

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

Факультет іноземних мов

Кафедра методики навчання іноземних мов

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему:

**НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНО-
ОРІЄНТОВАНОМУ ДІАЛОГУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ
ТІМБІЛДИНГУ**

Студентки 2 курсу групи МААЗ
Галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальності 014.021 Середня освіта
(Мова і література (англійська))
Яцишиної Валерії Олегівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник
Зарічна О.В.
кандидат педагогічних наук, доцент

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала: _____

Кількість балів: _____ Оцінка ECTS: _____

Голова комісії _____

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії _____

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2020 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
<i>Розділ 1. Теоретичні засади навчання студентів закладів вищої освіти предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою засобами тімбілдингу</i>	
1.1. Предметно-орієнтований діалог як засіб досягнення завдань практичної лінгводидактичної діяльності	10
1.2. Іншомовна компетентність у діалогічному мовленні як психолого-педагогічний і лінгводидактичний феномен	21
1.3. Мотиваційна основа іншомовного діалогічного мовлення	33
1.4. Тімбілдинг як освітня технологія: соціально-виховні та лінгводидактичні імплікації	41
Висновки до Розділу 1	49
<i>Розділ 2. Методика навчання студентів закладів вищої освіти предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою засобами тімбілдингу</i>	
2.1. Комплекс вправ для навчання предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою у вищій школі	51
2.2. Організація і проведення пробного навчання з розвитку навичок іншомовного діалогічного мовлення засобами тімбілдингу	63
2.3. Аналіз результатів пробного навчання студентів предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою	69
Висновки до Розділу 2	74
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	76
SUMMARY	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Упродовж історії людства уміння спілкуватися відіграло важливу роль у цивілізаційному поступі. Форми й засоби спілкування удосконалювалися мірою того, як еволюціонувала людина. Водночас визнається, що індивідуально-особистісний та суспільний розвиток зазнає суттєвого впливу комунікації. Діяльність спілкування сприяє як індивідуальній соціалізації членів суспільства, так і пошуку і знаходженню взаєморозуміння між людьми та цілими народами.

У сучасному глобалізованому світі питання комунікації набули особливого значення. Жити й ефективно діяти в середовищі інформаційного суспільства стає можливим за умови розвитку комунікативних умінь особистості, її здатності орієнтуватися у численних потоках інформації, користуватися різноманітними базами даних, умінням налагодити діалог з представниками різних мовних спільнот. Комунікація змінює світ і водночас висуває нові вимоги щодо рівня володіння особистістю різними засобами спілкування.

Діалог є важливим способом комунікації та мистецькою формою. Як відомо, діалог (діалог поколінь, політичний, міжкультурний діалог та ін.) передбачає обмін думками і пошук спільної мови, у тому числі у буквальному розумінні – використання міжнародних засобів спілкування, одним із яких є англійська мова.

Отже, цілком логічно, що серед пріоритетних напрямів модернізації національної системи освіти – оновлення лінгводидактичного процесу у сукупності його елементів та етапів реалізації. Фахівці наголошують, що в основі навчання іноземних мов на різних щаблях освіти має бути жива комунікація учасників педагогічного процесу.

Попри очевидність такої необхідності, практична реалізація завдання перетворення навчальної співпраці в аудиторії на предметно-орієнтовану комунікацію засобами іноземної мови є справжнім викликом як для наукової спільноти, так і педагогів-практиків, оскільки передбачає задіяння складних механізмів соціальної взаємодії, реалізацію низки організаційних заходів, розкриття внутрішньоособистісних диспозицій учасників лінгводидактичного процесу.

Конструювання та підтримання на занятті атмосфери вільного обміну думками, взаємопідтримки і співпраці – це пріоритетне завдання педагога, який повинен керуватися низкою очевидних міркувань, як от: акти спілкування здійснюються задля реалізації відповідної комунікативної потреби; комунікативні потреби студентів можуть мати індивідуалізований характер і є пов'язаними з іншими диспозиційними елементами їхньої мотиваційної сфери; успішність реалізації комунікативної потреби пов'язана з низкою інструментальних (операційних) характеристик особистості – розвитком мовленнєвих навичок і вмінь, володінням соціально прийнятними зразками вербальної поведінки, розумінням особливостей крос-культурних реалій тощо. Інакше кажучи, в учасників спілкування повинен бути мотив, мета, особистісний сенс висловлювання, бажання і вміння вступити в спілкування, підтримати його, реалізуватися в ньому з урахуванням культурологічних особливостей.

Забезпечити виконання комплексу зазначених умов неможливо за рахунок окремих поодиноких лінгводидактичних заходів – потрібна комплексна модель організації освітнього процесу, що передбачає актуалізацію низку чинників, які апелюють як до когнітивної, так і мотиваційно-вольової сфери особистості, забезпечуючи постійний моніторинг перебігу та результатів (проміжних і кінцевих) діяльності з оволодіння іноземною мовою та гарантуючи надійний зв'язок між комунікантами.

Вважаємо, що ефективним з точки зору формування компетентності студентів в іншомовному діалогічному мовленні може стати така побудова педагогічної співпраці, яка ґрунтується на системному використанні інтерактивних методів навчання, створенні і підтриманні в аудиторії та (по можливості) поза неї психологічно комфортного, стимулюючого, інтерактивного мовленнєвого середовища, в умовах якого діалогічне мовлення засобами іноземної мови стало б засобом розв'язання цілком конкретних і значущих для комунікантів практичних завдань. Зазначеним вимогам відповідає технологія тимблдингу (або колективотворення чи згуртування колективу), за успішної реалізації якої

спілкування на іноземній забезпечить найбільш повне самовираження й самоактуалізацію учасників освітнього процесу.

Зазначимо, що розв'язання багатьох завдань методики навчання іноземних мов лежить у площині перебудови умов соціальної взаємодії та комунікації представників відповідної цільової аудиторії. Це повною мірою стосується розвитку навичок діалогічного мовлення, яке є комплексним лінгвістичним, культурологічним і соціальним феноменом. Уміння вести діалог іноземною мовою передбачає не лише наявність власне іншомовних знань, але й розуміння співрозмовниками рушійних сил людської поведінки, здатність реалізувати власний комунікативний намір, застосувавши адекватні засоби самовираження, знання правил етикету, розуміння крос-культурних відмінностей та ін., а також, що є важливим, розуміння сутності предмету розмови, адже «безпредметних» діалогів не буває.

Комплексність проблеми навчання ведення діалогічного спілкування іноземною мовою визначає багатоаспектність підходів до її розв'язання. Так, чималий масив наукових робіт присвячений дослідженню лінгвістичних аспектів діалогічного мовлення [1; 5; 20; 27; 68; 80 та ін.]. Об'єктом досліджень стає міжкультурна комунікація та етикет [1; 2 та ін.]. Методичні аспекти навчання діалогічного мовлення традиційно перебувають у полі зору науковців [4; 6; 10; 12; 13; 16; 26; 30; 31; 33; 35; 38; 42; 47; 53; 59; 61; 74; 88; 90; 105; 106 та ін.]. Дослідники займаються також розробкою систем вправ для розвитку іншомовного діалогічного мовлення [3; 54; 55 та ін.].

На важливість соціальних аспектів побудови спілкування між учасниками освітнього процесу вказують дидакти, лінгводидакти й фахівці з педагогічної психології [19; 37; 41; 43; 45; 49; 50; 51; 52; 54; 55; 57; 69 та ін.]. При цьому значний масив робіт присвячений обґрунтуванню оптимального мотиваційного забезпечення процесу навчання іноземних мов [7; 8; 14; 15; 17; 18; 21; 22; 23; 24; 25; 32; 36; 39; 40; 48; 67; 73 та ін.].

Не зважаючи на те, що проблемі навчання діалогічного мовлення традиційно приділяється чимало уваги науковцями та педагогами-практиками, чимало аспектів і технологій розвитку іншомовної діалогічної компетенції залишаються нез'ясованими. Більше того, викладачі іноземної мови нерідко стикаються з тим, що навіть організація найпростішого акту розмови із / між студентами вимагає чималих зусиль, серйозної підготовки і підбору відповідного матеріалу.

Відтак, вважаємо тему даного магістерської роботи *«Навчання студентів закладів вищої освіти предметно-орієнтованого діалогу іноземною мовою засобами тімбілдингу»* сучасною та **актуальною**.

Об'єктом дипломного дослідження є процес навчання іншомовного діалогічного мовлення.

Предмет дослідження – лінгводидактичні, психолого-педагогічні та організаційні умови реалізації технології тімбілдингу в навчанні студентів умінню ведення предметно-орієнтованого діалогу іноземною мовою.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні моделі навчання студентів закладів вищої освіти предметно-орієнтованого діалогу іноземною мовою засобами тімбілдингу.

Для досягнення сформульованої мети роботи були поставлені й послідовно розв'язані такі **завдання** дослідження:

1. розкрити зміст понять «предметно-орієнтований діалог», «тімбілдинг», «іншомовна компетентність у діалогічному мовленні» та ін.;
2. формалізувати вимоги щодо рівнів сформованості діалогічної мовленнєвої компетентності студентів ЗВО;
3. визначити механізми й етапи формування діалогічної мовленнєвої компетентності студентів засобами тімбілдингу;
4. розробити й експериментально перевірити систему вправ для розвитку навичок ведення предметно-орієнтованого діалогу студентами ЗВО.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукова теорія пізнання і теорія системного аналізу; філософські положення, що розкривають

багатоаспектну природу діяльності людини; взаємозалежність між розвитком особистості й організацією її навчально-пізнавальної діяльності; взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів; концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.; основні положення про єдність свідомості і діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), концепція контекстного навчання (А. Вербицький), загальнодидактичні і методичні положення про викладання гуманітарних дисциплін, зокрема іноземних мов (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, М. Вайсбурд, І. Верещагіна, С. Гончаренко, І. Зимня, О. Леонт'єв, Р. Мін'яр-Белоручев, В. Разумовський, Г. Рогова, Ю. Пасов, О. Тарнопольський та ін.).

Відповідно до цього для реалізації завдань дослідження було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**: теоретичного аналізу, наукового спостереження, соціологічного опитування, дескриптивно-емпіричний метод та експериментальне навчання.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначені й обґрунтовані лінгводидактичні умови навчання студентів предметно-орієнтованому діалогу на іноземній мові засобами тімблдингу;
- *уточнено* сутність, критерії ідентифікації, показники й рівні сформованості іншомовної діалогічної компетентності;
- *дістали подальшого вдосконалення* форми й технології іншомовної підготовки у вищій школі.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що автором створено й апробовано на практиці методичну модель навчання студентів предметно-орієнтованого діалогу шляхом актуалізації лінгводидактичного потенціалу тімблдингу як освітньої технології, а теоретичні положення, висновки й матеріали роботи можуть бути використані з метою подальшої оптимізації процесу навчання іноземної мови у закладах освіти.

Апробація результатів дипломного дослідження здійснювалася шляхом виступів і обговорення доповідей автора на: XVIII міжнародній студентській Інтернет-конференції «Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному

світі» (26 березня 2020 р., м. Вінниця); Міжнародній науковій конференції “Urgent Problems of Modern Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching” (м. Одеса, 23-24 квітня 2020 р.); Звітній конференції викладачів і студентів факультету іноземних мов «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі» (20 квітня 2020 р., ВДПУ ім. М. Коцюбинського); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (м. Вінниця, 25 листопада 2020 р.); IV Міжнародній науково-практичній конференції “Priority Directions of Science and Technology Development” (20-22 грудня 2020 р., м. Київ).

Структура та обсяг роботи. Робота складається з двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, резюме англійською мовою, а також із списку використаних джерел і додатків.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ДІАЛОГУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ ТІМБІЛДИНГУ

Завдання організації лінгводидактичного процесу у спосіб, що є сприятливим для розв'язання тих чи інших проблем практики викладання іноземних мов вимагає розбудови відповідної теоретичної бази. З точки зору досягнення мети даної кваліфікаційної роботи пріоритетним завданням стало обґрунтування доцільності, форм і способів застосування освітніх технологій, спрямованих на розвиток компетентності студентів ЗВО в іншомовному діалогічному мовленні засобами тімбілдингу.

Загальновідомо, що намагання вплинути на реальність чи явище, природа якого залишається нез'ясованою, є безперспективними. Відтак, теоретичні побудови повинні ґрунтуватися на чіткому уявленні про сутність, змістові й функціональні характеристики відповідних ключових конструктів.

Першочерговим завданням свого дипломного дослідження ми вважали з'ясування змісту та визначення структурно-динамічних характеристик основних категорій, оперування якими мало суттєве значення для побудови теоретичної основи роботи, а, відтак, досягнення її кінцевої мети. Такими концептами в рамках виконання даної роботи вважаємо «діалог», «предметно-орієнтований діалог», «компетентність в іншомовному діалогічному мовленні», «тімбілдинг» та деякі інші.

Для з'ясування основних підходів до трактування зазначених феноменів нами було здійснено аналіз широкої бази літературних джерел, вивчено і враховано досвід практичної реалізації відповідних концепцій в освітньому процесі.

При цьому ми зважали на те, що «термінологічний аспект проблеми часто-густо виявляється найскладнішим і таким, що закриває низку дослідницьких перспектив, а досвід здійснення наукових пошуків засвідчує, що різноманітні й часто суперечливі підходи до трактування ключових концептів відповідних теоретичних побудов у різних галузях знань призводять до: 1) екстенсивної термінотворчої активності авторів; 2) відмови (а радше, закликів до відмови) від вживання окремих термінів, контраверсійність поглядів щодо змісту яких досягає критичної маси. В обох випадках часто йдеться про славнозвісний «волюнтаризм авторів»» [71, с. 440].

Тож якими є уявлення наукової спільноти та освітян-практиків щодо сутності й характеристик понять і феноменів, досліджуваних у контексті виконання даної кваліфікаційної роботи?

1.1. Предметно-орієнтований діалог як засіб досягнення завдань практичної лінгводидактичної діяльності

Потреба в спілкуванні – одна із найпотужніших детермінант соціального буття особистості. Бурхливий розвиток комунікаційних систем, соціальних мереж у сучасний період є переконливим підтвердженням цього факту.

Жити й ефективно діяти в інформаційному суспільстві стає можливим за умови розвитку комунікативних умінь особистості, її здатності орієнтуватися у численних потоках інформації, користуватися різноманітними базами даних, умінням налагодити діалог з представниками різних мовних спільнот. Комунікація змінює світ і водночас висуває нові вимоги щодо рівня володіння особистістю різними засобами спілкування.

Парадоксальність сучасного суспільства полягає в тому, що, попри суттєве зростання обсягів комунікації на різних рівнях, збільшення інформаційних потоків, розширення номенклатури каналів спілкування, зазначена потреба актуалізується із все більшою інтенсивністю.

Одним із способів реалізації комунікативної потреби є діалог. У класичному розумінні діалог є основним способом соціалізації особистості, каналом передачі культурного спадку та засобом наступності поколінь.

Як відомо, діалог поколінь, міжкультурний діалог передбачає пошук спільної мови, зокрема й у буквальному розумінні: використання міжнародних засобів спілкування, одним із яких є англійська мова. Цілком логічним є те, що серед пріоритетних напрямів модернізації національної системи освіти – оновлення лінгводидактичного процесу у сукупності його елементів та етапів реалізації.

Наголошується, що в основі навчання іноземних мов (зокрема й англійської) на різних щаблях освіти має бути жива комунікація учасників педагогічного процесу.

Відомо, що ефективна співпраця людей між собою, або людей із «розумними» машинами вимагає застосування засобу комунікації – слів і жестів, які адекватно відображають об'єкти реальності.

У ситуації, коли дві особи співпрацюють, здійснюючи визначені функції для досягнення певного завдання, між ними зазвичай виникають діалогічні стосунки. Коли ж учасники діалогу мають при цьому зоровий контакт, процес їхнього спілкування реалізується у тому числі за рахунок невербальних засобів – жестикуляція, міміка, постава та ін. Більше того, виконання завдання може передбачати фізичні дії, у разі чого предметно-орієнтована взаємодія здійснюється шляхом використання певних матеріалів і засобів.

Як специфічна форма спілкування діалог являє собою питання й відповіді двох або більшої кількості осіб (часто опонентів), які беруть участь у розмові чи обговоренні певної проблеми.

Загальновизнано, що діалог – це літературна чи театральна форма усного або письмового обміну висловами (репліками, питаннями й відповідями) між двома або більшою кількістю людей.

У літературі діалог – це органічна ознака драматичних жанрів, але інколи становить основу і недраматичних творів. Діалог традиційно протиставляється монологу.

У повсякденному житті діалог являє собою двосторонній обмін інформацією (розмова, спілкування) між двома чи більшою кількістю осіб (або людиною та «розумною» машиною) у формі питань і відповідей.

Серед численних дефініцій діалогу знаходимо таке: «Діалог – це усна чи письмова двостороння розмова, а також літературна й театральна форма, що зображає таку розмову. Як засіб оповіді, філософський чи дидактичний засіб діалог головним чином асоціюється на Заході із поняттям «сократична бесіда», що отримала розвиток у працях Платона, але має витоки в різних культурах, включаючи індійську літературу». [97, с. 189].

Відомо, що термін «діалог» походить від грецького *διάλογος* (*dialogos*, розмова). Серед авторів, твори яких дійшли до наших часів, першим, хто згадає цей феномен, був Платон, у якого діалог пов'язується із мистецтвом полеміки [95].

Історичні витоки діалогу знаходимо в наративі, філософських і дидактичних прийомах, які містяться в класичній грецькій та індійській літературі, а особливо в античній риторичі, логіці й софістиці.

Заслугою Платона є перетворення діалогу на самостійну літературну форму. Описаний Платоном діалог як окремий жанр, де Сократ як оратор та один або два співрозмовники дискутують з приводу певної філософської проблеми, отримав своє друге дихання в 20 столітті.

Називають низку передумов виникнення діалогу як форми комунікації у контексті суспільного поступу, серед яких: розвиток народної освіти, розширення ареалу подорожей, зростання світової економіки, усвідомлення актуальності глобальних загроз та ін.

Так, у 20 столітті було запропоновано голістичну концепцію діалогу [101]. Було розроблено теоретичну базу і прийоми застосування так званого егалітарного (рівноправного) діалогу як засобу виховання і навчання [90].

На сьогодні діалог широко застосовується у різних видах практичної діяльності, зокрема й в освіті. Видатний бразильський педагог і психолог Пауло Фрейре визначав діалог як спосіб виховання й освіти. На думку вченого, діалогічне спілкування уможливорює обмін знаннями між викладачами й студентами в умовах взаємоповаги й рівноправних стосунків. Відтак, педагогіка, що будується на діалогічних стосунках, не лише сприяє поглибленню взаєморозуміння. Вона, на думку П. Фрейре, сприяє позитивним змінам загалом у світі [Цит. за 91, с. 56].

У Сполучених Штатах перша форма діалогічного навчання отримала поширення на початку 20-го століття у контексті руху Визначних книг. Акцент робився на рівноправному діалогічному спілкуванні в малих за кількістю учасників групах як засобі розуміння класичних творів культурного канону західної цивілізації [78].

Вітчизняна освітня традиція знає чимало прикладів успішного використання потенціалу діалогічного мовлення для досягнення широкого спектру дидактичних завдань. Як приклад, варто згадати педагогічну спадщину педагога-новатора О.Г. Ривіна, ідеї якого не втратили актуальності й по сьогодні [9].

Для реалізації завдань нашого дослідження і досягнення його кінцевої мети суттєвим є розуміння структурно-динамічних характеристик діалогу, що визначають його різновиди і функціонал.

Варто згадати, що діалог традиційно протиставляється монологу. Монологічний і діалогічний тексти різняться між собою як з точки зору структури, що лежить в основі відповідної мовленнєвої ситуації, так і задіяних закономірностей текстоутворення.

Розподіл ролей між учасниками мовленнєвого акту визначає відмінності у структурі мовленнєвої ситуації, що лежить в основі породження монологічного й діалогічного текстів. Відтак, монологічний текст являє собою мовлення однієї особи в усній чи письмовій формі, адресоване опосередковано іншому учаснику (учасникам) мовленнєвого акту – представнику (представникам) передбачуваної цільової аудиторії, реакція на висловлювання яких не є негайною (лінійний

ланцюжок речень). Діалогічний же текст являє собою альтернативний ланцюжок речень, який утворюється шляхом обміну (чергування) висловлювань двох або декількох учасників комунікації.

Таким чином, основою діалогу є діалогічна єдність – вираження думок, їх сприйняття та відповідна реакція на них. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік співрозмовників.

Для того, аби повною мірою осягнути сутність діалогу, варто зрозуміти, що не підпадає під це поняття.

Так, важливо враховувати, що діалогічні відносини мають специфічну природу: їх не можна зводити ні до суто логічних (хоч би й діалектичних), ні до суто лінгвістичних (композиційно-синтактичних). Такі стосунки мають місце лише в ситуації завершених реплік суб'єктів комунікації.

Окрім того, як зауважують автори, діалогічних стосунків не може бути за відсутності слів, за відсутності мови: їх не існує в середовищі нематеріальних об'єктів чи конструктів логіки (концепцій, суджень і т.п.). Діалогічні стосунки передбачають застосування мови, але не перебувають у царині мови. Їх не буває між елементами мови [75, с. 117].

Коли сьогодні мова йде про діалог культур, релігій чи ідеологій, мають на увазі цілком визначену реальність, а саме – двосторонню комунікацію між принаймні двома суб'єктами. Вочевидь, одноосібна промова або читання нотацій не можуть вважатися діалогом. При цьому численні види двосторонньої комунікації, як от боротьба, суперечка, дебати і т.п., багатьма експертами діалогом не вважаються [107].

Аналогічно до цього, не є діалогічною комунікація осіб, які дотримуються абсолютно однакових поглядів на конкретні речі. Науковці пропонують називати це підбадьорюванням (заохочуванням), стимулюванням, радше ніж діалогом [107].

То що ж можна вважати діалогом? В нагоді можуть стати наведені вище протилежні за змістом «недіалогічні» форми комунікації. Якщо проаналізувати останній приклад, з нього випливає, що основоположним принципом

підбадьорювання є припущення про те, що обидві сторони володіють у повному обсязі інформацією про предмет обговорення, яку просто підтверджують у розмові. Відтак, ні наведений приклад, ні принцип, що лежить у його основі, автори діалогом не вважають, оскільки поняття діалогу ґрунтується на розумінні того, що жодна із його сторін не володіє вичерпним уявленням про сутність предмету обговорення, але прагне отримати таке уявлення [107].

Щодо дебатування і дискусій, то їхнім основоположним принципом є припущення про те, що одна із сторін володіє повним обсягом знань про предмет обговорення, у той час як інша сторона повинна бути поінформована відповідним чином або переконана. Оскільки діалог, за визначенням, не передбачає монополії однієї із сторін комунікації на знання про предмет обговорення, а радше має на увазі взаємний пошук істини, наведений приклад також не підпадає під поняття діалогу.

В окремих випадках може виявитись, що в результаті більш-менш екстенсивного обговорення обидві сторони приходять до єдиної думки щодо предмету дискусії. Звісно, це ніяк не значить, що подібний обмін думками мав недіалогічний характер. Радше, у такому разі діалог став засобом здобуття нових знань про предмет обговорення, щодо яких обидві сторони дійшли згоди.

Таким чином, діалог – це двостороння комунікація суб'єктів, які дотримуються відмінних поглядів на предмет обговорення, яка здійснюється заради взаємного збагачення знань про зазначений предмет [107].

Слід мати на увазі, що діалогічне спілкування не являє собою якийсь один вид мовленнєвої діяльності його учасників, а радше мовленнєвий акт (обмін інформацією), в якому говоріння й слухання є нерозривно пов'язані між собою. Діалог характеризується з точки зору: наміру, цілеспрямованості, правил ведення розмови.

Так, реалізуючи власний намір у процесі діалогічного спілкування, співрозмовники спонукають один одного до відповідних мовленнєвих дій. Цілеспрямованістю мовленнєвих дій у діалозі вважають експліцитно виражену чи

приховану мету мовця / слухача в актах повідомлення про щось, питаннях, наказах, порадах, обіцянках тощо.

Невід'ємним елементом ведення діалогу є розуміння та дотримання правил ведення розмови: 1) повідомлення подається відповідними порціями; 2) повідомлення є релевантним темі розмови; 3) мовлення комунікантів є логічним, послідовним і зрозумілим.

Складовими розмови, з точки зору її смислового наповнення традиційно вважають:

- 1) Налагодження контакту між співрозмовниками (зорового, вербального).
- 2) Ініціювання розмови, розгортання її початку.
- 3) Розвиток теми (обмін репліками, реакції співрозмовників).
- 4) Згортання розмови.

Звертає на себе увагу розмаїття ситуацій діалогічного мовлення, відмінності завдань, які комуніканти розв'язують у процесі спілкування, а також специфіка умов ведення діалогу.

Як справедливо зауважують науковці, учасники комунікативних ситуацій можуть багато в чому відрізнятися, зокрема в соціальному та когнітивному контекстах [79].

Наприклад, ролі учасників можуть варіюватися, коли хтось із них володіє експертними знаннями, а інший – новачок. Різними можуть бути і наміри вступати в діалог: від бажання просто провести час, обговорити тему, що лежить у площині спільних інтересів, до спільного розв'язання певного завдання.

На цих та інших підставах розробляються класифікації актів діалогічного мовлення, формалізуються критерії віднесеності комунікативних ситуацій до того чи іншого виду діалогу.

Зокрема, *егалітарний діалог* є поняттям, яке широко застосовують у царині діалогічного типу навчання. Його визначають як діалог, у якому внесок

комунікантів оцінюється не з точки зору їхнього статусу чи посади, а радше вагомості їх аргументів [90].

Своєю чергою *структурний діалог* належить до категорії діалогічних відносин, зорієнтованих на пошук розуміння сутності проблеми та організацію узгоджених дій. Більшість традиційних практик ведення діалогу не є структурованими або напівструктурованими, і вважаються недостатніми для координації численних потенційних можливостей для розв'язання поставлених завдань. На противагу цьому організована форма діалогу, за якої учасники погоджуються дотримуватися визначених структурних рамок або вимог модератора, дають змогу групам осіб розв'язувати складні спільні проблеми [104, с. ххі].

Логічним обґрунтуванням для організації структурованих діалогічних стосунків є те, що, як показують результати спостережень, суто демократична форма ведення діалогу, в якій учасники можуть вільно брати участь за власної ініціативи, все-таки потребує певного структурування, аби гарантувати, що в обговоренні беруть участь усі причетні до розв'язання визначеної проблеми сторони, а їхня думка повною мірою звучить і враховується в процесі дискутування. Не випадково, структурований діалог став засобом розв'язання суттєвих проблем сучасності на регіональному, загальнонаціональному та міжнародному рівнях.

У контексті освітньої діяльності цілком ймовірно і доречно реалізовувати дидактичний потенціал обох вище зазначених форм діалогічного спілкування. Більше того, цілком очевидно, що діалогічне спілкування не може бути «безпредметним» – воно відбувається у певній предметній царині і здійснюється задля досягнення конкретних предметних цілей.

Тут варто згадати, що будь-яка комунікативна ситуація характеризується в термінах трьох важливих аспектів, серед яких: 1) учасники діалогу; 2) місце розмови; 3) способи взаємодії, які є в розпорядженні учасників.

Очевидно, що, коли два суб'єкти обговорюють завдання, яке вони мають спільно виконувати, вони повинні визначити, які із наявних матеріалів та / або

інструментів кожен із них буде використовувати. Для цього зазвичай здійснюють акти посилення (референції), застосовують вербальні й невербальні сигнали, аби ідентифікувати розташування кожного об'єкта.

Вищезазначене дало підстави для виділення окремого типу діалогу – предметно-орієнтованого.

Предметно-орієнтований діалог визначається як мотивований обмін думками учасників з приводу конкретного об'єкту реальності [108].

Простір ведення предметно-спрямованого діалогічного спілкування може бути уявним або матеріальним. При цьому завдання, навколо яких будуються діалогічні відносини, а також пов'язані з цим об'єкти, властивості і стосунки вибудовують семантичний контекст [79].

У випадку з уявним простором ведення предметно-орієнтованого діалогу предмети обговорення представлені в думках і уявлені одного чи декількох учасників. У випадку із фізичним простором у комунікативній ситуації фізично представлені об'єкти реального світу. Якщо такі об'єкти можуть безпосередньо сприйматися учасниками дискусії, то останні можуть їх відрефлексувати у своїй свідомості.

Досліджуючи проблему відношення учасників предметно-орієнтованого діалогу до об'єктів простору, який перебуває в зоні їхнього зорового й фізичного доступу, А. Х. М. Кремерс робить акцент на дейктичну референцію, тобто таку, що спирається на об'єкти фізичного середовища. Йдеться про перші посилення на подібні об'єкти. Зокрема, дослідження фокусується на процесах, які визначають: 1) яким є наступний цільовий об'єкт, який обирає мовець; 2) вибір відповідного референційного акту для посилення на цей об'єкт; 3) вплив зазначених актів вибору на процес ідентифікації слухача [85].

Не секрет, що предметна спрямованість є поширеним феноменом у різних видах людської діяльності. Як наслідок, поняття предметно-спрямованого діалогу має міждисциплінарний характер, а відповідний феномен виявляє себе і специфічним чином трактується в різних галузях.

Так, у сфері інформаційних технологій розповсюдження набувають предметно-орієнтовані мови програмування (*Domain-specific languages, DSL*) – мови, призначені для розв'язання завдань відповідної предметної галузі, які дають уявлення про сутність проблеми або специфічні шляхи її вирішення. При цьому предметно-орієнтованим мовам програмування протиставляються мови програмування загального призначення.

Діалогічні системи, відомі також як засоби ведення розмов (*conversational agents*) або чатботи (*chatbots*) (програмні механізми, які реалізують багатостороннє спілкування користувачів Інтернету в реальному часі), відіграють усе більшу роль у сучасному бізнесі та соціальному житті. Завдяки діалоговим системам люди спілкуються у природний спосіб – вербальними засобами, а також з використанням текстових та аудіо матеріалів задля задоволення потреб особистого й професійного життя. Як зазначають автори, діалогові системи в залежності від змісту й характеру комунікації загалом поділяються на системи приватного спілкування (*chit-chat systems*) та системи предметно-орієнтованих діалогів (*task-oriented dialog systems*) [77, с. 67].

Окрім іншого, предметно-орієнтоване діалогічне мовлення володіє значним дидактичним потенціалом, який реалізується на різних щаблях освітнього процесу в межах навчання відповідних дисциплін. Це є цілком природним, адже навчання – інформаційний процес, а взаємодія педагога й слухачів опосередковується дидактичним матеріалом відповідної предметної спрямованості. Точніше, «навчальний матеріал опосередковує перехід змісту навчання з площини нормативного суспільного знання в площину індивідуальних учбових здобутків» [60, с. 7].

Зазначимо, що реалізація предметно-спрямованого навчання іноземної мови становить окрему проблему, адже завдання відбору навчального матеріалу є одним із ключових у лінгводидактиці. Останнє пояснюється «безпредметністю» даної навчальної дисципліни, засвоєння якої, за словами І.О. Зимньої, «не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність (на відміну від математики, історії,

географії, біології, хімії, фізики та ін.). ... Мова у цьому розумінні – лише носій інформації, форма її існування в індивідуальній та суспільній свідомості» [21, с. 33].

Інакше кажучи, в галузі лінгводидактики виникає окреме завдання відбору контенту, який має бути представленим засобами іноземної мови і засвоєним завдяки її використанню. Як наслідок, в рамках нашого дослідження окремою проблемою стало обґрунтування вибору матеріалу відповідної тематики для розвитку предметно-орієнтованого діалогічного мовлення.

Дійсно, що ж має стати індивідуальним надбанням учнів / студентів? Який обсяг навчальної інформації підлягає засвоєнню? Тут, як писав ще Л.М. Толстой, йдеться не про те, щоб знати якнайбільше, а про те, щоб з усього, що можна знати, вибрати найнеобхідніше.

Як зазначається в психолого-педагогічній літературі, вихідним у відборі й способі викладання навчальної інформації є принцип її співвіднесення з кінцевими цілями навчання. Для ЗВО такою метою є професійна підготовка студентів з певної спеціальності. Звідси вся інформаційна основа навчання повинна бути зважена в термінах її корисності і важливості для майбутньої професійної, практичної діяльності [69, с. 438-439].

Відтак, обґрунтовуючи тематику і сюжетні лінії предметно-орієнтованих ситуацій діалогічного мовлення ми, в першу чергу, керувалися принципом їхньої релевантності ситуації соціального розвитку представників цільової аудиторії та кінцевим цілям навчання у ЗВО за відповідною спеціальністю.

1.2. Іншомовна компетентність у діалогічному мовленні як психолого-педагогічний і лінгводидактичний феномен

У ситуації термінологічної невизначеності ми прагнули виробити власну дослідницьку позицію, покладаючись на ті підходи щодо трактування ключових для нас понять, які характеризуються найбільшою стрункністю аргументації, логічністю і послідовністю, а ще релевантністю науковій галузі, в межах якої проводилося дане дослідження, – лінгводидактиці.

Важливими з цієї точки зору виявилось розуміння завдання оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю як основної мети навчання іноземної мови, а також уявлення про її компонентний склад.

Варто зазначити, що, окрім загальнокультурного трактування, діалог отримує власні галузеві інтерпретації, зокрема й у сфері навчання іноземних мов. Вміння будувати діалог засобами іноземної мови – одна з важливих цілей лінгводидактичного процесу, що декларується в освітніх документах і формалізується в термінах кількісних і якісних показників на різних етапах освітнього процесу. Водночас діалогічне мовлення є важливим засобом опанування іноземної мови, критерій рівня її засвоєння.

Що ж являє собою діалогічне мовлення? Попередній аналіз проблеми засвідчив, що найчастіше його визначають як процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. При цьому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і мовцем. Характерною ознакою діалогічного мовлення є його зверненість до співрозмовника.

Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Під час діалогу ми, як правило, бачимо свого співрозмовника, а тому звертаємо увагу на невербальні

засоби спілкування (міміку, жести, контакт очей), які він використовує. За допомогою цих засобів стає зрозумілим певна незавершеність висловлювань, що є також характерною рисою діалогічного мовлення. Використовуючи невербальні засоби спілкування, мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення тощо.

Характеристики діалогічного мовлення можливо класифікувати за такими категоріями:

- комунікативні;
- психологічні;
- мовні.

Емоційна забарвленість належить до важливих характеристик діалогічного мовлення, оскільки мовець не лише передає свої думки, але й власні почуття, особисте ставлення до того, про що йдеться у повідомленні. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін.

Діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. У такому разі говорять про спонтанність як важливу характеристику цього виду мовлення.

Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непідготовленість мовленнєвих дій.

Уже наголошувалося на двосторонньому характері діалогічного мовлення. Співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Відтак, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

До психологічних особливостей діалогічного мовлення типово відносять його: вмотивованість, зверненість, ситуативність.

Так, вмотивованість визначається бажанням чи потребою щось сказати, передати думки й почуття. Це, в свою чергу, передбачає створення у лінгводидактичному процесі сприятливого психологічного клімату, налагодження доброзичливих стосунків, виявлення зацікавленості в роботі.

Зверненість діалогічного мовлення маніфестує себе через зорове сприйняття співрозмовника, яке доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). Ну і, звісно, ця характеристика діалогічного мовлення виявляється у використанні певних мовленнєвих засобів, що, власне, і виражають звертання.

Ситуативність є іманентною характеристикою діалогічного мовлення. Зміст діалогу можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї: це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо.

Окрім наведених вище, діалогічному мовленню властиві і суто мовні особливості, окремі з яких розглянемо більш детально.

Однією з характерних мовних особливостей діалогічного мовлення є його еліптичність. Її сутність розкривається у такий спосіб. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність, комунікантівність, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки.

Окрім цього, в діалозі широко вживаються так звані «готові» мовленнєві одиниці. Їх називають «формулами», «шаблонами», «кліше», «стереотипами». Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями,

поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. «Готові» мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності.

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають «заповнювачами мовчання». Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку.

Однією з особливостей діалогів на англійській мові є присутність у них стягнених форм, де замість пропущених частин слова ставиться позначка (').

Мовні особливості діалогічного мовлення мають бути повною мірою враховані у процесі оволодіння учнями цією формою говоріння.

Повертаючись до аналізу основних характеристик діалогічного мовлення, зауважимо, що однією з його найважливіших психологічних особливостей є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що його зміст часто стає зрозумілим лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється.

Отже, мовленнєва дія не може існувати без ситуації спілкування. Щоправда, йдеться не про будь-які ситуації, а лише ті, які спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними і розуміють під ними ситуації мовного спілкування двох і більше людей, що завжди містять у собі стимул до мовлення.

За визначенням В.Л. Скалкіна, «комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування» [53].

Вони бувають природними (спортивні змагання, спізнення на урок тощо) або спеціально створеними (штучними), що потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо. Створення подібних ситуацій в освітньому процесі являє собою окреме лінгводидактичне завдання.

Навчальні комунікативні ситуації створюються під час занять за допомогою низки вербальних і невербальних (наприклад, аудіовізуальних) засобів. Вони спрямовані на стимулювання задоволення комунікативної та низки навчальних потреб, породження інтересу до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання.

Розглянемо структурно-видові та функціональні особливості діалогічного мовлення.

Загалом діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- запиту інформації – повідомлення інформації;
- пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;
- обміну судженнями / думками / враженнями;
- взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Важливим постає питання про структуру діалогу. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають реплікою. Репліка – це першоелемент діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок має місце між суміжними репліками.

Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-

ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види діалогічних єдностей, основні з яких представлено в Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Основні види діалогічних єдностей

Групи діалогічних єдностей	Види діалогічних єдностей
I	1. Повідомлення-повідомлення. 2. Повідомлення-запитання. 3. Повідомлення-спонукання.
II	4. Спонукання-згода. 5. Спонукання-відмова. 6. Спонукання-запитання.
III	7. Запитання-відповідь на запитання. 8. Запитання-контрзапитання.
IV	9. Привітання-привітання. 10. Прощання-прощання. 11. Висловлювання вдячності-реакція на вдячність.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють їхні функціональні типи.

Результати досліджень, проведених на автентичних навчальних матеріалах англійською, німецькою і російською мовами, показали, що найпоширенішими є чотири основних типи діалогів:

- 1) діалог-розпитування;
- 2) діалог-домовленість;

- 3) діалог-обмін враженнями / думками;
- 4) діалог-обговорення / дискусія.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі спеціальні вміння:

- 1) уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
- 5) уміння продукувати діалогічні єдності різних видів;
- 6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (в межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи);
- 7) уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника).

Зважаючи на функціональні особливості та комунікативну значущість діалогічного мовлення, постає питання про ефективні шляхи його навчання й опанування. Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних.

Відповідно до першого – «згори донизу» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічних єдностей) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Як зазначалося вище, ставлячи і намагаючись розв'язати дослідницькі завдання у межах даного дипломного дослідження, ми керувалися положенням про те, що термінологічна невизначеність часто-густо закриває низку педагогічних перспектив.

Значущими для нас виявилися висновки і напрацювання тих авторів, які займалися розробкою проблеми формування іншомовної діалогічної компетентності.

Так, Черниш В.В. дає власне визначення компетентності у діалогічному мовленні, розширюючи уявлення про її компонентний склад і засоби розвитку. На думку автора, компетентність у діалогічному мовленні – це здатність реалізовувати усно мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Компетентність у діалогічному мовленні передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил спілкування у конкретній національно-культурній спільноті. Складниками компетентності в діалогічному мовленні є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності [65].

Розвиваючи свою думку, дослідниця зауважує, що, оскільки діалогічна форма спілкування неможлива без аудіювання, то успішне її функціонування неможливе без сформованості вмінь цього рецептивного виду мовленнєвої діяльності. Першим складником компетентності в діалогічному мовленні є мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння.

До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення Черниш В.В. відносить такі:

- ініціювати і закінчувати діалог;
- підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів;
- розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему;
- використовувати стягнені форми, характерні для діалогічного мовлення;
- запитувати інформацію;
- комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром;
- адекватно реагувати на репліки співрозмовника;
- емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію,
- жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови;
- вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою;
- адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови [65].

На формування компетентності в діалогічному мовленні впливає рівень сформованості в особистості інтелектуальних умінь. Так, для діалогічного мовлення велику роль відіграє ймовірне прогнозування, тобто вміння передбачити можливу фразу співрозмовника, вміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію та відповідно на неї відреагувати, вміння використовувати як фактичну інформацію з теми спілкування, так і свою власну точку зору, власні коментарі з теми, що обговорюється, вміння визначити необхідність інформації, що надходить у процесі спілкування і висловити свою точку зору тощо.

Важливу роль при формуванні компетентності в діалогічному мовленні відіграють також:

- навчальні вміння, зокрема використання електронних засобів навчання;
- вміння використовувати опори різного характеру, та організаційні вміння, наприклад, самостійного учіння;
- вміння передбачити і правильно спланувати свою мовленнєву діяльність, правильно вибрати зміст акту спілкування;
- вміння спонтанно реагувати на репліки співрозмовника, вміння швидко й адекватно орієнтуватися в умовах спілкування;
- вміння знайти адекватні засоби для передачі змісту спілкування;
- вміння забезпечити зворотний зв'язок.
- компенсаційні вміння діалогічного мовлення, тобто вміння виходити із складного положення і умовах дефіциту мовних засобів під час спілкування іноземною мовою.

До основних умінь відносять:

- використання мовної й контекстуальної здогадок та паралінгвістичних засобів для розуміння свого співрозмовника;
- вміння повернутися до раніше сказаного;
- вміння передати значення слова, яке учень не знає чи не може пригадати, за допомогою заміни його загальним словом, займенником, більш загальним поняттям або описати його фізичні якості чи специфічні особливості, вміння використовувати синоніми, антоніми;
- вміння спрощення фраз;
- вміння використовувати відповідні мовленнєві кліше;
- вміння застосовувати парафраз;
- вміння задіяти адекватні невербальні засоби спілкування;
- вміння звертатися до співрозмовника по допомогу тощо.

Перераховані вище вміння входять до складу мовленнєвих умінь діалогічного мовлення. Ефективність розвитку умінь діалогічного мовлення зумовлюється рівнем сформованості у студентів мовних компетентностей.

Отже, на формування і розвиток здібності особистості вести діалог засобами іноземної мови впливає рівень сформованості у неї мовленнєвих навичок (як рецептивних, так і репродуктивних): фонетичних (слухо-вимовних) навичок – забезпечують сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій і забезпечують оформлення власного висловлювання згідно фонетичних норм виучуваної мови; лексичних навичок – забезпечують розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх безпосереднє розуміння, надають можливість вибирати й поєднувати лексичні одиниці згідно із замислом висловлювання; граматичних навичок – забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур, уможливають правильне оформлення свого висловлювання згідно граматичної норми виучуваної іноземної мови.

Ще одним складником компетентності в діалогічному мовленні є декларативні та процедурні знання. Прикладами декларативних знань служать мовні та мовленнєві знання: фонеми, інтонеми; лексичні одиниці, мовленнєві кліше; граматичні структури, функціональні типи діалогів та їх лінгвістичні особливості; реєстри мовлення та їхні мовні особливості, засоби, комунікативно адекватна мовленнєва поведінка в ситуаціях іншомовного офіційного та неофіційного діалогічного мовлення; різні компенсаторні (компенсаційні) стратегії в усному іншомовному діалогічному мовленні тощо.

До декларативних знань відносяться також країнознавчі знання:

- культура країни виучуваної іноземної мови, зокрема фонові знання;
- значення пара лінгвістичних явищ (жестів, міміки, проксемики тощо), специфічних для типових ситуацій діалогічного спілкування;
- компенсаторні стратегії в усному іншомовному діалогічному мовленні тощо.

Своєю чергою, до процедурних знань традиційно відносять соціокультурні знання, зокрема розуміння мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови у процесі спілкування, знання як планувати, організовувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі усної взаємодії із співрозмовником у певних ситуаціях діалогічного спілкування, як застосовувати компенсаторні стратегії тощо.

Природно, процес формування компетентності в діалогічному мовленні, що проходить паралельно із набуттям знань, оволодіння іншомовними навичками й уміннями діалогічного мовлення супроводжується розвитком комунікативних здібностей тих, хто вивчає іноземну мову.

Слід особливо зазначити, що комунікативні здібності у діалогічному мовленні включають внутрішню мотивацію, тобто бажання до взаємодії з носієм іноземної мови, здібність комуніканта до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібність пам'ятати зміст сказаного співрозмовником, адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти тощо.

Крім того, як справедливо зауважують дослідники, навчання діалогічного мовлення повинно здійснюватися з урахуванням особистісних якостей суб'єкта вивчення іноземної мови, узгоджуватися з його комунікативно-пізнавальними потребами та мотивами в процесі іншомовної підготовки [29, с. 252].

Відтак, наступним етапом теоретичного аналізу досліджуваної проблеми стало обґрунтування мотиваційної основи здійснення та навчання іншомовного діалогічного мовлення.

1.3. Мотиваційна основа іншомовного діалогічного мовлення

Як і будь-який вид діяльності, мовленнєва діяльність є детермінованою, цілеспрямованою і предметно віднесеною, інакше кажучи – мотивованою. Її ініціація, перебіг і результати визначаються відповідною мотиваційною основою – структурою спонук, які енергетизують і спрямовують дії комунікантів.

Адекватне психологічне забезпечення є визначальним для досягнення бажаних цілей діяльності, а окремим завданням науковців і практиків є визначення його оптимальної структури.

Традиційно успішність розвитку іншомовного діалогічного мовлення пов'язують із задоволенням комунікативної потреби особистості. Саме комунікативна потреба, комунікативний мотив і комунікативна мотивація вважаються найбільш релевантними мовленнєвій діяльності суб'єкта.

Загалом погоджуючись із цим, зауважимо, що результати сучасних досліджень у галузі психології мотивації [23] переконливо доводять, що мотив є складним за структурою утворенням, а будь-яка діяльність є полімотивованою, такою, що детермінується не одним, а низкою мотивів, які можуть вступати в конкурентні відносини, або ж каталізувати дію один одного. Не випадково, автори-дослідники намагаються обґрунтувати найбільш оптимальну систему спонук визначених видів діяльності, зокрема й лінгводидактичної [73].

Спираючись на результати попередніх досліджень, спробуємо визначити, за якої структури мотиваційного забезпечення лінгводидактичного процесу завдання формування іншомовної компетентності студентів ЗВО у діалогічному мовленні може бути успішно вирішене.

Звісно, вивчення іноземної мови як пізнавальний у своїй основі процес зазнає істотного впливу пізнавального мотиву. Водночас варто погодитися з А.О. Вербицьким, який слушно зауважує, що «релевантними діяльності учіння (соціальної по своїй суті!) не в меншій мірі є соціальні мотиви, тісно взаємопов'язані із пізнавальними та професійними мотивами» [15, с. 17].

При цьому, на думку авторів, соціальну мотивацію, як і зумовлену нею адаптивну (приспосувальну) поведінку, можна тлумачити як одну із визначальних ознак соціальної типовості людини. Базовими ж у даному випадку слід вважати так звані соціогенні потреби, джерелом породження яких виступає найближче оточення [40, с. 39].

Соціальні мотиви представлені декількома видами спонук, серед яких – широкі соціальні і вузькі соціальні (вузькоособистісні за визначенням О.М. Леонтьєва) мотиви. Перші, роль яких свого часу вважалася визначальною, зумовлені почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед близькими, уявленнями про навчання як про шлях до великих цінностей культури, до освіти і т.д.; інші виявляють себе коли навчальна діяльність спонукається прагненням отримати оцінку, схвалення, винагороду тощо. [14, с. 41].

У минулі роки роль і місце соціальних мотивів у мотиваційній сфері особистості сприймалися більш-менш однозначно. Наголошувалось на необхідності соціального виховання людини, важливості такої орієнтації особистості, за якої «безпосередньо соціальні мотиви, інтереси, установки підпорядковували собі інші особистісні властивості» [33, с. 71].

Автори зауважували, що ставлення до учіння, яке усвідомлюється в контексті широких соціальних запитів і спонукань, робить учіння не просто потрібним, а й певною мірою привабливим. Така установка, якщо вона досить стійка і займає суттєве місце в особистості людини, що навчається, дає сили для подолання труднощів, вияву терпіння і старанності [24, с. 19-20].

Утім, у наш час є переконливі докази того, що сучасне студентство більшою мірою керуються вузькоособистісними мотивами, а широкі соціальні спонуки залишаються на рівні «відомих» мотиваторів. І хоча, як вважають деякі автори, у «чистому» вигляді вузькоособистісна мотивація не зустрічається, оскільки психологія людини значно складніша [67, с. 229], спонукання, які відображають значущість успіхів у навчанні для мікросоціальних відносин, істотним чином позначаються на ефективності лінгводидактичного процесу у ЗВО. Причиною цього

є, зокрема, специфіка освітньої діяльності, яка, як відомо, ґрунтується на соціальній взаємодії.

«Взаємодіючи з людьми, – пише А.В. Петровський, – індивід формується як особистість, відчуваючи вплив тих, хто його оточує, в більшій чи меншій мірі персоналізуючись у ньому, перетворюють його особистісні смисли, змінюють його поведінку» [49, с. 145]. Особистісно-сміслові відносини – ці необхідні зв'язки, що складаються в спільній діяльності, – реалізуються в самій діяльності. При цьому мотивом дії кожного учасника таких відносин стає одноліток як «значущий інший» [там саме, с. 88].

Варто мати на увазі, що поведінковою особливістю особистості є не просто її прагнення бути серед людей, а співставлення цього прагнення з побоюванням бути знехтуваним. Переважання однієї чи іншої тенденції (так звана акцентуація) і стає мотиваційною специфікою індивіда, що визначає стійкі особливості його поведінки [23, с. 181].

У зв'язку з цим А.К. Маркова зазначає, що спрямованість на взаємодію із партнером свідчить про наявність в особистості мотивації спільної навчальної діяльності і дає змогу розглядати різні рівні сформованості соціальних мотивів [36, с. 78].

У віковій психології вузькоособистісні мотиви розглядаються як основні детермінанти поведінки особистості в середніх класах школи, коли актуалізується прагнення посісти певне місце у середовищі однолітків, домогтися їхнього визнання. Подібна спрямованість особистості зумовлена загальними особливостями зазначеного вікового періоду [50, с. 348].

Водночас Л.І. Божович особливо підкреслює, що як у підлітковому, так і дорослому віці потреби людини зазнають змін у зв'язку із змінами, які відбуваються у способі її життя і в ній самій – досвіді, знаннях, рівні психічного розвитку [8, с. 40].

Особливо зазначимо, що розвиток особистості людини загалом розуміється як процес її входження у нове соціальне середовище та інтеграції з ним [49, с. 62].

Вступ до ЗВО, який традиційно відносять до «нормативних подій» у житті молодшої людини [50, с. 424], має, таким чином, істотний вплив на перебудову її мотиваційної сфери, оскільки передбачає входження у студентське оточення в ситуації, коли, як справедливо зазначають М.І. Дяченко та Л.А. Кандибович, втрачаються особистісні зв'язки, які склалися до вступу в заклад вищої освіти [19, с. 100], а отже, актуалізується потреба ствердитися у новій спільноті.

Науковці стверджують, що, коли індивід входить у відносно стабільну спільноту або ж змінюється його позиція у цій спільноті, він закономірно проходить три фази становлення (утвердження) в ній як особистість. Такими послідовними фазами є: адаптація, індивідуалізація та інтеграція [49, с. 63-64].

Відтак, цілком очевидно, що діяльність студентів, зокрема на початковому етапі навчання у ЗВО, зазнає суттєвого впливу вузькоособистісної мотивації. Характер формування вузьких соціальних мотивів визначатиме те, наскільки швидко й гармонійно особистість інтегрується в академічну групу, як швидко остання трансформується у колектив.

За позитивної динаміки вищезазначених процесів можна очікувати формування в особистості мотиву співробітництва, що виявляється в її усвідомленому прагненні ефективно співпрацювати з іншими, тобто діяти у найбільш адекватний спосіб задля досягнення всім необхідного результату [36, с. 85].

Така мотиваційна динаміка дає можливість викладачеві задіяти виховну силу колективу, яка, за словами В.О. Сухомлинського, багатьма педагогами помилково сприймається як надана у готовому вигляді [58, с. 448]. Інакше кажучи, вдається досягнути умов, за яких «розвиток групи виступає як фактор розвитку особистості в групі» [49, с. 61].

За відсутності ж у студентів сформованих позитивних вузьких соціальних мотивів становлення академічної групи як згуртованого колективу затримується, що, відповідно, не дозволяє повною мірою використати його конструктивний вплив на індивідуальний розвиток студента. Таким чином, постає питання про

цілеспрямований вплив на формування позитивних вузькоособистісних мотивів навчальної діяльності студентства.

Варто зауважити, що у практиці провадження освітньої діяльності вузькі соціальні мотиви формуються у взаємозалежності з іншими видами детермінуючих факторів. Зокрема, дослідники наголошують на тому, що позиційні мотиви часто зумовлюють формування навчально-пізнавальних мотивів відносно високого рівня, а ті, в свою чергу, можуть спричинити появу інших соціальних спонук і т.д. [36, с. 79].

Отже, провести чітку межу між навчально-пізнавальними і соціальними мотивами на практиці доволі важко, оскільки «йдеться про спільну навчальну діяльність, тобто діяльність, котра здійснюється на навчальному матеріалі і заради отримання власне навчального результату – нових знань, умінь, навичок» [там саме].

Для досягнення цілей нашого дослідження суттєвим є те, що в науковій літературі виділяють й інші, більш широкі, зв'язки соціальних мотивів з іншими детермінантами діяльності.

Так, як зауважує Б.Г. Додонов, будь-яка спільна діяльність людей перебуває під постійним впливом мотивації спілкування [17].

Вона «забезпечує ініціативну участь учня в спілкуванні як на уроці, так і поза ним» [48, с. 42].

Більше того, як вважає Н.М. Топтигіна, самі поняття «мотив» та «мотивація» містять в собі не просто зацікавлення в будь-чому, а таке зацікавлення, яке викликає мовленнєву активність [59, с. 31].

Таким чином, лінгводидактична діяльність у ЗВО детермінується і спрямовується низкою мотивів, чільне місце в системі яких займає комунікативний мотив. Щоправда, дехто з авторів пропонує говорити про навчально-комунікативні мотиви: зосереджений на розв'язанні мовленнєвих завдань іноземною мовою студент водночас «усвідомлює, що він на занятті і прийшов учитися» [26, с. 54].

Формування комунікативного мотиву вивчення іноземної мови зазвичай пов'язують із задоволенням, яке отримує особистість, користуючись мовою як засобом спілкування [59, с. 31].

На думку ж Ю.І. Пасова [45], підґрунтям комунікативного мотиву є потреба двох видів: потреба в спілкуванні, що притаманна людині як істоті соціальній (В.П. Кузовлев називає її потребою в духовному та чуттєвому контакті з іншими людьми [32]), і потреба у певній мовленнєвій дії, «втручанні» в певну мовленнєву ситуацію.

Перший вид можна назвати загальною комунікативною мотивацією, другий – ситуативною, яку В.Л. Прокоф'єва пов'язує з появою в особистості потреби висловити думку [48, с. 42]. Отже, як зазначає І.О. Зимня, думка приводиться в рух мотивом, потребою. Мотивована думка шукає засобу вираження [22, с. 6].

Так виникає мовленнєво-мислительна діяльність, яку Р.П. Мільруд розглядає як цілеспрямований, мотивований і осмислений процес пізнання дійсності мовленнєвими засобами [39, с. 6].

Про подвійний зв'язок дійсності та мовленнєво-мислительної діяльності свідчить той факт, що «комунікативна мотивація виникає на основі взаємодії суб'єкта з об'єктивною дійсністю. Саме об'єктивна дійсність і служить тією основою, яка викликає потребу в спілкуванні» [48, с. 42].

Отже, формування комунікативних мотивів схематично можна представити таким чином: діяльність суб'єкта → взаємодія з об'єктами реальної дійсності → активізація мислення → потреба у висловлюванні думки → комунікативна мотивація [там саме].

У зв'язку з цим рівень розвитку комунікативної мотивації вирішальною мірою визначатиметься організацією освітнього процесу, особливостями мовленнєвих ситуацій, які моделюються на занятті, характеристиками відібраного викладачем дидактичного матеріалу, а також рівнем розвитку академічної групи як колективу і, відповідно, специфікою міжособистісних стосунків у ній.

Великими можливостями для створення на уроці внутрішньої мотивації говоріння володіють змодельовані мовленнєві ситуації, близькі до природної комунікації. Зауважимо, що педагогами накопичено великий досвід їх створення й використання на уроках іноземної мови за допомогою засобів наочності, різних форм роботи з навчальними текстами, рольових ігор і т.п. [25, с. 47].

Слід мати на увазі, що перераховані фактори впливатимуть перш за все на формування ситуативних комунікативних мотивів навчальної діяльності, у той час як загальна комунікативна мотивація менше залежить від організації лінгводидактичного процесу.

Актуальність цілеспрямованого впливу на процес формування комунікативних мотивів пояснюється тим, що «у навчанні іншомовному спілкуванню характерною є відсутність природної потреби в комунікації» [18, с. 8].

Одразу зазначимо, що це положення не відображає психологічну закономірність, а констатує факт: в умовах традиційної методики комунікативні мотиви учіння не формуються або формуються стихійно, у тому числі через те, що студентів «не навчають особистісно-спрямованому мовленню, від них не очікують такого мовлення» [7, с. 25].

Звичайно, варто погодитися з тим, що, «коли мовленнєво-мислительна діяльність здійснюється з використанням іноземної мови, пізнавальний процес стає специфічним, тобто більш вибіркоким у напрямках, обмеженим у проблематиці, згорнутим в обсязі, зниженим у темпі, утрудненим у формулюванні міркувань і обмеженим у висновках. Однак, не дивлячись на вказані та деякі інші специфічні особливості, мовленнєво-розумова діяльність іноземною мовою може повністю відповідати психологічній нормі – визнаному психологічною наукою як зразок процесу мовленнєвого мислення» [39, с. 6].

Зважаючи на це, логічним є висновок про те, що основною умовою і показником оптимізації процесу навчання іноземної мови є особистісне включення студентів у спілкування. Об'єктивною підставою для цього є, зокрема, висока потреба в спілкуванні у слухачів початкових курсів, яку відзначають автори [44].

Реалізація зазначеної генералізованої потреби саме в процесі вивчення іноземної мови є, таким чином, надійним резервом формування комунікативних мотивів студентів ЗВО. Врахування й ефективне використання зазначеної особливості студентського віку дозволяє значно активізувати лінгводидактичну діяльність особистості, яка за таких обставин у більшій мірі спонукатиметься власне комунікативними мотивами, ніж мотивами навчально-комунікативними (про які пишуть Я.М. Колкер і Є.С. Устинова [26, с. 54]).

О.О. Леонт'єв підкреслює, що педагог має право самостійно вирішувати, на яку мотивацію учнів (студентів) слід покладатися в першу чергу – на комунікативну, пізнавальну, естетичну, чи ігрову [33]. При цьому важливо, щоб мотиваційна основа конкретного виду діяльності була чітко обґрунтована.

Результатом теоретичного аналізу проблеми на даному етапі дослідження стало формулювання низки взаємопов'язаних висновків:

- діяльність людини, зокрема й мовленнєва діяльність, є полімотивованою – детермінується і спрямовується не одним, а низкою мотивів, дія яких може взаємопідсилюватися, якщо ті за своїми структурно-динамічними характеристиками є неконкуруючими, або, навпаки, нівелюватися, якщо мотиви виявляються конкуруючими;
- чим більше спонук детермінує діяльність людини, тим більшим є її мотиваційне напруження, а, відтак, активність;
- діалогічній мовленнєвій діяльності суб'єкта, зважаючи на її специфіку, найбільш релевантними за змістом та функціональними характеристиками є мотиви: комунікативний, соціальний, пізнавальний;
- розробляючи модель розвитку іншомовної компетентності студентів ЗВО в діалогічному мовленні, доцільно спиратися на мотиваційну основу лінгводидактичної діяльності, що ґрунтується на спільній дії вище зазначених детермінант;
- між умовами організації діяльності та змістово-динамічними характеристиками її мотиваційної основи існує взаємозв'язок, що ставить

питання про таку організацію діяльності, за якої активізуються найбільш релевантні й найбільш ефективні, з точки зору її перебігу й результатів, мотиваційні тенденції;

- перспективною з точки зору формування у студентів ЗВО іншомовної компетентності в діалогічному мовленні є така побудова лінгводидактичного процесу, за якого мотиваційне напруження суб'єкта визначається дією низки чинників, актуалізація яких визначається: змістом і проблематикою змодельованих у навчанні комунікативних ситуацій, їх відповідністю академічним і майбутнім професійним потребам студентів; специфікою академічного і міжособистісного спілкування учасників лінгводидактичного процесу; перебігом колективотворчих процесів у формально зорганізованих студентських групах; результативністю індивідуальних і колективних дій, суб'єктивним відбиттям результативності спільної академічної діяльності тощо.

Вважаємо, що усім вище сформульованим вимогам щодо організації лінгводидактичного процесу у вищій школі відповідає технологія тимбілдингу.

Розглянемо сутність та особливості застосуванні технології тимбілдингу в освітній діяльності.

1.4. Тімбілдинг як освітня технологія: соціально-виховні та лінгводидактичні імплікації

Розвиток іншомовних комунікативних компетентностей – це тривалий у часі процес, який має власну періодизацію, закономірності й механізми поступу, проміжні та кінцеві результати, що виражаються не лише в термінах формальних лінгводидактичних вимог, але й з точки зору здобутого особистістю лінгвістичного й соціального досвіду.

Формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні – одне із найскладніших завдань, яке ставиться і послідовно розв'язується на різних етапах

формальної освіти та в процесі самоосвітньої діяльності. З точки зору досягнення зазначеного завдання, як доводиться вище, оптимальною є така організація лінгводидактичного процесу, за якого створюються психологічні та діяльнісно-операційні умови для іншомовної комунікації його учасників. Інакше кажучи, процес оволодіння іноземною мовою повинен бути побудований як активний досвід її використання у значущих для особистості контекстах комунікації. Зазначеним вимогам у повній мірі відповідають групові форми навчальної роботи, номенклатура яких є досить екстенсивною.

Попри зміну епох, трансформацію соціально-економічних, політичних, гуманітарних вимірів, колись класичне: «Жити в суспільстві, і бути вільним від суспільства – неможливо», не втрачає своєї актуальності. Людина виявляє власну соціальну сутність у різних аспектах життєдіяльності. Формальна освіта як важливий етап і форма соціалізації особистості, попри часто-густо індивідуалізований характер, є масовою, колективною по суті.

Власне, саме освітнє середовище, на суттєвий виховний потенціал якого звертають особливу увагу останнім часом, є конструктом взаємодії численних суб'єктів, полем їхньої (часто спільної) діяльності, ареною самоактуалізації. За сприятливих умов колективотворення наше індивідуальне «Я» не розчиняється у колективному «Ми», залишаючи суб'єкта безликим, а радше актуалізує себе в контекстах реалізації спільних з іншими людьми цілей.

Відтак, оптимізація процесу формування колективу постає окремим завданням, досягнення якого вимагає розробки відповідної теоретичної бази та практичної реалізації обґрунтованих виховних технологій. Цілеспрямований вплив на перетворення групи осіб, які формально об'єднані для досягнення спільної мети, на команду однодумців, що поділяють спільні цінності та самореалізуються у колективній діяльності, у сучасній науково-методичній літературі називають тімблдингом.

Варто визнати, що сучасною педагогікою накопичено значний досвід використання впливу представників референтної групи на індивідуальні освітні

здобутки суб'єкта, що знаходить своє втілення зокрема й у технології тимбілдингу. Серед здобутків вітчизняної педагогічної науки на особливу увагу у цьому контексті заслуговує методика колективістського виховання, розроблена А.С. Макаренком, а також технологія її втілення.

Як відомо, А.С. Макаренко вважав, що впливати на окрему особистість можна, діючи на колектив, членом якого вона є. Видатний педагог та організатор освіти називав дане положення «принципом паралельної дії», у якому відображено класичне – «усі за одного, один за всіх». «Принцип паралельної дії» не виключає, однак, застосування «принципу індивідуальної дії» – прямого, безпосереднього впливу педагога на окремого вихованця. Одним з найважливіших законів колективу А.С. Макаренко вважав «закон руху колективу» [34].

Суттєвим для досягнення мети даного дослідження є положення А.С. Макаренка про те, що «Колектив – це соціальний живий організм, який через те і організм, що він має органи, що там є повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба» [34].

Логічним у цьому зв'язку є висновок про те, що «вихователь, який працює з колективом, повинен: по-перше, стимулювати розвиток конкретного колективу; по-друге, змінювати тактику, напрямки, методи роботи з вихованцями і колективом взагалі залежно від стадійності його розвитку» [66].

Наукові погляди А.С. Макаренка, яскравого представника виховної педагогіки і «школи життя», не були позбавлені ідеологічних нашарувань, характерних для епохи, у яку класик педагогіки жив і творив. Утім, немає підстав вважати, що розроблена ним концепція виховання особистості в колективі і через колектив втратила свою актуальність, зокрема й тому, що, як стверджують дослідники, «сьогодні відбувається процес відродження та інтернаціоналізації ідей А.С. Макаренка» [46].

Для більш повного розуміння виховного потенціалу технології тимбілдингу варто згадати унікальний теоретичний і практичний досвід, здобутий в результаті

поступу «педагогіки співробітництва», про важливість якої вперше публічно заявили педагоги-новатори на сторінках освітянської преси кінця 1980-х. У психолого-педагогічній літературі «педагогіка співробітництва» визнається реальним втіленням особистісно-діяльнісного підходу до викладання іноземної мови, оскільки саме тут партнерське спілкування є і формою, й засобом, та метою навчання.

Говорячи про педагогічну, навчальну співпрацю слід мати на увазі наявність у ній трьох основних аспектів: взаємодія викладача зі студентами, взаємодія студентів у спільній освітній діяльності та взаємодія педагогів у системі міжпредметних зв'язків [57, с. 27].

Останнє зауваження не лише відкриває низку педагогічних перспектив, але й пояснює причину розмаїття поглядів на сутність командної роботи в освітньому процесі. Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми виявив принаймні три різні підходи до розуміння змісту й форм реалізації командної діяльності в лінгводидактиці.

Відтак, сьогодні активно досліджуються потенційні й актуальні можливості реалізації педагогічних технологій:

- 1) згуртування представників цільової аудиторії (учнів / студентів) для досягнення спільних для них дидактичних цілей та індивідуальної самоактуалізації шляхом розвитку командного духу та прояву власної ідентичності (тімбілдинг);
- 2) оптимального підбору педагогічних кадрів, які в межах виконання своїх посадових обов'язків (викладання (різних) дисциплін навчального плану) працюють з представниками однієї і тієї ж цільової аудиторії (ті самі класи / академічні групи студентів) і, фактично, здійснюють опосередковане спілкування між собою, для здійснення скоординованих одновекторних виховних впливів на учнів / студентів;
- 3) проведення навчальних занять у діадах – двома викладачами, один із яких є фахівцем у галузі спеціалізації представників цільової аудиторії, а

інший – викладач іноземної мови, засобами якої розкривається зміст дидактичного матеріалу.

Відмінності між вище зазначеними формами реалізації командної роботи в навчанні є цілком очевидними.

Так, концепція педагогічних команд передбачає прийняття зважених кадрових рішень, які базуються на розумінні відмінностей індивідуальних стилів учіння та викладацької діяльності, відповідно, учнів / студентів та вчителів / викладачів. Сутність підходу ґрунтується на визнанні того, що спільний педагогічний вплив на представників однієї цільової аудиторії може бути як підсилений, так і нівельований через компліментарність (резонансність) або різновекторність індивідуальних стилів і підходів викладачів до здійснення навчальної діяльності. Отже, завдання адміністрації закладу освіти полягає у спеціальному відборі педагогічних кадрів для роботи у конкретних академічних групах / класах, чії індивідуальні відмінності (темперамент, стиль педагогічного спілкування, репертуар освітніх технологій) стануть фактором посилення (а не послаблення) їхнього сукупного виховного впливу [51].

З іншого боку, для успішної діяльності педагогічних команд у їх діадному варіанті визначальними є:

- 1) *Комунікація*. Викладачі, які здійснюють спільне викладання, повинні здійснювати спілкування на постійній основі (щоденній, щотижневій) для планування занять, обміну думками, підтримання дружніх стосунків.
- 2) *Здійснення заходів для отримання результату*. Необхідно обговорювати цілі й завдання на кожне заняття.
- 3) *Застосування відповідних методів навчання*. Викладачі, що працюють у парі, повинні чітко уявляти зону своєї відповідальності, а також знати про досвід роботи й репертуар методів навчання, якими кожен із них володіє.
- 4) *Взаємна довіра*. Педагоги повинні вірити в здібності і кваліфікацію один одного.

- 5) *Співпраця*. Ті, хто працює в парі, повинні чітко виконувати взяті на себе (попередньо визначені) зобов'язання, сприяти досягненню спільних цілей, жодним чином не підриваючи авторитет один одного [94].

Альтернативно до вище згаданих концепцій, тимбілдинг (або побудова команди – командотворення) традиційно трактується як прийом управлінської діяльності, мета якого – підвищити ефективність і результати спільної діяльності працівників. При цьому для створення дієздатної команди потрібні цілеспрямовані зусилля, задіяння знань і досвіду на основі врахування результатів ретельного аналізу й спостережень. Відтак, є категорія фахівців, які спеціалізуються власне на тимбілдингу [109].

Подібно до багатьох концепцій, які знайшли своє місце, розвивались і впроваджувались у теорії і практиці освіти (варто згадати, зокрема, компетентністний підхід), тимбілдинг бере свій початок і довів власну спроможність в іншій галузі людської діяльності. Як відомо, ідея командних методів роботи, запозичена зі світу спорту, стала активно впроваджуватися в практику менеджменту в 60-70-ті роки ХХ століття. На сьогодні тимбілдинг є однією з перспективних моделей корпоративного менеджменту, що забезпечує повноцінний розвиток компанії, та одним з найефективніших інструментів управління персоналом.

Як справедливо зазначають автори, у світовому масштабі командна робота стала формою корпоративної культури, визначаючи діяльність установ і організацій. Працедавці надають перевагу тим, хто володіє навичками ефективної командної роботи [94, с. 179].

Інвестиції в людський капітал – одна із основних статей витрат в умовах ведення сучасного бізнесу. На підвищення людського потенціалу компаній щорічно вкладаються значні суми коштів. Окупність інвестицій не викликає сумнівів: результатом цілеспрямованих колективотворчих зусиль є підвищена продуктивність праці кожного працівника і колективу в цілому.

Доцільність та ефективність є ключовими критеріями для вибору і реалізації стратегій ведення бізнесу. Відтак, екстраполяція ідей, що довели свою спроможність в умовах висококонкурентного ділового середовища, їхня проекція на контексти освітньої діяльності видаються не лише можливими, але й доцільними для досягнення тих чи інших дидактичних цілей.

Серед переваг використання форм командної співпраці у лінгводидактичному процесі виділяють такі:

- 1) Командна робота більш повною мірою дозволяє учасникам реалізувати себе, виявивши наявні здібності та здобути уміння й навички.
- 2) Робота в команді є більш орієнтованою на отримання результату, а його досягнення є більш вірогідним у порівнянні з форматом докладання індивідуальних зусиль.
- 3) Учням / студентам важливо навчитися діяти у складі команди задля майбутньої особистісної і професійної самореалізації у конкурентному середовищі ринку праці.
- 4) Процес здобуття нових знань та отримання нового практичного досвіду стає більш ефективним за умови, що формати освітньої діяльності є соціально орієнтованими і спрямованими на спільну діяльність [94, с. 179].

Ефективність застосування освітньої технології тимбілдингу залежить від низки факторів та умов. За даними наукових досліджень, найбільш ефективними зусилля колективотворення виявляються тоді, коли члени цільової групи є взаємозалежними, володіють належними предметними знаннями й досвідом, а їхні дії спеціальним чином координуються задля згуртованості команди [103].

На підставі аналізу наукових джерел ми визначили логіку змісту й послідовності етапів здійснення успішного колективотворення. Отже, ефективний тимбілдинг передбачає:

- 1) Встановлення загальної для групи осіб цілі діяльності.

- 2) Сприяння прийняттю та інтеріоризації цілі діяльності її потенційними виконавцями.
- 3) Формалізація ролей та розподіл обов'язків між членами групи.
- 4) Делегування повноважень та визначення структури управління й підпорядкування в межах команди.
- 5) Забезпечення системи внутрішньої комунікації та засобів зворотного зв'язку у команді.
- 6) Моніторинг ефективності індивідуальних і колективних зусиль, спрямованих на досягнення поставлених завдань.
- 7) Застосування засобів індивідуального й колективного стимулювання та заохочення за успішність виконуваної діяльності.
- 8) Підбиття результатів спільної діяльності, аналіз індивідуальних відгуків учасників групи про перебіг, результати і перспективи подальшого розгортання діяльності.

Зазначений алгоритм є універсальним і може реалізовуватись у контексті різних видів діяльності, зокрема розв'язання завдань ведення діалогічного мовлення засобами іноземної мови.

Варто мати на увазі, що тимбілдинг не є одноразовим актом. Радше, це тривалий у часі та багатоетапний процес, спрямований на досягнення бажаного результату. Таким результатом слід вважати більш ефективне виконання спільних завдань, індивідуальні досягнення членів колективу, налагодження між ними конструктивної співпраці та спілкування.

Якщо в організаційних контекстах команди часто створюються на короткий період задля розв'язання конкретних виробничих завдань, в освітньому процесі колективотворення може мати більш тривалі імплікації. Наведене міркування повною мірою враховувалося під час планування, організації та проведення експериментальних процедур у межах даного дипломного дослідження.

Висновки до Розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми застосування технології тімбілдингу в освітньому процесі, зокрема для навчання студентів ЗВО предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою, дозволив сформулювати низку висновків:

1. Теоретична розробка проблеми практичної діяльності має ґрунтуватися на чіткій ідентифікації змісту відповідних ключових концептів, якими у контексті даного дослідження є «предметно-орієнтований діалог», «іншомовна компетентність у діалогічному мовленні», «тімбілдинг». Аналіз наукових джерел засвідчив різноманіття підходів до трактування зазначених понять: від ортодоксальних, таких, що ґрунтуються на застосуванні визначених специфічних критеріїв, до більш гнучких і широких, які не передбачають жорстких класифікаційних обмежень.

2. Результатом застосування ортодоксального підходу до ідентифікації діалогу є те, що не будь-який акт комунікації двох або більше осіб (як це трактується у традиційній дефініції) визнається власне діалогічною формою спілкування. Аналогічно, «предметно-орієнтований діалог» в термінах багатьох сучасних досліджень позначає лише феномен сфери інформаційних технологій (*англ. domain-based dialogue*).

Не маючи наміру і можливості в рамках дипломного дослідження розв'язувати складні термінологічні проблеми, ми сформулювали власний погляд на сутність предметно-орієнтованого діалогу, який полягає в переконанні, що безпредметного спілкування, строго кажучи, не існує: за ним стоїть потреба й мета

розкрити відповідну тему. Відбір же найбільш релевантної тематики дидактичного матеріалу, на основі якого здійснюється розвиток навичок іншомовного діалогічного мовлення становить окрему проблему, яка розв'язується по-різному, в залежності від специфічних академічних і професійних проблем представників цільової групи, а також освітніх перспектив, якими керується викладач.

3. Щодо командних форм навчальної співпраці, то вона реалізується щонайменше у трьох відмінних одна від одної формах. Виділяють: 1) спеціально відібрані педагогічні команди викладачів, які працюють з тією самою цільовою аудиторією, виявляють на її представників сукупний (одновекторний) виховний вплив завдяки компліментарності стилів викладацької діяльності, подібності підходів до реалізації існуючих дидактичних завдань; 2) діади викладачів, один з яких є фахівцем відповідної предметної галузі, а інший спеціаліст з іноземної (найчастіше англійської) мови, що забезпечують спільне викладання різних дисциплін навчального плану засобами мови міжнародного спілкування; 3) групи студентів (учнів), чиї формальні об'єднання набули ознак повноцінних команд завдяки спеціально організованим і реалізованим процедурам колективотворення. Виходячи із сформульованої теми кваліфікаційної роботи та поставлених у ній дослідницьких завдань, ми вважали пріоритетною розробку останньої із наведених форм навчальної співпраці.

4. Тімбілдинг не є самоціллю в навчанні або самодостатньою освітньою технологією. Його продуктивність для досягнення завдань даного дослідження отримала обґрунтування завдяки зверненню до мотиваційно-психологічної основи діяльності спілкування, зокрема діалогічного мовлення. Доведено, що діалогічне мовлення активізується й регулюється низкою неконкуруючих мотивів, зокрема: комунікативним, пізнавальним, вузькоособистісним. Їх сукупний вплив є характерним і визначальним як для актів спілкування, так і спільної діяльності членів колективу, що робить діалогічне спілкування й тимбілдинг взаємопов'язаними категоріями.

5. У методиці навчання іноземних мов накопичено значний масив знань і суттєвий лінгводидактичний досвід формування навичок ведення діалогів відповідної тематики. Відзначимо, що навчання діалогу передбачає цілеспрямований виховний вплив на когнітивну, мотиваційно-вольову, емоційно-ціннісну сфери особистості, результатом чого має стати здатність людини ефективно, відповідно до визнаних міжкультурних етичних норм, та адекватними засобами діяти в суспільному середовищі, налагоджувати кооперацію, знаходити порозуміння з іншими.

6. Реалізація завдань дипломного дослідження передбачає розробку системи вправ для цілеспрямованого розвитку іншомовної компетентності студентів у діалогічному мовленні засобами тимбілдингу.

Розділ 2.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ДІАЛОГУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ ТІМБІЛДИНГУ

2.1. Комплекс вправ для навчання предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою у вищій школі

Навчання предметно-орієнтованому діалогічному мовленню передбачає моделювання в навчанні відповідних комунікативних ситуацій, що, в свою чергу, зумовлює потребу не лише в розробці системи й відборі мовно-мовленнєвого матеріалу, але й побудови відповідної системи вправ.

Розробка і впровадження в освітній процес вправ на розвиток іншомовної компетентності особистості в діалогічному мовленні вимагає врахування існування трьох різновидів діалогічного спілкування, серед яких: 1) соціальний контакт; 2) ділова розмова; 3) вільна бесіда.

Проектування зазначених контекстів у лінгводидактичному процесі, моделювання відповідних комунікативних ситуацій реалізується шляхом розробки й застосування вправ, які повинні відповідати визначеним вимогам.

Зокрема, зміст вправи повинен бути релевантним ситуації соціального розвитку суб'єкта, його соціально-психологічній та предметно-операційній готовності до її виконання.

Своєю чергою, структура вправ на розвиток діалогічного мовлення повинна відповідати послідовності зміни фаз мовленнєвої діяльності, серед яких зазвичай виділяють такі: фаза програмування, коли виникає задум і основні шляхи його реалізації; фаза реалізації, або виконавча фаза, в рамках якої здійснюється дія; контрольна фаза, під час якої результати дії порівнюються з поставленою метою і в разі необхідності вводяться корективи.

При цьому в структурі вправ загалом передбачають три частини: інструктивну, в якій формулюється завдання і даються вказівки щодо його виконання; виконавчу, таку, що забезпечує виконання операцій або дій з матеріалами; контрольну, що, в разі необхідності, забезпечує самоконтроль і самокорекцію.

Обсяг вправ залежить від багатьох факторів, однак основний – це достатня кількість матеріалу й операцій для досягнення реального прогресу в оволодінні говорінням.

Здійснення пробного навчання предметно-орієнтованого діалогу іноземною мовою передбачалося в декілька етапів, що, в свою чергу, вимагало застосування відповідних типів вправ:

- 1) на початковому етапі виконуються вправи на формування вмінь будувати елементарні діалогічні єдності на основі жорстко детермінованих мікроситуацій, у яких беруть участь декілька учасників;
- 2) на другому етапі виконуються вправи на формування вмінь будувати діалоги дещо вищого рівня, як правило в ігрових ситуаціях, шляхом збільшення обсягу висловлювання і збільшення свободи мовленнєвих дій;

- 3) на третьому етапі виконуються вправи на формування вмінь будувати сюжетні діалогічні єдності, які відображають комплексну макроситуацію. Подібні ігри можуть бути пролонгованими, тобто розрахованими на декілька занять.

Метою вправ першої із перерахованих груп є навчити студентів об'єднувати раніше засвоєні діалогічні єдності у мікродіалоги. До цієї групи входять рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор (мікродіалог-підстановча таблиця; структурно-мовленнєва схема мікродіалогу; функціональна схема мікродіалогу).

Опори допомагають студентам долати труднощі, які виникають у процесі поєднання діалогічних єдностей. Вибір опори залежить від рівня підготовки групи слухачів в цілому та їх окремих пар. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

Мета вправ другої групи – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації. Вправи цієї групи – рецептивно-продуктивні комунікативні (вищого рівня). При виконанні вправ другої групи допускаються лише природні опори – театральні / концертні афіші, план-схеми міст / селищ, географічні карти, малюнки тощо.

Продукт мовлення студентів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

До вправ третьої групи належать вправи реально мотивовані. Зміст діалогічних реплік і мовна форма створюється самими студентами. Це можуть бути тематична полідіалогічна бесіда, яка проводиться на одну із заданих викладачем комунікативних ситуацій в рамках програмних тем усного мовлення, або ж міжтематична бесіда.

Колективний спосіб ведення бесіди дає можливість втягнути у мовленнєву діяльність усіх студентів групи. На наступному занятті пропонується інший варіант ситуації, а діалог проводиться в формі парно-колективної бесіди. Потім діалоги проводяться прийомом парної бесіди.

Ситуації треба змінювати так, щоб в одній ситуації діалоги вели не більше двох пар студентів. Ці вправи можуть бути і навчальними, і контрольними.

Наведемо приклади вправ, які застосовувалися у процесі пробного навчання.

Exercise 1. Greetings and other useful phrases.

1. *P 1: Thank you, Mr Smith. _____.*

A. I appreciate your help.

B. My pleasure.

C. Never mind.

2. *P 1: Thank you, Richard.*

P 2: Oh, _____ .

A. I appreciate your help.

B. my pleasure.

C. excuse me.

3. *P 1: Thank you very much.*

P 2: _____ . Good luck.

A. It was very nice of you.

B. Anytime.

C. Nice meeting you.

4. *P 1: I'm afraid, I can't help you, Philip.*

P 2: _____.

A. Thanks, anyway.

B. Don't mention it.

C. Not at all.

5. *P 1: Hello! How are you?*

P 2: Hi! _____

A. My pleasure.

B. I am fine, and you?

C. Thanks.

6. *P 1:* Nice to meet you, Richard.

P 2: _____

A. Pleased to meet you, too.

B. Not at all.

C. Fine, and you?

7. *P 1:* How do you do?

P 2: _____

A. That's OK.

B. How do you do.

C. Thank you so much.

8. *P 1:* What do you do?

P 2: _____.

A. I'm doing an English test now.

B. I'm a tour guide.

C. I'm doing extra hours.

9. *P 1:* I'm so sorry! I've been late.

P 2: _____.

A. Oh, never mind.

B. You're welcome.

C. Bless you.

10. *P 1:* It was nice meeting you!

P 2: _____.

- A. Never mind.
- B. Nice meeting you, too.
- C. Not at all.

Exercise 2. Taboo or not taboo?

Work with the partner. You meet someone for the first time on a formal occasion.

Which of the following topics are:

- **interesting?**
- **safe?**
- **conversation killers?**
- **a bit risky?**
- **taboo?**

sport	gadgets	your country
music	religion	food and drink
books	the news	the city you're in
clothes	jewellery	how work's going
movies	your health	your holiday plans
politics	the weather	the hotel you're staying at

Exercise 3. Keeping the conversation going.

A) Write in the first three words of the expressions below. Contractions (*it's, you'll, I'm, etc.*) count as one word.

- _____ first visit to Ukraine?
- _____ do, by the way?
- _____ line of business are you in?
- _____ somewhere before?
- _____ me, I have to make a phone call?

_____ _____ _____ talking to you?
 _____ _____ _____ your talk this morning?
 _____ _____ _____ me a moment? I'll be right back.

B) Think and answer:

- 1) Which would be good ways of opening a conversation?
- 2) Which would help you to keep a conversation going?
- 3) Which could you use to politely end a conversation?

Exercise 4. Ready to introduce yourself? Mingle with the other people in the class and:

- 1) Introduce yourself to as many people as possible and show interest in what they tell you.
- 2) Use appropriate questions to try to keep the conversation going. (Remember that you can talk about other people in the room as well as yourself.)

Exercise 5. Keeping track.

When you take part in meetings in English, it is easy to lose track of what people are saying. Who do you generally find the hardest to understand?

- native speakers;
- other non-native speakers;
- people who speak too fast;
- people with strong accents.

Exercise 6. A) Here are six simple ways of checking what someone has just said. Complete them with the pairs of words in the box.

Catch + slow	'm + go	see + be
follow + run	missed + say	understand + explain

1. _____ that. Could you _____ it again?
2. didn't _____ that. Could you _____ down a bit?
3. don't _____. Could you _____ what you mean?

Sorry, I

4. _____ not with you. Could you _____ over that again?
5. don't _____ you. Could you _____ through that again?
6. don't quite _____ what you mean. Could you _____ a bit more specific?

B) Which of the phrases in **A)** do you use when you:

- 1) didn't hear
- 2) didn't understand

Exercise 7. Match the phrases in the left-hand column to their meanings in the right-hand column.

1. slow down	a) mention quickly
2. go over	b) speak more slowly
3. run through	c) examine, discuss

Exercise 8. Try to produce the exact phrases using the words below to help you.

- 1) missed – say – again?
- 2) didn't catch – slow – bit?
- 3) don't understand – explain – what you mean?
- 4) not with you – go over – again?

- 5) don't follow you – run through – again?
 6) don't quite see – mean – bit more specific?

Exercise 9. Sorry?

In meetings where you are discussing facts and figures, saying “*Sorry?*” or “*I don't understand*” is not always enough. Sometimes you need to be precise. Look at the following short extracts from meetings. Complete the second speaker's responses with the question words from the box.

how long	when	who	where	what	how much
-----------------	-------------	------------	--------------	-------------	-----------------

Conversation 1.

A: The problem is money.

B: Sorry, _____ did you say?

A: The problem is money.

B: Oh, as usual.

Conversation 2.

A: We have to reach a decision by next week.

B: Sorry, _____ did you say?

A: Next week.

B: Oh, I see.

Conversation 3.

A: An upgrade will cost \$3,000.

B: Sorry, _____ did you say?

A: Three thousand dollars, at least.

B: Oh, as much as that?

Conversation 4.

A: Frank Smith spoke to me about it yesterday.

B: Sorry, _____ did you say?

A: Frank Smith – from the London office.

B: Oh, yes, of course.

Conversation 5.

A: The company is based in Vinnytsia.

B: Sorry, _____ did you say?

A: In Vinnytsia.

B: Oh, really?

Conversation 6:

A: The whole project might take 18 months.

B: Sorry, _____ did you say?

A: Eighteen months.

B: Oh, as long as that?

Exercise 10. Didn't I say that?

People sometimes disagree about some facts. One way of politely querying something is simply to repeat the part you think is wrong and ask a question. Look at the examples below.

Example 1:

A So that's \$13 million.

B 13 million? Isn't it 30?

A Oh, yes, sorry. 30 million.

Example 2:

A These are the figures for 2019.

B 2019? Don't you mean 2020?

A No, I mean 2019.

Example 3:

A This represents 8.6% of total sales.

B 8.6? Shouldn't that be 6.8?

A Yes, 6.8. Didn't I say that?

Exercise 11. Agreeing and disagreeing.

Distribute the statements below into the following categories:

A. Strong agreement.	C. Mild disagreement.
B. Mild agreement.	D. Strong disagreement.

- | | |
|---|--|
| 1) Absolutely. | 10) That's true, I suppose. |
| 2) I think you are wrong. | 11) I'm afraid I can't agree with you there. |
| 3) Exactly. | 12) sorry, but that's out of the question. |
| 4) Of course not. | 13) Precisely. |
| 5) I can't really get along with you there. | 14) That's absurd. |
| 6) I couldn't agree more. | 15) That's not really how I see it. |
| 7) I don't really agree. | 16) That's ridiculous. |
| 8) I suppose so. | 17) You may be right there. |
| 9) I think you're mistaken. | 18) You're perfectly right. |

Exercise 12. Discussion techniques.

Distribute the statements below into the following categories:

A. Hedging.	C. Referring back.
--------------------	---------------------------

B. Interrupting.	D.	Checking
	understanding.	

- 1) Are you suggesting that ...?
- 2) If I understand you correctly, ...
- 3) I take your point.
- 4) Can I come in here?
- 5) Are you saying that ...?
- 6) I see / know what you mean.
- 7) To go back to what you were saying earlier ...
- 8) I understand what you are saying.
- 9) If I can just stop you for a moment.
- 10) I hear where you're coming from on this.
- 11) Sorry to interrupt you, but ...
- 12) As we were saying earlier ...
- 13) Are you implying that ...?
- 14) If I follow you, ...

2.2. Організація і проведення пробного навчання з розвитку навичок іншомовного діалогічного мовлення засобами тімбілдингу

Формулювання теми даної кваліфікаційної роботи не лише відображає комплексність досліджуваної проблеми, а й робить актуальним визначення першочергових завдань удосконалення існуючої практики викладання іноземних

мов у вищій школі. Серед потенційних альтернативних напрямків і результатів дослідження були:

- 1) Реалізація виховної функції навчальної дисципліни, сприяння колективотворчим процесам в групі осіб, об'єднаних формальними ознаками, в дієздатну команду однодумців, спрямовану на досягнення спільної мети.
- 2) Розвиток уявлень учасників дослідження про форми й засоби реалізації діалогічних стосунків, стандарти ведення діалогів засобами іноземної мови із дотриманням норм етикету та міжкультурних експектацій.
- 3) Формування іншомовної компетентності студентів у діалогічному мовленні на основі перебудови (оптимальної побудови) їхніх стосунків з іншими учасниками лінгводидактичного процесу.
- 4) Удосконалення групових форм навчання в закладах вищої освіти на основі врахування домінуючої ролі комунікації у спільній діяльності викладачів і студентів.

Як показує аналіз літературних джерел, для наукових досліджень аналогічної тематики характерним є виділення пріоритетного напрямку пошукових зусиль та декількох другорядних, спрямованих на отримання так званих «побічних ефектів». Пріоритезація дослідницьких завдань – компетенція автора, який формує стратегію і тактику наукових розвідок.

Основним дослідницьким завданням даної дипломної роботи визначено розвиток іншомовної компетентності особистості в діалогічному мовленні. Засобом реалізації зазначеного завдання вважаємо організацію спільної командної діяльності студентів групи, перетворення їхнього об'єднання на повноцінний колектив і, відтак, забезпечення умов для формування особистості «у колективі та через колектив».

Плануючи зміст та етапи пробного навчання, ми керувалися низкою вихідних положень, основними серед яких стали такі:

- 1) Реалізація доцільних змін в організації освітнього процесу повинна здійснюватися на підставі адекватних уявлень про сутність і визначальні характеристики об'єкту впливу, постійний моніторинг динаміки його трансформації. Відтак, у своєму дослідженні ми дотримувалися принципу єдності здійснення науково-дослідницьких процедур та власне лінгводидактичної діяльності.
- 2) Методи дослідження – це інструмент пізнання істини: що досконалішими вони є, тим більш успішними виявляються результати наукових пошуків. Не меншої ваги, при цьому, набуває майстерність наукового працівника у використанні дослідницького інструментарію.
- 3) Адекватна характеристика досліджуваної реальності можлива за умови комплексної реалізації принципів її кількісного та якісного опису згідно визначених критеріїв із формалізацією отриманих даних у термінах показників та рівнів сформованості.
- 4) Не всім проявам людської поведінки можна приписати ранги й числа. Зокрема, явища, які становлять предмет гуманітарних наук, незмірно складніший за ті, якими займаються точні. Вони набагато важче (якщо взагалі) піддаються формалізації. Вербальний спосіб побудови дослідження тут, як це не парадоксально, виявляється точнішим від формально-логічного. Оперування вербальними даними дозволяє будувати шкали і врешті-решт переходити до числових показників.
- 5) Вимірювання динамічних характеристик досліджуваних об'єктів є можливим і доцільним шляхом застосування методів, які ґрунтуються на інтроспекції та самозвіті учасників експериментальних процедур – студентів ЗВО, які, таким, чином стають повноцінними суб'єктами дослідження, а не лише його об'єктами.
- 6) Об'єктом порівняльного аналізу в межах дипломного дослідження стала індивідуальна динаміка розвитку іншомовної компетентності студентів ЗВО у діалогічному мовленні на різних етапах пробного навчання, а не

традиційне зіставлення здобутків студентів експериментальної та контрольної груп.

Ефективність застосування обґрунтованої нами системи вправ для розвитку іншомовної компетентності студентів ЗВО у діалогічному мовленні засобами тімбілдингу перевірялася в реальних умовах лінгводидактичного процесу. Пробне навчання здійснювалося автором роботи під час проведення внутрішньокорпоративного тренінгу з англійської мови в ІТ компанії SkySoft Tech (м. Вінниця) (а не на базі ЗВО, зважаючи на особливості організації освітнього процесу в закладах освіти в період написання дипломної роботи, що збігся з періодом карантинних обмежень).

Вибір цільової аудиторії дослідження був детермінований такими міркуваннями: 1) учасниками тренінгових процедур у компанії SkySoft Tech стали працевлаштовані студенти ЗВО м. Вінниці, зокрема Вінницького національного технічного університету; 2) переважна кількість учасників пробного навчання – це щойно найняті працівники компанії, які проходять період адаптації у новому колективі; 3) внутрішньокорпоративний тренінг у компанії SkySoft Tech організований і проводиться для фахівців, які у своїй професійній діяльності спілкуються англійською мовою із іноземними партнерами – клієнтами, замовниками, постачальниками, колегами по роботі; 4) заняття з англійської мови в компанії відбуваються на регулярній основі, що дало змогу організувати і провести пробне навчання працівників-студентів і перевірити ефективність розробленої системи вправ; 5) тімбілдинг є регулярною практикою у компанії (деякі із його різноманітних форм проведення подано у Додатках А і Б дипломної роботи).

Таким чином, зважаючи на особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти у період написання дипломної роботи, цільовою аудиторією свого дослідження ми обрали групу студентів ЗВО м. Вінниці, зокрема Вінницького національного технічного університету, які працюють в галузі інформаційних технологій.

Група слухачів, які взяли участь у пробному навчанні, налічувала 5 осіб, серед яких студенти факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії ВНТУ:

- 1) Владислав В.
- 2) Андрій Д.
- 3) Володимир Ж.
- 4) Олександр К.
- 5) Тетяна П.

Навчально-методичне забезпечення лінгводидактичного процесу склали перевірені часом і досвідом використання видання [81; 82; 89; 96; 99; 102 та ін.]. Зазначені елементи НМК відносяться до категорії навчально-методичної літератури для викладання англійської мови спеціального вжитку (ESP). Аналіз змісту зазначених посібників дозволив дійти висновку про те, що тематика їхніх розділів є в основному релевантною професійним та академічним потребам учасників пробного навчання, що дало змогу організувати вивчення фактичного матеріалу у формі живого спілкування учасників мовного тренінгу.

Ефективним способом обміну власним досвідом та зручним контекстом для ведення діалогів між членами групи стали різні форми групової роботи, зокрема й навчальна діяльність у діадах змінного складу (за методом О.Г. Ривіна), що цілком вписувались у колективотворчу модель навчання.

Оскільки внутрішньокорпоративний тренінг з англійської мови у суб'єкті господарювання, природно, має свої визначені утилітарні цілі, ми, перш за все, зважили доцільність і можливості його перетворення на майданчик для перевірки ефективності системи вправ, розроблених в рамках виконання дипломного дослідження, з точки зору роботодавця.

Отже, задекларованими на початку проведення пробного навчання очікуваними результатами діяльності викладача і студентів були:

- 1) Налагодження товариських стосунків між членами групи, взаємодопомога в індивідуальній адаптації до умов висококонкурентного робочого середовища ІТ компанії.
- 2) Набуття учасниками навчання досвіду взаємодії засобами англійської мови, інтеріоризація корпоративних цілей і цінностей.
- 3) Обмін практичним професійним досвідом і предметними знаннями членів групи під час дискусій англійською мовою.
- 4) Досягнення працівниками, які беруть участь у тренінгу, рівня володіння англійською мовою, що є достатнім для: 1) проходження співбесіди іноземною мовою із потенційним замовником / роботодавцем; 2) ефективного виконання своїх службових обов'язків в інтернаціональних за складом командах фахівців сфери ІТ, робочою мовою яких є англійська; 3) оптимальної організації подальшої самоосвітньої діяльності засобами англійської мови та ін.

Передбачувані результати навчання вкладалися в канву стратегії компанії із розвитку персоналу і не вимагали суттєвих відхилень від існуючої програми проведення внутрішньокорпоративних тренінгових заходів. Пробне навчання відбувалося в період серпень-листопад 2020 р. Для дотримання «чистоти» експериментальних формуючих процедур учасників пробного навчання не повідомляли про дослідницький характер їхньої спільної із викладачем діяльності.

Навчання англійської мови відбувалося на основі максимальної кореляції з поточними професійними потребами працівників. Так, вправи “Peer Interviewing”, “Communication Breakdown” та ін. проводилися у період, коли, відповідно: окремі учасники групи проходили пробний термін професійної діяльності і готувалися до співбесіди із закордонними власниками компанії; у щоденному спілкуванні в межах виконання своїх посадових обов'язків у когось із членів колективу виникали проблеми іншомовного міжкультурного спілкування тощо.

Здійснення процедур пробного навчання супроводжувалося ретельною фіксацією показників розвитку іншомовної компетентності студентів в діалогічному

мовленні, рівнем сформованості навчальної групи як колективу, поведінкових проявів учасників навчання як командних гравців і т.д.

Зокрема, здійснювався аналіз: поведінки учасників (характер вчинків у змодельованій та природній ситуації педагогічної взаємодії, динаміка дій протягом тривалого періоду, вільний вибір активності в спеціально створеній ситуації); показників ефективності навчальної діяльності (продукти діяльності, оцінка ефективності виконання); емоційних реакцій (звичні почуття під час отримання та виконання завдань, оцінки значущості вивчення іноземної мови та активної роботи над нею); часових параметрів (кількість часу, який студент реально присвячує і який бажав би присвятити вивченню іноземної мови, кількість часу, витраченого ним на розмови, зокрема на обговорення проблем, що стосуються оволодіння мовою).

Серед конкретних методик, які застосовувались на даному етапі дослідження, були: анкетування (зокрема, діагностичні картки); психологічне тестування; бесіди; спостереження; архівний метод (аналіз результатів діяльності студентів); методи самозвіту та ін. Аналіз отриманих результатів здійснено у параграфі 2.3. дипломної роботи.

2.3. Аналіз результатів пробного навчання студентів предметно-орієнтованому діалогу іноземною мовою

Під час пробного навчання ми здійснювали моніторинг динаміки досліджуваних параметрів як на індивідуальному, так і загальногруповому рівні.

Особливої ваги ми надавали результатам психологічного тестування, анкетування, рефлексії, включеного спостереження. Беручи на себе відповідальність за розвиток інтерактивності лінгводидактичного процесу, ми вбачали роль викладача і в тому, що він має стати своєрідним діагностичним інструментом («Людина – мірило всьому»), спостереження і висновки якого мали б об'єктивований характер. Проаналізуємо результати пробного навчання.

Наші спостереження ще раз довели визначальну роль початкового етапу навчання для становлення комунікації у педагогічному середовищі взагалі, та в лінгводидактичних цілях, зокрема.

Зауважимо, що поведінка учасників пробного навчання на перших заняттях суттєво не відрізнялась: студенти здійснювали орієнтування та адаптацію в нових соціальних умовах. Тривалість періоду «ламання криги» була різною залежно від індивідуальних характерологічних особливостей. Це відповідним чином позначалося на динаміці іншомовної комунікації на заняттях.

Згодом задіяння інтерактивності навчального середовища, стимулювання колективотворчих процесів, групові форми навчання, взаємонавчання в динамічних парах стали виявляти позитивний вплив на формування позитивного загального тону у групі слухачів.

Важливо зазначити, що такий підхід до навчання дозволив «розкритися» тим, хто не характеризувався високим рівнем комунікабельності, і тим, хто через недостатній рівень своїх іншомовних знань спочатку уникав участі в діалогічному спілкуванні. При цьому суттєвим фактором, який сприяв усуненню бар'єрів у спілкуванні, стала індивідуалізація та диференціація навчального процесу.

Залученню до діалогічного спілкування усіх слухачів групи ми надавали особливої ваги, адже саме у взаємодії формувалась та соціальна норма, що надалі впливала на ціннісне ставлення молодих фахівців до знань, навчання взагалі та вивчення іноземної мови зокрема. Можна стверджувати, що внаслідок формуючих заходів вдалося досягти позитивного психологічного тону групи, що відповідним чином позначилося на комунікативній мотивації студентів, їхній готовності вести діалог у запропонованих навчальних ситуаціях.

Створення в навчанні іноземної мови ситуацій реальної зацікавленості студентів процесом і результатами навчальної праці сприяло актуалізації процесуально-результативних мотиваційних тенденцій, що спершу мали ситуативний характер, але набували стійкості впродовж подальшого навчання.

Забезпечення значущих контекстів для спілкування на основі відбору релевантного фактичного матеріалу проблемного характеру, організація навчання на принципах діалогічності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяли створенню сприятливого комунікативного мікросередовища. «Занурення» студентів в іншомовне мікросередовище забезпечило розвиток у них комунікативної мотивації, формування інших спонук соціального блоку – мотивів співробітництва, самоутвердження, афіліації.

Окрім того, для формалізації результатів експерименту в кількісних показниках ми звернулися до вже існуючих методик. Зокрема, діалогічне мовлення студентів оцінювалося за схемою О.П. Петрашук, адаптованою до умов нашого дослідження.

Відповідні показники були формалізовані на основі критеріальної шкали. Зокрема, студентів оцінювали за аналітичною шкалою, яка передбачає шість критеріїв якості продукту діалогічного мовлення (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Параметри оцінювання вмінь студентів реалізовувати ситуативне ДМ

Параметри оцінювання		Мах. 24
<i>Критерій 1</i>	відповідність створених студентами діалогів мовленнєвій ситуації та комунікативному завданню	4
<i>Критерій 2</i>	логічність викладу думок	4
<i>Критерій 3</i>	обсяг висловлювання	4
<i>Критерій 4</i>	реактивність	4
<i>Критерій 5</i>	мовна грамотність	4

<i>Критерій 6</i> ініціативність здійснення діалогічного мовлення	4
---	----------

Якість діалогічного мовлення за кожним із критеріїв оцінюється в числових термінах (від 0 до 4):

«0» – показник за даним критерієм відсутній;

«1» – показник за даним критерієм має дуже слабкі ознаки;

«2» – показник за даним критерієм має певні ознаки;

«3» – показник за даним критерієм має достатні ознаки;

«4» – показник за даним критерієм має чітко виражені ознаки.

Обчислюється коефіцієнт успішності за відповідною формулою:

$$q = n : m,$$

де q – коефіцієнт успішності,

n – бал, отриманий студентом,

m – максимальний бал за виконання завдання.

Для отримання надійніших результатів значення коефіцієнта мають бути виражені в сотих.

Оцінка за створення і презентацію ситуативного діалогу виставляється шляхом співставлення коефіцієнта успішності зі шкалою оцінок.

Показники учасників пробного навчання під час виконання завдань доекспериментального зрізу подано у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Студент	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Критерій 5	Критерій 6	Разом	Коефіцієнт успішності
1) Владислав В.	2	3	3	2	2	3	15	0,63
2) Андрій Д.	3	2	2	2	2	2	13	0,54
3) Володимир Ж.	3	2	2	3	2	2	14	0,58

4) Олександр К.	2	3	2	2	2	2	13	0,54
5) Тетяна П.	3	4	4	3	3	2	19	0,79
Разом	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>13</u>	<u>12</u>	<u>11</u>	<u>11</u>	<u>74</u>	<u>0,62</u>

Як видно із наведеної таблиці, показники успішності учасників пробного навчання на початок його проведення становив 0,62, що відповідає оцінці «задовільно» за вище поданою формулою успішності. Загалом це засвідчило недостатній рівень розвитку іншомовного діалогічного мовлення в учасників експерименту.

За результатами пробного навчання було проведено післяекспериментальний зріз, результати якого представлені у Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Студент	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Критерій 5	Критерій 6	Разом	Коефіцієнт успішності
1) Владислав В.	3	3	4	2	3	4	19	0,79
2) Андрій Д.	4	2	3	2	3	3	17	0,70
3) Володимир Ж.	4	2	2	3	2	3	16	0,66
4) Олександр К.	3	3	3	3	3	3	18	0,75
5) Тетяна П.	4	4	3	3	3	4	21	0,88

Разом	<u>15</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>17</u>	<u>91</u>	<u>0,76</u>
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------------

Як видно із таблиці успішність учасників пробного навчання у здійсненні діалогічного мовлення на ситуативній основі підвищилася і склала 0,76, що є еквівалентним оцінці «добре».

Результатом експерименту стало те, що:

- діалоги учасників групи на задану тему стали більш відповідними комунікативній ситуації (середні показники зросли з 2,6 до 3,0);
- здатність студентів грамотно, логічно та послідовно висловлювати власні думки у формальних кількісних показниках не зазнала змін;
- збільшився обсяг висловлювань, діалоги стали більш змістовними (2,6 та 3,0, відповідно);
- співрозмовники реагували на репліки партнера дещо швидше, використовуючи засвоєні репліки-кліше та активний вокабуляр (з 2,4 до 2,6);
- показник мовної грамотності зріс (з 2,2 до 2,8);
- суттєво збільшився показник ініціативності висловлювань (з 2,2 до 3,4).

Наведені дані дають підстави вважати, що пробне навчання загалом довело свою ефективність, а отриманий досвід має право на подальше поширення.

Висновки до Розділу 2.

1. Специфікою пробного навчання в умовах нашого дослідження стала його побудова на принципах: комунікативності, діалогічності стосунків учасників освітнього процесу, використання іноземної мови як засобу регуляції академічної і практичної діяльності студентів, орієнтації на різноманітні форми навчальної співпраці студентів, стимуляції процесів колективотворення.
2. Заняття будувалися на комунікативно-ситуативній основі із задіянням інтерактивного потенціалу технологій кооперативного навчання (зокрема навчання в динамічних парах за методом О.Г. Ривіна); колективно-групового

навчання; ситуативного моделювання; опрацювання дискусійних питань. Активно використовувалися інтерактивні методи навчання іноземної мови: презентації, дискусії, рольові ігри.

3. Сукупний вплив зазначених факторів розвитку інтерактивності створив умови для розвитку студентської групи як колективу однодумців, а також формування у слухачів процесуальних комунікативних і пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови, що, в свою чергу, забезпечило досить високий рівень їхньої мовленнєво-розумової активності.
4. Реалізуючи в дослідженні принцип «від мовлення до мови», який постулюється в сучасній методиці, ми організувати роботу учасників пробного навчання як активне користування іноземною мовою для комунікації вже з перших занять. Саме таким чином на першому етапі експериментального навчання студентів ми прагнули «занурити» їх у мову.
5. Це завдання та пов'язане з ним стимулювання розумово-мовленнєвої активності студентів, природно, передбачали відповідні критерії, оцінки ефективності їхньої вербальної поведінки. З точки зору розвитку навичок діалогічного мовлення такими критеріями ми вважали ініціативність, самостійність, частоту й обсяг висловлювань, орієнтацію на співпрацю у мовній групі. Акцент на продуктивності передбачав і певний рівень абстрагування щодо точності мовних засобів.
6. Такий підхід виявився доцільним з методичної та психологічної точки зору, оскільки передбачав регулярні, заплановані періоди, коли студенти намагалися спілкуватися, висловлюючи свої думки та почуття без побоювань бути виправленими (наприклад, під час роботи в парах та малих групах).
7. Аналіз змісту, етапів проведення та виявлених кількісних і якісних результатів пробного навчання довів ефективність застосування запропонованої у дипломному дослідженні системи вправ з навчання предметно-орієнтованого діалогу іноземною мовою засобами тімбілдингу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження довело ефективність теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної моделі навчання студентів ЗВО предметно-орієнтованого діалогу на іноземній мові засобами тімбілдингу і дозволило дійти таких загальних висновків:

1. Діалог є невід'ємною частиною людського буття. Прагнення знайти своє місце в суспільстві загалом чи у мікросоціумі, зокрема, реалізуються через діалог. Так само шляхом діалогу повинні прийматися рішення про доцільні зміни соціуму і суспільства.

2. Спілкування завжди відіграло вирішальну роль у процесі передачі / набуття знань і досвіду і є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Форма побудови спілкування між учасниками педагогічного процесу у різні часи визначала специфічні моделі освітніх систем. Модернізація освіти 21 століття передбачає подальшу «діалогізацію» стосунків між усіма людьми, причетними до її функціонування.
3. Діалогічна побудова освітнього процесу є особливо доречною у контексті викладання іноземних мов, де постулюється ідея про те, що мова – це одночасно і мета і засіб навчання. Розвиток іншомовної діалогічної компетентності являє собою одне з актуальних завдань лінгводидактики.
4. Розв'язання багатьох практичних завдань залежить від міри розвиненості теоретичних знань у відповідній галузі. При цьому термінологічна невизначеність часто-густо стоїть перепорою на шляху до розв'язання конкретних практичних завдань в освіті. Відсутність єдиного підходу до трактування понять «предметно-орієнтований діалог», «іншомовна компетентність у діалогічному мовленні», «тімбілдинг» та ін. суттєвим чином позначається на успішності розв'язання багатьох проблем освітньої галузі, і, відтак, є окремим завданням для майбутніх наукових розвідок.
5. Ми визначаємо предметно-орієнтований діалог іноземною мовою як акт комунікації двох чи більшої кількості осіб з метою розв'язання спільної для них проблеми певної практичної діяльності, у тому числі через вплив на переконання й поведінку один одного шляхом відповідної аргументації.
6. Іншомовна компетентність у діалогічному мовленні визначається в роботі як здатність особистості реалізовувати свій комунікативний намір адекватними визначеній ситуації мовними засобами із врахуванням і дотриманням соціокультурних та етичних стандартів міжособистісної взаємодії.
7. Формування компетентності суб'єктів вивчення іноземної мови у діалогічному мовленні засобами тімбілдингу є цілком можливим і

доцільним, адже соціальна й комунікативна інтерактивність і діалогічна побудова стосунків є суміжними поняттями.

8. Використання тімбілдингу як засобу навчання іноземних мов характеризується визнаними перевагами у порівнянні з іншими підходами до побудови освітнього процесу, хоча й вимагає розробки відповідних методичних моделей. Окрім іншого, викладачеві важливо визначитись, що має стати пріоритетом тімбілдингу – реалізація виховної функції (виховання особистості в колективі та через колектив) або ж власне лінгводидактичної функції (формування відповідних іншомовних компетентностей).
9. У роботі обґрунтовується ідея про необхідність створення в освітньому процесі особливого середовища, яке відповідало б певним критеріям, зокрема характеризувалося як: комунікативне, інтерактивне, мотиваційно насичене, емоційно й психологічно комфортне для всіх його учасників. Ініціація та керування процесами згуртування групи осіб у дієздатний колектив є ключовим завданням педагога, який, таким чином, створює умови для здійснення прямого й опосередкованого впливу на когнітивну, мотиваційно-вольову, емоційно-ціннісну сфери своїх вихованців.
10. Для перевірки достовірності обґрунтованих у дослідженні лінгводидактичних умов організації навчання студентів ЗВО вести предметно-орієнтований діалог на іноземній мові було розроблено систему вправ, під час виконання яких навчальна співпраця комунікантів відбувалася на принципах тімбілдингу.
11. Специфікою діалогічної мовленнєвої підготовки в умовах пробного навчання англійської мови стали: відбір релевантного фактичного матеріалу на підставі врахування інтересів і навчальних / професійних потреб суб'єктів учіння, орієнтація на різноманітні форми навчальної співпраці студентів (робота в малих і великих групах, діадах змінного складу тощо), реалізація стимулюючої функції оціночних суджень членів

колективу щодо перебігу й результатів спільної діяльності, постійний моніторинг академічних здобутків студентів на фоні побудови оптимальних соціальних стосунків у групі. Реалізовувався лінгводидактичний потенціал колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань тощо.

12. У процесі пробного навчання сукупний вплив зазначених факторів розвитку колективотворчих процесів створив умови для формування у слухачів процесуальних комунікативних і пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови, що, в свою чергу, забезпечило досить високий рівень їхньої мовленнєво-розумової активності.
13. Аналіз змісту, етапів проведення та виявлених кількісних і якісних результатів пробного навчання довів ефективність запропонованої у дипломному дослідженні методики навчання студентів предметно-орієнтованого діалогу на іноземній мові засобами тимблдингу.
14. Проведене дослідження, попри комплексний характер, не може претендувати на безальтернативність застосованих процедур, вичерпність отриманих результатів і сформульованих висновків. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у зазначеній царині є розробка концепції педагогічних команд, обґрунтування відповідних дидактичних та організаційних засад його практичної реалізації.

ABSTRACT

Yatsyshina V.O. Teaching university students to conduct target-oriented dialogues in a foreign language by means of teambuilding. – *Qualifying scientific work as a manuscript.*

Master's thesis in methods of foreign language teaching. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia. – 2020.

The Master's thesis addresses the all-important issue of ensuring the improvement of dialogical speech teaching / learning at higher educational establishments.

The work consists of the introduction, two chapters, a list of references and appendices. Each part of the research work is aimed at solving particular research goals.

The introduction contains the general overview of the problem at hand. The author explains the rationale for undertaking the investigation into the given problem highlighting the burning character of the task of the formation of communicative competencies in dialogical speech of foreign language learners.

Based on the analysis of a solid database the author states both theoretical and practical implications of the above task. The introductory part contains arguments in favour of doing further research of methodological conditions for reaching learners' fluency in dialogical speech as well as a set of tasks to be accomplished within the framework of the given work. Besides, the author lists methods of research employed as well as scientific significance and practical relevance of the study under consideration.

Chapter 1 of the Master's thesis provides the survey of existing approaches to treating major concepts to be considered in the course of study. Among the latter are: "task-oriented dialogue", "foreign-language dialogical speech competency", "teambuilding" etc. The author admits to the existence of much controversy in identifying the essence and major characteristics of key concepts among the scientific community.

It is emphasised that the concept of dialogue is a broad one: its implications can be found in diverse spheres of practical activities as well as in scientific research.

Chapter 1 is also dedicated to singling out specific educational techniques, which are potentially instrumental with regard to reaching the objectives of the given study. The author pays special attention to characterising the current state of developing and implementing teambuilding in the foreign language classroom.

The author addresses social and psychological, individual motivational, cognitive and instrumental as well as purely linguistic aspects of foreign-language dialogical speech development. The appropriate way of arranging reciprocal social interaction between those involved in the teaching / learning process is seen as a crucial prerequisite for meeting various training targets.

Learning in teams is believed to bring lots of benefits to both educators and foreign language learners as it is seen inherent to the educational process as it is. It has been proved that teambuilding as an educational technology has an unimpeachable educational effect. Moreover, it suggests a number of language teaching solutions.

Chapter 2 considers the course and the results of a pedagogical experiment, which was carried out by the author of the Master's thesis. This part of the work contains a detailed description of all the stages of the experiment, their expected and actual results.

A number of tasks based on teambuilding have been developed / adapted with the view to developing foreign-language dialogical speech skills of university students.

The researcher provides evidence to the conclusiveness of the experimental procedures.

The suggested set of teaching techniques proved successful. The conclusions reveal the course of study at each stage of the diploma work and summarise the scope of research findings.

Key words: language education, task-oriented dialogue, foreign-language competency, motivation to learn, educational effect, teambuilding, university students, reference group.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Т. В. Диалогизм в прагмалингвистике и изучение речевого этикета / Т. В. Абрамова // Теоретическая и прикладная лингвистика: межвузовский сборник научных трудов – Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. К. : Нова книга, 2002. С. 148. 189.
2. Агапова С. Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) / С. Г. Агапова // Серия «Высшее образование». К. : Ленвіт, 2004. 288 с.

3. Александров В.М. Система вправ для інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищій школі // Вісник Запорізького національного університету, 2010. № 2 (13). С. 5-17.
4. Банникова Л.С. Методы активного обучения как средство формирования умений диалогической речи учащихся в процессе изучения иностранного языка / Л.С. Банникова, Д.М. Кошман // Вестник МДПУ им. И. П. Шамякина». 2012. № 6. С. 68-73.
5. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики : навч. посіб. / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія». 2004.
6. Бим И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 15-20.
7. Богданова О. С. Формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку // Иностр. яз. в shk. 1989. № 6. С. 24-29.
8. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995. С. 20-55.
9. Бондаренко Л. В. Изучение учебных и научных текстов в диалоге. Методика Ривина: сборник научно-методических материалов. – Красноярск, 2015. 184 с.
10. Борзова Е. В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английского языка / Е.В. Борзова // Иностранные языки в школе. 1985. № 2.
11. Борзова Е. В. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка в средней школе. // Язык. Речь. Коммуникация. 2000. Вып. 4. С. 4-15.
12. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бурман. Тернопіль, 2008. 20 с.
13. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2011. 250 с.

14. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. яз. в шк. 1981. № 2. С. 41-45.
15. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопр. психологии. 1997. № 3. С. 12-21.
16. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою // Іноземні мови. 1999. № 4. С. 3-11.
17. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопр. психологии. 1984. № 4. С. 126-130.
18. Долгова Л. А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // Иностр. яз. в шк. 1988. № 6. С. 8-11.
19. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
20. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посіб. / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. 316 с.
21. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
22. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе // Иностр. яз. в шк. 1986. № 4. С. 3-7.
23. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
24. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.20. – Хмельницький, 1999. – 171 с.
25. Козычева Э. П. Квизы как одно из средств создания внутренней мотивации говорения // Иностр. яз. в шк. 1989. № 2. С. 47-48.
26. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Речевые способности: как их формировать? // Иностр. яз. в шк. 2000. № 4. С. 30-33, 54.
27. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Методическая мозаика. К. : Наука, 2006. С. 27-32.

28. Коробейнікова Т. І. Мультимедійні вправи для навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови / Т. І. Коробейнікова // Педагогічний процес: теорія і практика. К., 2012. Вип. 3. С. 122-134.
29. Коробейнікова Т. І. Сучасні вимоги до формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх учителів // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. Випуск 31. 2015. С. 251-260.
30. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коробейнікова Тетяна Ігорівна. К., 2013. 276 с.
31. Короненко Г. А. Розвиток навичок діалогічного мовлення на уроках англійської мови // Англійська мова та література, 2009. № 25. С. 2-6.
32. Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации (на материале обучения говорению на английском языке в средней школе) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1982. 16 с.
33. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностр. яз. в шк. 1986. № 2. С. 27-32.
34. Макаренко А. С. Собрание сочинений в 4-х томах. М. : Правда, 1987.
35. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л. О. Максименко Київський національний лінгвістичний університет. К., 2012. 285 с.
36. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
37. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2007. 320 с.

38. Метьолкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників : автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Метьолкіна. Київ, 2012. 21 с.
39. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностр. яз. в шк. 1996. № 6. С. 6-12.
40. Москвичов С. Г. До питання про методологію дослідження проблеми мотивації // Філософ. і соціол. думка. 1991. № 4. С. 35-49.
41. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. К. : Ленвіт, 2008. 285 с.
42. Нуреева О. С., Скворчевська О. В. Мистецтво діалогу. // Англійська мова в початковій школі № 4 (29), квітень 2007 р. С. 2-6.
43. Освітні технології: Навч.-метод. посібн. / За заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
44. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. М. : Изд-во МГУ, 1986.
45. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
46. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка за рубежом // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О. А. Дубасенюк : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 243-262.
47. Перкас С. В. Учебный диалог на уроках английского языка / С. В. Перкас // Иностранные языки в школе. К. : Наука, 2000. 175 с.
48. Прокофьева В. Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении иноязычному общению // Иностр. яз. в шк. 1990. № 5. С. 41-45.
49. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1987. 240 с.
50. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

51. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999. 416 с.
52. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуб. К.: Центр інновацій і розвитку, 2010. 256 с.
53. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. К., 2009. 280 с.
54. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. 1979. № 2. С. 19-24.
55. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3-7.
56. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. – К.: Київський держ. пед. інст. іноз. мов, 2012. С. 9-14.
57. Стоунс Э. Психопедагогика: Психол. теория и практика обучения: [Пер. с англ.] / [Науч. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной]. М. : Педагогика, 1984. 471 с.
58. Сухомлинський В. О. Формування виховного впливу колективу на особистість // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. К., 1976. Т. 1. С. 448-587.
59. Топтигіна Н. М. Принцип активності у процесі навчання дискусії на матеріалі художніх текстів / Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. / КНЛУ, НМАУ. К., 2002. Вип. 19. С. 31-34.
60. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. К.: Рад. шк., 1986. 143 с.
61. Черниш В. В. Етапи навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого говоріння / В. В. Черниш // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39(4). С. 338-345.

62. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні / Валентина Василівна Черниш // Іноземні мов. 2011. № 3. С. 15-22.
63. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетенції у діалогічному мовленні / Валентина Василівна Черниш // Іноземні мови. 2012. № 1. С. 9-16.
64. Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках з іноземної мови / Валентина Василівна Черниш // Іноземні мови. 2010. № 4. С. 7-15.
65. Черниш В.В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. № 4. 2012 (72). С. 11-27.
66. Якименко С. А. С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості. Витоки педагогічної майстерності. 2013. Випуск 11. С. 352-355.
67. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
68. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Избранные работы. Язык и его функционирование. М. : Наука, 1986.
69. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А. : Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
70. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. К.: Партнер, 1997. 193 с.
71. Яцишин О.М. Автолінгводидактика як теорія і практика самонавчання іноземних мов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015, С. 439-443.
72. Яцишин О.М. Особистість і середовище: проблема формування мотивів учбової діяльності студентів ВНЗ у сучасних соціокультурних умовах // Імідж сучасного педагога. Полтава : ТОВ «АСМІ». 2003. № 5-6. С. 115-118.

73. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2004, 240 с.
74. Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world: [Electronic resource] / ed. by Wolfe, S. and Alexander, R. J., 2008. – Access mode https://issuu.com/gfbertini/docs/future_learning_argumentation_and_dialogic_teaching
75. Bakhtin, M. M. Speech Genres and Other Late Essays. Trans. by Vern W. McGee. Austin, Tx: University of Texas Press. 1986.
76. Bell A.H. Business Communication: Process and Practice. London: Scott, Foresman and Company, 1987. 601 p.
77. Bing Liu, Ian Lane. End-to-End Learning of Task-Oriented Dialogs // Proceedings of NAACL-HLT 2018: Student Research Workshop, New Orleans, Louisiana, June 2-4, 2018. pp. 67-73.
78. Bird, Otto A.; Musial, Thomas J. “Great Books Programs”. Encyclopedia of Library and Information Science. 10. 1973. pp. 159-160.
79. Bunt H. Context and dialogue control. Think Quarterly 3, 1994. pp. 19-30.
80. Carter R., McCarthy M. Exploring Spoken English. Cambridge University Press, 1997. 388 p.
81. Collins COBUILD Business Vocabulary in Practice. / Sue Robbins. The University of Birmingham. HarperCollins Publishers, 2006. 248 p.
82. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader. Intermediate Business English. – Harlow: Pearson Education Limited, 2003. 173 p.
83. Courtney M. Talking to learn: selecting using peer group oral tasks. // ELT Journal. 1996. No. 50/4. pp. 37-43.
84. Creative Team Building Activities and Exercises. Managerial Skills.
85. Cremers, A. H. M. Reference to objects : an empirically based study of task-oriented dialogues. [Electronic resource] Technische Universiteit Eindhoven. 1996. <https://doi.org/10.6100/IR461534>

86. Curry Dean. *More dialogs for Everyday Use*. Washington, D.C. 1997.
87. Demon Wheelers team building page.
88. Dialogic teaching at school [Electronic resource] / ed. By Oksana Duchak, 2014.
Access mode : <file:///D:/Downloads/48-50-1-SM.pdf>
89. Dobson Julia M. *Dialogs for Everyday Use*. Washington, D.C. 1994.
90. Flecha, Ramón. *Sharing Words : Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield. 2000.
91. Goodson, Ivor; Gill, Scherto. *Critical Narrative as Pedagogy*. Bloomsbury. 2014.
92. Hackman, Michael Z.; Craig E. Johnson. *Leadership: A Communication Perspective* (5th ed.). Long Grove, Illinois : Waveland Press Inc. 2009.
93. Haynes, J. Collaborative Teaching: Are Two Teachers Better than One? *Essential Teachers*, Vol. 4. Issue 3, September 2007, Alexandria, V.A : Teachers of English to Speakers of other languages (TESL). Everything ESL.net.
94. Ibiere ken-Maduako, Aituari Taiwo Oyatogun. Application of Team Teaching in the English Language Class. *Journal of Education and Practice*. Vol. 6. No. 29. 2015. pp. 178-179.
95. Jazdzewska, K. “From Dialogos to Dialogue: The Use of the Term from Plato to the Second Century CE”. *Greek, Roman and Byzantine Studies*. 2015. 54 (1): 17-36.
96. Mascull Bill. *Business Vocabulary in Use (Intermediate)*. Cambridge University Press. 2006. 172 p.
97. Nakamura, Hajime. *The Ways of Thinking of Eastern Peoples*. 1964.
98. Olejniczak M. *English for Information Technology 1*. Pearson Education Limited. 211. 81 p.
99. *Oxford Business English Dictionary for Learners of English* / Dilys Parkinson (ed.). Oxford University Press. 2005. 616 p.
100. Philip R. Cohen. Foundations of Collaborative Task-Oriented Dialogue: What’s in a Slot? *Proceedings of the SIGDial 2019. Conference, Stockholm, Sweden, 11-13 September 2019*. pp. 198-209.

101. Phillips, Louise. The Promise of Dialogue: The dialogic turn in the production and communication of knowledge. 2011. pp. 25-26.
102. Powel Mark. In Company 3.0. Intermediate Student's Book Pack. Macmillian Publishers Limited. 2014. 160 p.
103. Shuffler M. L., DiazGranados D., Salas E. "There's a Science for That: Team Development Interventions in Organisations". Current Directions in Psychological Science. 2011. 20 (6): 365-372.
104. Sorenson R. L. Family Business and Social Capital. 2011.
105. Tsui Amy B.M. English Conversation. Oxford University Press, 1994.
106. Vicki Ritts. Six Ways to Improve Your Nonverbal Communications. // Англійська мова в початковій школі № 3 (40), березень 2008 р. С. 37.

Електронні ресурси:

107. <https://dialogueinstitute.org/what-is-dialogue>
108. <https://nlp.stanford.edu/blog/a-new-multi-turn-multi-domain-task-oriented-dialogue-dataset/>
109. <https://theinvestorsbook.com/team-building.html>

ДОДАТКИ

Додаток А

20 Quick and Easy Team Building Activities

(by Tim Deluca-Smith <https://www.huddle.com/blog/team-building-activities/>)

Communication and Icebreakers

1. Two Truths and a Lie

(Time Required: 15-30 minutes)

Start out by having every team member secretly write down two truths about themselves and one lie on a small piece of paper – Do not reveal to anyone what you wrote down! Once each person has completed this step, allow 10-15 minutes for open conversation – much like a cocktail party – where everyone quizzes each other on their three questions.

The idea is to convince others that your lie is actually a truth, while on the other hand, you try to guess other people's truths/lies by asking them questions. Don't reveal your truths or lie to anyone – even if the majority of the office already has it figured out!

After the conversational period, gather in a circle and one by one repeat each one of your three statements and have the group vote on which one they think is the lie.

You can play this game competitively and award points for each lie you guess or for stumping other players on your own lie. This game helps to encourage better communication in the office, as well as it lets you get to know your coworkers better.

2. Life Highlights Game

(Time Required: 30 minutes)

This is an excellent icebreaker activity that's perfect for small groups and large groups alike. Begin by asking each participant to close their eyes for one minute and consider the best moments of their lives. This can include moments they've had alone, they've shared with family or friends; these moments can pertain to professional successes, personal revelations, or exciting life adventures.

After the participants have had a moment to run through highlights of their lives, inform them that their search for highlights is about to be narrowed. Keeping their eyes

closed, ask each participant to take a moment to decide what 30 seconds of their life they would want to relive if they only had thirty seconds left in their life.

The first part of the activity enables participants to reflect back on their lives, while the second part (which we'll discuss in a moment) enables them to get to know their coworkers on a more intimate level. The second portion of the game is the "review" section. The leader of the activity will ask each and every participant what their 30 seconds entailed and why they chose it, which will allow participants to get a feel for each other's passions, loves, and personalities.

3. Coin Logo

(Time Required: 5-10 minutes)

Begin by asking all participants to empty their pockets, purses, and wallets of any coins they may have and place them on the table in front of them. If someone doesn't have any coins or only has very few, others in the room can share their coins with them.

Instruct each person to create their own personal logo using the coins in front of them in just one minute. Other materials they may have on them, such as pens, notebooks, wallets, etc. can also be used in creation of the logo.

If there is a particularly large group, people can be broken up into teams of 3-6 people and instructed to create a logo that represents them as a team or the whole room can gather to use the coins to create a logo for the organization /group / department etc. Each solitary participant can explain their logo to the group or if the room was split into groups, the leader can have each group discuss what led to the team logo and what it says about them.

Not only does this activity promote self and mutual awareness, but it also enables participants to get to know each other on a more personal level.

4. The One Question Ice Breaker Activity

(Time Required: 15-20 minutes)

This icebreaker not only gets coworkers talking to each other, but it also gets them working with one another. It's quite simple: the leader gets to decide the situation the question will pertain to. Example situations include babysitting, leading the company, or being married.

After pairing participants into teams, the leader will pose this question: If you could ask just one question to discover a person's suitability for (insert topic here), what would your question be? Say the leader chose to go with a marriage situation. That means each person in a two-person team would come up with one question that would help them discover whether or not their partner was suitable to be married to them.

If the topic was babysitting, each team member would have to come up with just one question whose answer would help them determine whether or not the person was suitable to babysit their child.

This icebreaking activity can also get mixed up by issuing one situation for the entire group or allocating a different situation to each team member or pair to work on. Depending on the situation chosen, the activity can be very fun, but it can also demonstrate that crucial questions should be developed properly.

5. Classification Game

(Time Required: 10-15 minutes)

The classification game can be a quick icebreaker or a more complex activity. For the purposes of this example, we will treat this activity as a quick icebreaker. Before splitting the room into teams of four, explain the concept of "pigeon-holing someone," which means classifying someone as something or stereotyping someone.

It should be made clear that this type of classification is subjective and unhelpfully judgmental. Instruct the participants to introduce themselves to those in their team and quickly discuss some of their likes, dislikes, etc. After the introductions, reveal to the teams that it will be their job to discover how they should classify themselves – as a team – into two or three subgroups by using criteria that contains no negative, prejudicial, or

discriminatory judgments. Examples of these subgroups can include night owls and morning people, pineapple pizza lovers and sushi lovers, etc.

This activity encourages coworkers to get to know each other better and enables them to collectively consider the nature of all individuals within the team.

Problem Solving

6. Picture Pieces Game

(Time Required: 30 minutes)

This problem solving activity requires that the leader choose a well known picture or cartoon that is full of detail. The picture needs to be cut into as many equal squares as there are participants in the activity. Each participant should be given one of the “puzzle pieces” and instructed to create an exact copy of their piece of the puzzle five times bigger than its original size. They are posed with the problem of not knowing why or how their own work affects the larger picture. The leader can pass out pencils, markers, paper, and rulers in order to make the process simpler and run more smoothly. When all the participants have completed their enlargements, ask them to assemble their pieces into a giant copy of the original picture on a table. This problem solving activity will teach participants how to work in a team and it demonstrates divisionalized “departmental” working, which is the understanding that each person working on their own part contributes to an overall group result.

7. Sneak a Peek Game

(Time Required: 10 minutes)

This problem solving activity requires little more than a couple of sets of children’s building blocks. The instructor will build a small sculpture with some of the building blocks and hide it from the group.

The participants should then be divided into small teams of four. Each team should be given enough building material so that they can duplicate the structure you’ve already created. The instructor should then place their sculpture in an area that is an equal distance

from all the groups. One member from each team can come up at the same time to look at the sculpture for ten seconds and try to memorize it before returning to their team.

After they return to their teams, they have twenty-five seconds to instruct their teams about how to build an exact replica of the instructor's sculpture. After one minute of trying to recreate the sculpture, another member from each team can come up for a "sneak a peek" before returning to their team and trying to recreate the sculpture.

The game should be continued in this pattern until one of the team's successfully duplicates the original sculpture. This game will teach participants how to problem solve in a group and communicate effectively.

8. Zoom

(Time Required: 30 minutes)

This creative problem solving activity requires the wordless, picture book entitled, "Zoom" by *Istvan Banyai*. This book features 30 sequential pictures that work together to form a narrative. The book should be fairly easy to find, as it's been published in over 18 countries. The pictures can even be laminated to prolong their usage.

Hand out one picture to each participant, making sure a continuous sequence is being used. Explain to the participants that they can only look at their own pictures and must keep their picture hidden from other participants.

Time should be given for the participants to study their pictures because each picture will contain important information that will help the participants solve the problem of putting them into order.

The ultimate goal is for the group to place the pictures in sequential order without looking at one another's pictures. The participants can talk to each other and discuss what is featured in their picture.

This activity brings coworkers together and gets them communicating with the common goal of solving a problem, but it also allows for leaders to emerge and take control of the task.

9. The Great Egg Drop

(Time Required: 2 hours)

This messy, yet classic and engaging problem solving activity requires splitting the room into two large groups with the task of building an egg package that can sustain an eight foot drop. A variety of tools and other materials should be provided to the teams.

After the packages have been built, each team must also present a 30-second advert for their package, highlighting why it's unique and how it works. At the conclusion of the presentations, each group will have to drop their egg using their package to see if it really works.

Aside from teaching the groups to work together and communicate, it also brings them together with the common goal of both winning the egg drop and successfully creating an egg package.

10. Create your Own Team Building Activities

(Time Required: 1 hour)

The group leader should present participants with this fake problem: The hour was going to be spent doing a problem solving activity, but as the group leader – you don't know any and you don't want to do one that the participants have already heard or tried previously. The goal – or problem – then, is to have each group of participants come up with a new problem solving activity that they've invented themselves.

Groups should be no larger than four or five people and at the end of the hour, each group must come up and present their new problem solving activity.

Aside from being a problem solving activity in and of itself, this activity also promotes creative thinking, communication, trust, and time management, among other things.

Planning / Adapting Exercises

11. Tag Team Game

(Time Required: 20-30 minutes)

This adapting exercise requires just a few simple tools, which include large sheets of paper, writing paper, pens, and markers. In this exercise, participants are broken up into groups of 4-8 people and instructed to share with their group their individual strengths and the positive attributes they feel would lend to the success of their group. They are to write these strengths and attributes down on a piece of paper.

After their group discussion, each team will be given one large sheet of paper, writing paper, markers, and a pen. The groups should then be instructed to make the “ultimate team member” by combining each team member’s strengths and positive attributes into one imaginary person. This “person” should also receive a name, have a picture drawn of them, and have their different attributes labeled.

The group should also write a story about this person, highlighting all of the things their imaginary person can do with all of their amazing characteristics.

At the end of the exercise, each group should share their person with the group and read the accompanying story. This exercise will help coworkers adapt to weakness they feel they or a team member may have by understanding that as a group, they are capable of having more strengths and positive attributes than they would have working solo.

12. The Take Away Game

(Time Required: 5-10 minutes)

This planning game only requires 15 coins of any time, including pennies. To play, the instructor can create multiple teams of two or have on group play another, with one representative from each team participating in each game until everyone has had a turn.

The set up is simple: a coin is tossed to decide who goes first. Each side may remove two coins every time they call the it (heads or tails) correctly. The winner is the person/team removing that removes the last coin. The game can be made more complex by

upping the number of coins a team can take when it's their turn or by allowing coins to be put back.

With increased complexity, the activity allows the teams a strategic planning stage. The goal is to have the players realize that simpler versions of the game can easily be planned and controlled by the team/person playing first.

13. The Paper Tower

(Time Required: 5 minutes)

This planning exercise is very simplistic in its approach, but it teaches participants the importance of planning, timing, and thinking on their feet.

Each participant is given a single sheet of paper and told that it's absolutely necessary that they construct the tallest free-standing structure in just five minutes using no other materials.

After the five minutes and a review of the structures, a discussion can be had concerning who planned out their structure, who ran out of time, and what could be done differently next time.

14. Road Map Game

(Time Required: 30 minutes)

The participants need to be split into two groups with an equal amount of players in each group. This planning exercise also requires that the participants have paper, pens, and a map. The map can be of the state the participants are in, of the whole country, or of a specific area. The area the map covers doesn't matter as much as the fact that each group needs a copy of the same map.

Instruct the teams to plan a vacation, which must be planned within certain parameters. Each group should be given a list of what they have for their trip, how much money they can use, what kind of car they will have, the size of its gas tank, m.p.g., the price of gas, the beginning and ending destination, and anything else you can think of. Each group should write down their travel plans and any group that runs out of money or

gas will be disqualified. Awards can be given to the team that saw and did the most with what they had or for the most exhausting trip, the most relaxing, etc.

The goal of team building exercises like this is to get coworkers working together as team with the common purpose of planning this trip in 30 minutes.

15. Paper and Straws Game

(Time Required: 15 minutes)

This planning game is ideal for small groups and only requires drinking straws and some paper. The group leader needs to draw a large circle on a large piece of paper with concentric circles within it.

Then, each circle must be assigned a score, with the biggest score being saved for the smallest, middle circle. This paper is taped onto the middle of a large desk. Then, each participant must gather around the table and be given a drinking straw. The group leader will make dime-sized balls by wadding up bits of paper. It is up to the group leader how many balls will be in play. The participants must blow into their drinking straws to push the balls around.

It sounds easy, but as more balls come into play, the participants must plan with their coworkers how they will push balls into high-scoring sections without moving balls that are already in place. This may require re-positioning themselves in different locations around the table or having different players blow in different directions; it's up to the participants to create their plan of attack.

The group leader can end the game once they've reached a specific score or once each ball is in the middle. These simple team building exercises helps coworkers work together to create and follow through with a plan and it also encourages them to communicate.

Trust Exercises

16. Mine Field

(Time Required: 20-30 minutes)

This trust exercise requires some setting up before it can be executed. It also requires a large, open area such as a room without furniture or an empty parking lot.

The leader must distribute “mines”, which they place haphazardly around the area. These “mines” can be balls, bowling pins, cones, etc.

This exercise gives coworkers a chance to work on their relationships and trust issues, which is why they are paired into teams of two. One team member will be blindfolded and cannot talk and the other can see and talk, but cannot enter the field or touch their blindfolded teammate.

The challenge requires each blindfolded person to walk from one side of the field to the other, avoiding the mines by listening to the verbal instructions of their partners. Penalties can be put in place for each time a blindfolded person hits a mine, but the real idea behind the game is to get the team members to trust their partner’s directions and to teach them to communicate in a more effective way.

17. Running Free

(Time Required: 20 minutes)

This trust building exercise requires nothing more than a few blindfolds and a large, flat area – preferably with grass. The group leader can either team people up or allow them to pick their own partners.

Once everyone is in teams of two, one team member will be designated as the leader and the other as the follower. The follower must wear a blindfold. The group leader will instruct the leaders in each team to hold the hand of their blindfolded partner and take them on a slow walk around the area for at least 3 minutes. This will allow the partners to get accustomed to the process and their partner.

After three minutes, instruct the teams to take a normal-paced walk for three minutes. After those three minutes are up, instruct the leaders to take their blindfolded

partners on a fast walk for thirty seconds. After each turn, the blindfolded partner is developing more and more trust in their seeing partner. Instruct the leaders to take their blindfolded partner on a 30 second jog, then a 15 second run, and lastly, a very fast 15 second run – with breaks in between.

After the last run, the follower can take off their blind fold and rest for a bit with their partner before the process begins over again and the followers become the leaders and vice versa. After the last run, a discussion can be had about the process, whether or not it was difficult for participants to trust their partners and if so / not, why?

18. Slice 'n Dice

(Time Required: 15 minutes)

This trust building exercise should take place outside and preferably, should be done with a large group of 20 or more.

Participants should be instructed to form two equal lines facing each other (creating a corridor) and to put their arms straight out in front of them. Their arms should intersect, overlapping by about a hand with the arms of the people opposite of them. The person at the end of the corridor will walk down the corridor of arms. In order to let the person pass, the other participants will have to raise and lower their arms. That person will then join the corridor again and then the next person in line will walk through.

This process will continue until everyone has had a turn. Now that the group is more confident, participants should be instructed to walk quickly, run, or sprint down the corridor, trusting that the other participants will let them pass without making them pause. For the last turn, the participants making the corridor should be instructed to chop their arms up and down as people run through.

This exercise allows participants to build trust in their teammates while also having fun.

19. Eye Contact

(Time Required: 5 minutes)

This trust exercise requires no special equipment, just an even number of participants. Making eye contact is sometimes difficult for people, as it requires a certain amount of trust and respect. Some people avoid it, while others simply aren't very good at it; they make look away often or appear awkward or uncomfortable, sometimes fidgeting with other objects. This exercise, though simple, can help coworkers become more comfortable and trusting of each other through the practicing of eye contact. For this activity, have people group into pairs and stand facing each other. The idea is to have them stare into their partner's eyes for at least 60 seconds. Neither participant should be wearing glasses or sunglasses of any kind. There may be some giggles at first, as it can feel somewhat awkward during the first try, but as participants get the hang of it, it should become easier for them to make eye contact for prolonged amounts of time.

20. Willow in the Wind

(Time Required: 20 minutes)

This particular trust building exercise goes by different names, but usually illustrates the same idea. This exercise is best suited for coworkers who already know each other fairly well. One participant must volunteer or be chosen to be the "willow." The willow must stand in the middle of a group with their eyes closed, their feet together, and body upright. They will perform a series of "trust leans" against the other participants, whose job is to hold up the willow and pass them around without allowing them to fall or feel frightened as if they're going to fall. Before beginning, the instructor should discuss "spotting" techniques to all participants. Those who are not the willow must have one foot in front of the other, have their arms outstretched, elbows locked, and fingers loose, as well as be ready and alert. This will ensure that they will successfully pass the willow around without any troubles. Various co-workers can take turns being the willow. This technique helps coworkers establish and build trust with each other in an open, fun environment.

Learning Lessons from TEFL Some Great Teambuilding Activities

[\(https://learninglessonsfromtefl.wordpress.com/2019/09/01/8-great-team-building-activities/\)](https://learninglessonsfromtefl.wordpress.com/2019/09/01/8-great-team-building-activities/)

1. Flying Eggs! This is a fun and potentially messy teambuilding exercise that will have everyone scratching their heads. Split the group into small teams and in the centre of the room place a number of random materials such as plastic cups, lollypop sticks, egg cartons, elastic bands, and balloons.

The aim for the teams is to create a device which will keep the eggs in the air for at least 20 seconds. Sounds easy? It isn't! But the process is definitely fun!

2. There's no I in Team. This is a slightly less energetic activity, which really underlines a holistic approach to working relationships. It's a great idea for any team to have a mission statement, a written idea of what you want to achieve and the values that are important in the fruition of this goal.

It's also important, however, to recognise that it's the entire team who are the vehicle to making goals a reality. So it is appropriate to do this activity in induction week, or the first days of school / first team meeting. One has to ask team members to edit the current school / college mission statement to come up with one that everybody agrees on. Sometimes even the most subtle of alterations can fine-tune the objectives. Such a simple activity can really help to get everyone on board and start the school year on the best foot.

3. Perfect Shape. Colleagues have to shape themselves to fit around one another but can they do the same to make an inanimate object? Divide your team into small groups and give each group a rope, blindfold all members of each group and instruct them to make a perfect “square”, “circle” or “hexagon”.

Without being able to see they will have to depend on each other and be guided only by their voices. This seemingly simple activity will only work if all members really listen to each other and work together. When the blindfolds come off will they be pleased or will they be wishing they had communicated better?

4. Not my problem! Think these teambuilding exercises are cringey? Can’t think of anything worse than popping balloons with your body? You’re in luck! Now it’s your turn to become taskmaster as you have 30 minutes to devise the perfect team building challenge within your group. Present it to the rest of the class, have a vote for whose is the best and then do it!

5. Building bridges. It goes without saying that conflict and obstacles occur regularly at many points during the school year, and our job is to find a resolution without upsetting the flow of the school.

A great metaphor for this is the idea of building bridges, so, presented with a plethora of building materials such as Lego, straws, cotton wool, cereal packets or plastic bottles two different teams must build half a bridge, designed to interlock with the other half designed by the other team.

There is one big problem though. The two teams must construct their “half-bridge” without being able to see the other team’s. They can communicate verbally, shouting through walls, talking on the phone, or sending written notes but they can’t actually see the other half until the two bridges come together, with interesting consequences!

6. I'm sticking with you. Teamwork is all about collaboration and a nice visual reminder of this is to tie the hands of your staff members together and then allocate a series of challenges for them to complete together.

Challenges can be as banal as using the photocopier to the more random making a sandwich, playing a song on a piano, wrapping a present, or pouring ICED tea for everyone in the room. This quick, difficult exercise will underline once again how important it is to work together to get things done.

7. Powerpoint Karaoke. Yes this is a thing and yes it will be hilarious. The idea behind Powerpoint Karaoke is for couples to present a short powerpoint presentation on a topic they haven't prepared for.

Put together a simple powerpoint presentation with 6-10 slides all loosely connected to a central topic, which automatically flick on to the next after a certain amount of time. The presenters (ideally in pairs) have 5 minutes to present whatever is on the screen. This is the ultimate challenge in thinking on your feet, and a great lesson in highlighting how important thinking time is in the classroom when setting up speaking activities.