

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземної філології

Кафедра англійської мови та методики її викладання

**СЦЕНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛЦЕЇВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 4 курсу 09-451 групи
спеціальності: 014.02 Середня освіта
(Мова і література англійська). Спеціалізація:
польська мова
освітньо-професійної програми: Середня освіта
(Мова і література англійська)
Іванова Аліна Сергіївна
Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент
Зуброва Ольга Андріївна
Рецензент: кандидат педагогічних наук, доцент
Колкунова Вікторія Володимирівна

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи використання сценарного підходу до формування іншомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв	6
1.1. Дискурсивна компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв	6
1.1.1. Комунікативна компетентність як мета навчання іноземних мов	6
1.1.2. Дискурс і дискурсивна компетентність	10
1.1.3. Місце й зміст дискурсивної компетентності учнів старших класів у структурі їхньої іншомовної комунікативної компетентності	13
1.2. Сценарій як засіб формування іншомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв	18
1.2.1. Поняття сценарію в методиці навчання іноземних мов	18
1.2.2. Сценарій серед інших комунікативно-спрямованих методів навчання	22
РОЗДІЛ 2. Методика використання сценарного підходу до формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв	27
2.1. Аналіз моделей навчання сценарної взаємодії на уроці іноземної мови	27
2.2. Система вправ з формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у контексті сценарного підходу	31
2.3. Сценарна реалізація стратегії конфронтації на лексико-граматичному матеріалі з теми «Скарга на неякісний товар»	35
ВИСНОВКИ	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	47

ВСТУП

Модернізація шкільної освіти на сучасному етапі передбачає перегляд як цілей навчання іноземної мови, так і способів їх досягнення. У нормативних документах в якості головної мети навчання іноземної мови визначається формування в учнів закладів загальної середньої освіти іншомовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача, що розуміється як здатність до спілкування з представниками інших культур за допомогою іноземної мови в її усній і письмовій формі. Важливість і необхідність формування в школярів іншомовної комунікативної компетентності зумовлює інтерес до питання формування дискурсивної компетентності як одного з її найважливіших складників.

Теоретичні засади й практичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності досліджено у працях І. Бім, Л. Воронової, Н. Гез, С. Данилюк, І. Зимньої, О. Іскандарової, О. Красільникової, І. Колесникової, Р. Мільруда, В. Сафонової, О. Соловової, О. Тарнопольського, Е. Шубіна. Різні аспекти формування дискурсивної компетентності як складника іншомовної комунікативної компетентності представлено дослідженнями Н. Баранової, Н. Бершадської, Н. Головіної, А. Горбунова, О. Кучерявої, О. Паньків, Р. Черемісінової, причому увагу науковців зосереджено передусім на методиці навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. У такому контексті вважаємо за необхідне звернути увагу на наявне протиріччя між доцільністю формування дискурсивної компетентності в учнів ліцеїв через наявність усіх лінгводидактичних підстав для цього та недостатньою увагою методистів до цього аспекту. Успішній реалізації зазначеної мети має сприяти вибір оптимальних способів формування дискурсивної компетентності, до яких, на нашу думку, належить сценарний підхід. Сценарний підхід у теорії й практиці навчання

іноземних мов став предметом дослідження М. Креєр, І. Колесникової, Н. Разумкової, Н. Слей, Я. Насилевич, В. Шляхова, що свідчить про зростання наукового інтересу до цього питання.

Актуальність теми дослідження «Сценарний підхід до формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у процесі навчання англійської мови» зумовлена такими факторами, як недостатнє теоретичне й практичне дослідження цього питання, важливість дискурсивної компетентності як складника комунікативної компетентності й недостатньою увагою до її формування, необхідність пошуку, розробки й впровадження ефективних способів формування комунікативної компетентності, взагалі, та її окремих складників; недостатня увага до такого засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, яким є сценарний підхід.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проблематика дослідження безпосередньо пов'язана із науково дослідною темою кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету «Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0117ч 006791).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування методики використання сценарного підходу у процесі формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв.

Завдання дослідження:

- дати визначення поняття «дискурс» як категорії методики навчання іноземних мов;
- з'ясувати місце дискурсивної компетентності у складі іншомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв;
- описати структуру дискурсивної компетентності та комплексу вмінь, що її складають;

- визначити статус сценарію у порівнянні з такими комунікативними методами, як рольова гра й симуляція;
- описати методику формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у контексті сценарного підходу.

Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – методика використання сценарного підходу до формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у процесі навчання англійської мови.

Методи дослідження: аналіз теоретичних і науково-методичних джерел і нормативних документів з теми дослідження для обґрунтування теоретичних засад і ключових положень дослідження; дефінітивний метод для визначення категоріального апарату; аналіз, систематизація та узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв; проектування й моделювання методики формування англійськомовної дискурсивної компетенції учнів старших класів у контексті сценарного підходу.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання запропонованої методики формування дискурсивної компетентності учнів засобами сценарного підходу в освітньому процесі ліцеїв.

Структура: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНАРНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ

1.1. Дискурсивна компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв

1.1.1. Комунікативна компетентність як мета навчання іноземних мов. Згідно з «Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і для шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи», формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача є метою навчання іноземних мов на базовому загальноосвітньому рівні. Учні старшої школи мають демонструвати готовність до іншомовної міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, причому «на кінець 11-го класу учні загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня B1, учні спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови – рівня B2, а ті, хто оволодіває другою іноземною мовою, – рівня A2+» [26, с. 4]. Ці рівні узгоджено з «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», де наголошується на необхідності «зробити учнів компетентними і досвідченими в тому, що стосується мови» [14].

Визначення явища «комунікативна компетентність» передбачає з'ясування сутності понять «компетентність» і «компетенція», які активно використовуються вітчизняною методикою викладання іноземних мов як базові поняття компетентнісного підходу до навчання.

Аналітичний огляд науково-методичної літератури з питань компетентнісного підходу до навчання іноземних мов дає підстави стверджувати, що поняття «компетентність» і «компетенція» іноді ототожнюються й вживаються як синоніми (А. Горбунов [8; 9], С. Данилюк [12], І. Зимня [16], Н. Коваленко [17]), проте в деяких дослідженнях, наприклад, у Л. Воронової та А. Маєвської [3], М. Голованя [6], С. Лейко [23], пропонується розмежовувати ці поняття.

На основі аналізу наукової літератури, наведемо деякі підходи до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність».

Отже, під поняттям «компетенція» науковці розуміють сукупність знань, умінь і навичок, що формуються у процесі навчання певної дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності на основі набутих знань, умінь і навичок [1, с. 107]; деяку відчужену, наперед задану вимогу до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задану вимогу щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері [6]; сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них [21].

Поняття «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [15]; здатність особистості до виконання певної діяльності на основі життєвого досвіду й набутих знань, умінь і навичок [1, с.107]; «володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності», «інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які

обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [6, с. 232].

Проаналізувавши наукову літературу, маємо підстави для висновку, що незважаючи на те, що поняття «компетенція» і «компетентність» є близькими за значенням, їх доцільно розмежовувати через нетотожність їхнього змісту: поняття «компетентність» має ознаки загального, у той час як поняття «компетенція» – конкретного. Водночас у нашому дослідженні ми дотримуємось позиції науковців, які використовують поняття «компетентність» і «компетенція» як синоніми, розглядаючи їх як особистісну якість, якою має оволодіти особа для ефективної діяльності у певній галузі, та як системну здатність особистості, що відображає сформованість комплексу компетенцій.

У контексті наведеного вище ми підтримуємо точку зору дослідників, які називають метою навчання іноземних мов формування й розвиток комунікативної компетентності, яка містить у своєму складі комплекс компетенцій. Зокрема, ми погоджуємося з думкою Л. Синельникової про те, що комунікативна компетентність є узагальнювальною для більшості освітніх компетенцій, оскільки вона інтегрує інші компетенції і є не тільки метою, а й засобом розвитку особистості. Сформована комунікативна компетентність сприяє якісній реалізації спілкування в будь-якому сегменті комунікативного простору – системі різноманітних комунікативних зав'язків, що виникають між комунікантами. Саме в комунікативному просторі, на думку дослідниці, реалізуються всі комунікативні дискурси – професійні, ділові, міжособистісні, а комунікативна компетентність, у свою чергу, сприяє організації ефективної інтеракції: мовці повинні мати у своєму розпорядженні знання мовних і комунікативних конвенцій для того, щоб вступити в розмову і активно її підтримувати [35, с. 18].

Отже, у загальних рисах комунікативну компетентність можна розглядати як здатність мовця до спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях [22]. У контексті навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти комунікативну компетентність доцільно конкретизувати, наприклад як уміння й навички «здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного рівня (стандарту, академічного, профільного), дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається» [24, с.17].

Оскільки, як зазначено вище, комунікативна компетентність є комплексним багатокomпонентним явищем, доцільно розглянути й систематизувати її складники, кількість яких варіюється в залежності від позиції дослідника. У контексті нашого дослідження актуальною є класифікація компонентів комунікативної компетентності, запропонована «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», згідно з яким комунікативна компетентність складається з таких компонентів:

- лінгвістичні компетенції: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна;
- соціолінгвістичні компетенції: знання про лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, реєстрові відмінностями мовлення, діалекти й акценти;
- прагматичні компетенції: дискурсивна, функціональна, стратегічна (програмування мовлення) [14, с. 162].

У структурі комунікативної компетентності, запропонованої В. Сафоною, містяться мовна (граматична, лінгвістична), мовленнєва (прагматична, стратегічна, дискурсивна), соціокультурна (соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча) компетенції [34, с. 98].

У свою чергу О. Соловова у структурі комунікативної компетентності виокремлює лінгвістичну, соціолінгвістичну,

соціокультурну, стратегічну, дискурсивну й соціальну компетенції [39, с. 6].

Таким чином, аналіз наукових розвідок щодо структурної організації іншомовної комунікативної компетентності дає змогу виявити базові компетентності, які виокремлюються всіма науковцями, й факультативні, які можна включити до складу інших компетентностей. До ключових елементів комунікативної компетентності належить дискурсивна компетентність, яка потребує окремого дослідження.

1.1.2. Дискурс і дискурсивна компетентність. Розуміння сутності дискурсивної компетентності потребує уточнення поняття «дискурс» у науково-методичному контексті.

Термін «дискурс» у його сучасному значенні ввійшов у науковий вжиток у середині ХХ сторіччя разом із розвитком когнітивної лінгвістики. Спочатку цей термін був пов'язаний із використанням мови в реальному часі й означав текст, занурений у ситуацію спілкування. Сучасна лінгвістика розглядає дискурс у вигляді діяльності, яка містить мову в якості вихідного матеріалу, а спосіб його реалізації – мовлення із властивою йому процесуальністю [1, с. 63]. Окрім того, дискурс розуміють як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами [46, с. 137]. У дослідженні Н. Головіної екстралінгвістичні фактори дискурсу конкретизовано як комплекс таких складових: учасники комунікації, їх комунікативні цілі й наміри, прагматичні установки, соціальні ролі, фонові знання, знання про співрозмовника, часові й просторові умови спілкування [7, с. 9].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що поняття «дискурс» розглядається разом із поняттям «текст». Поняття «дискурс» і «текст» не тотожні: під текстом розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, під дискурсом – різноманітні види її

актуалізації, які розглядаються з точки зору ментальних процесів та у зв'язку з екстралінгвістичними факторами [46, с. 137].

Поняття «дискурс», який розуміється абсолютною більшістю дослідників як «текст в екстралінгвістичному контексті», Н. Головіна вважає за доцільне конкретизувати як текст певного типу, тобто жанру, який реалізує комунікативний намір суб'єкта мовлення в конкретній ситуації спілкування (комунікативної ситуації) і як процес цілеспрямованої вербальної комунікації, відповідної певним потребам та цільовим установкам суб'єкта [7, с. 10].

Отже, якщо дискурс є процесом, способом висловлювання, тоді результатом такого процесу є текст. У такому контексті види мовленнєвої діяльності пропонують називати не мовленням або спілкуванням, а дискурсами, що дає змогу говорити про дискурс як категорію лінгводидактики й методики навчання іноземних мов.

Дискурс як лінгвістичне та лінгвокультурного явище відноситься до мовознавства. У той же час поняття «дискурсивна компетентність» як здатність здійснювати мовленнєву взаємодію розглядається як приналежність лінгводидактики, метою якої є навчання іноземної мови і формування комунікативної компетентності [8, с. 168].

На думку дослідників, запозичення з лінгвістики поняття «дискурс», а також і застосування дискурсивного аналізу в теорії і практиці навчання іноземних мов мають важливе значення. Зокрема, розуміння дискурсу як мовленнєвого твору, який не обмежується рамками конкретного висловлювання та є безпосередньо пов'язаним із живою комунікацією, призводить до висновку про недоцільність будувати навчання іноземних мов на основі запам'ятовування готових текстів, які не відображають сутності реального спілкування.

На користь застосування поняття «дискурс» як одного з базових у методиці викладання іноземних свідчать і зауваження Л. Синельникової, яка називає дискурс основною дидактичної одиницею формування

дискурсивної компетентності, що орієнтує на усталене в науці розуміння дискурсу як використання мови з урахуванням прагматичних, соціолінгвістичних, психологічних та інших чинників. Оскільки комунікація завжди обумовлена екстралінгвістичним фоном, тоді й дискурсивна компетентність вимагає уваги до проблем ситуаційного функціонування мови [35, с. 22].

У контексті нашого дослідження важливим є той факт, що завдяки розумінню дискурсу як мовленнєвої події, що відбувається в момент мовлення у конкретному комунікативному прояві, і як способу реалізації комунікативного наміру у різних ситуаціях спілкування у процесі мовленнєвої діяльності, маємо змогу моделювати різні види дискурсів у навчальному процесі у вигляді «фреймів» – моделей мовленнєвої поведінки, що зберігаються у пам'яті, і «сценаріїв мовленнєвої поведінки» – прийомів словесної реалізації таких моделей у процесі спілкування [1, с. 63].

Моделювання різних видів дискурсів у навчальному процесі створює необхідність до їхньої класифікації та типології.

Актуальною для нашого дослідження є класифікація типів дискурсу в залежності від «макроінтенції мовця», укладена В. Григор'євою на основі припущення про те, що людина виробляє мовленнєві акти з конкретною метою: поінформувати кого-небудь про щось (пізнавальна, евристична комунікація); вплинути на співрозмовника, змусити його зробити або не робити будь-які мовленнєві й немовленнєві дії (аргументативна комунікація); висловити емоційний стан і ставлення (експресивна комунікація); установити й підтримати контакт і закінчити розмову (фатична комунікація). Усі інші типи можуть бути присутніми і супроводжувати названі вище види комунікації. Таким чином, відповідно до мети ініціатора комунікації В. Григор'євою виділено чотири типи мовних дій, які репрезентовано в

інформаційному, регулятивному (аргументативному), соціально-ритуальному і експресивному дискурсах [10, с. 52-53].

У такому контексті не викликає сумніву той факт, що незалежний користувач іноземної мови, яким має стати випускник закладу загальної середньої освіти або ліцею, має володіти комплексом умінь і навичок, завдяки яким він зможе здійснювати ефективну комунікацію – реалізовувати власну іншомовну комунікативну компетентність в усіх типах дискурсів.

Наведене вище дає змогу зробити висновок про доцільність використання поняття «дискурс» як одного з базових понять методики навчання іноземних мов, оскільки розуміння мовленнєвого спілкування як прояву дискурсу наближає процес навчання іноземної мови до потреб реального спілкування й дозволяє реалізувати головну мету – формування комунікативної компетентності учнів взагалі та їхньої дискурсивної компетентності, зокрема.

1.1.3. Місце та зміст дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у структурі їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Дискурсивна компетентність посідає особливе місце серед інших складників іншомовної комунікативної компетентності, на чому, зокрема, наголошував А. Горбунов, визначаючи поняття «комунікативна іншомовна компетентність» як здатність особистості до породження дискурсу іноземною мовою, причому, на думку вченого, рівень сформованості дискурсивної компетентності мовця є показником його загальної підготовленості до мовленнєвої взаємодії [8, с. 168]. Особливу роль дискурсивної компетентності відзначав також і О. Паньків, на думку якого, дискурсивна компетенція реалізується в різних видах мовленнєвої діяльності й пов'язана з формуванням найвищого мотиваційного прагматичного рівня володіння мовою [31, с. 67].

У науково-методичній літературі немає єдиного тлумачення поняття «дискурсивна компетентність», адже дослідники акцентують увагу на різних аспектах цього складного явища. Отже, дискурсивна компетентність визначається як здатність до цілеспрямованого структурованого, цілісного й завершеного усного або письмового висловлювання, співвіднесеного із середовищем і завданням мовленнєвої взаємодії, цільовою аудиторією, і детермінованого соціокультурними або професійними нормами мовленнєвої поведінки того чи іншого дискурсивного співтовариства [8, с. 168]; уміння будувати спілкування таким чином, щоб досягти поставленої мети, знати й володіти прийомами передачі й отримання інформації в усному й писемному мовленні [39, с. 10]; здатність користувача або того, хто вчить мову, упорядковувати речення у послідовності для створення зв'язних мовленнєвих фрагментів [14, с.183]; здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів [22, с. 16]; здатність породжувати і сприймати тексти різних типів (жанрів) для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення в рамках певної ситуації спілкування [7, с. 11]; здатність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань (дискурсів) різних функціональних стилів в усному й писемному мовленні на підґрунті розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань [12, с. 138].

Враховуючи наведене вище, у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розуміти дискурсивну компетентність учня старших класів ліцею як здатність суб'єкта мовлення будувати цілісні

дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до власної комунікативної стратегії в межах конкретної ситуації спілкування.

У результаті вивчення науково-методичної літератури й аналізу визначень дискурсивної компетентності, запропонованих різними науковцями, ми визначили ключові аспекти в її розумінні, до яких належать перш за все певні знання, уміння й здатності, що викликає необхідність з'ясувати й описати зміст дискурсивної компетентності учня ліцею.

На думку Н. Головіної [7] й О. Паньків [31], у структурі дискурсивної компетентності необхідно виділяти чотири компоненти: текстовий, жанровий, тактичний й стратегічний відповідно до виділених у структурі дискурсу чотирьох складових (текст, жанр, комунікативна ситуація і суб'єкт мовлення) [7, с. 11]. Причому О. Паньків зауважує, що для реалізації дискурсивної компетентності необхідно «володіти дискурсом як функціональним явищем, сукупністю знань, умінь, пов'язаних із побудовою і розумінням дискурсу, зв'язно й послідовно викладати свої думки в ситуаціях усного / писемного спілкування, здатністю використовувати певну стратегію для конструювання та інтерпретації тексту, обирати тип дискурсу відповідно до комунікативної мети і конкретної ситуації спілкування з урахуванням статусу того, хто говорить / пише» [31, с 67].

Н. Бершадська пропонує такий комплекс дискурсивних умінь: 1) будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних, композиційних правил; поєднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії; 3) аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти; 4) враховувати контекст комунікативної взаємодії; 5) проєктувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; 6) інтерпретувати дискурс у відповідності до комунікативної ситуації; 7) структурувати дискурс

відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; 8) регулювати загальну модальність дискурсу; 9) виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу; 10) встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації [2, с. 146]. У контексті нашого дослідження пропонуємо спрощену структуру дискурсивної компетентності учня ліцею, систематизовану у вигляді комплексу дискурсивних умінь, згрупованих за головними її компонентами, що подано у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Структура дискурсивної компетентності учня ліцею

Дискурсивна компетентність			
Стратегічний компонент	Тактичний компонент	Жанровий компонент	Текстовий компонент
уміння обирати комунікативну стратегію (уміння усвідомлювати свій комунікативний намір і планувати комунікативну подію)	уміння аналізувати комунікативну ситуацію і на основі цього відбирати відповідні їй, адекватні і найбільш оптимальні в даному лінгвістичному співтоваристві тактики - засоби і способи досягнення комунікативного наміру	знання жанрових норм і вміння організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, обраного для досягнення комунікативного наміру в конкретному контексті	вміння організувати послідовність речень таким чином, щоб вони становили єдине ціле – зв'язний текст з усіма властивими йому ознаками

Зважаючи на наведене вище, маємо змогу стверджувати, що дискурсивна компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності має особливий статус у структурі останньої й відіграє об'єднувальну роль у процесі взаємодії інших компетентностей. Отже,

взявши за основу структуру комунікативної компетентності, запропонованою В. Сафоновою [34] та уточненою А. Горбуновим [8], вважаємо за доцільне запропонувати таку структуру іншомовної комунікативної компетентності, де наочно зображена об'єднувальна роль дискурсивної компетентності.

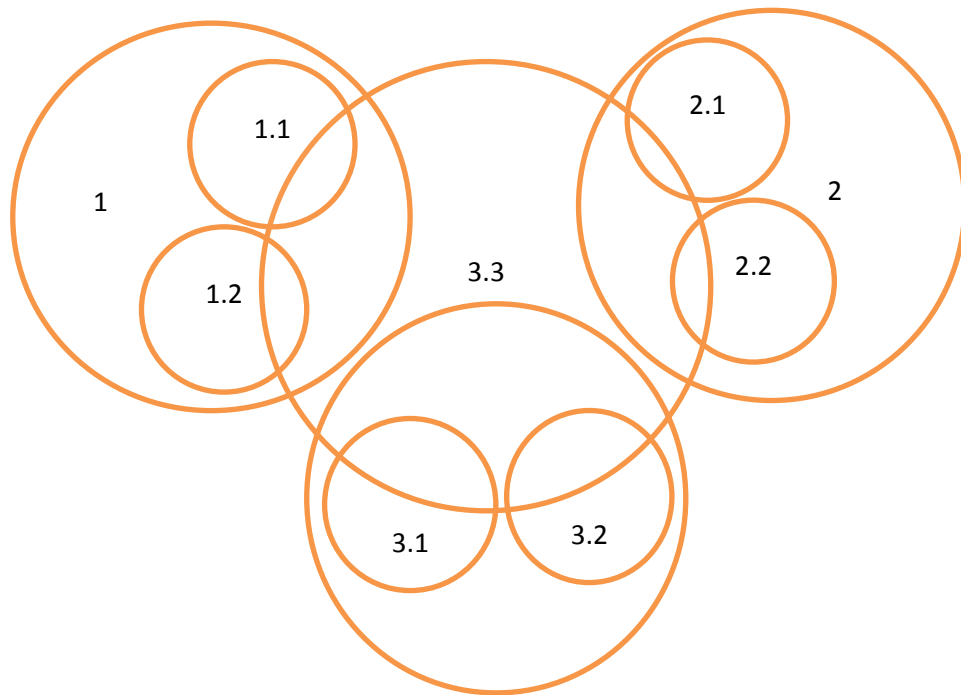


Рис. 1.1. Структура іншомовної комунікативної компетентності

Структура іншомовної комунікативної компетентності: 1 – мовна компетентність, 1.1 – граматична компетентність, 1.2 – лексична компетентність, 2 – соціокультурна компетентність, 2.1 – соціолінгвістична компетентність, 2.2 – мовленнєва компетентність, 3.1 – прагматична компетентність, 3.2 – стратегічна компетентність, 3.3 – дискурсивна компетентність.

Виконаний аналіз сутності явища «дискурсивна компетентність» свідчить про наявність в її складі комплексу відповідних знань і вмінь, які зумовлюються складністю й багатоаспектністю такого явища як дискурс.

1.2. Сценарій як засіб формування іншомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв

1.2.1. Поняття сценарію в методиці навчання іноземних мов.

Сценарний підхід до формування дискурсивної компетентності учнів безпосередньо пов'язаний із розумінням дискурсу як процесу цілеспрямованої вербальної комунікації, результатом якої є текст певного типу, який реалізує комунікативну стратегію мовця в конкретній ситуації спілкування.

Аналітичний огляд сучасної науково-методичної літератури свідчить про той факт, що на рівні методів, прийомів і технологій навчання наразі здійснюється активна розробка нових ефективних способів формування комунікативної компетентності учня з урахуванням досягнень інших наук. Методика навчання іноземних мов стає все помітніше міждисциплінарною дисципліною, де використовуються здобутки прагмалінгвістики, паралінгвістики, когнітології, теорії комунікації тощо. У контексті формування дискурсивної компетентності учнів старших класів ліцеїв ця тенденція проявляється, зокрема, у науковому обґрунтуванні й апробації сценарного підходу до навчання іноземної мови.

Витоки сценарного підходу знаходимо у 70-х роках минулого сторіччя, коли оволодіння мовою як засобом спілкування, тобто комунікацією, проголошено головною метою навчання іноземних мов. Розробники комунікативного підходу до навчання іноземних мов визначили його головні риси: мовленнєву спрямованість процесу навчання, функціональність у відборі й організації навчального матеріалу, ситуативність в організації тренування, використання переважно автентичних навчальних матеріалів, використання комунікативних завдань, індивідуалізацію процесу навчання [1, с. 106].

Комунікативний підхід з часом трансформувався, знайшовши реалізацію в комунікативному й інших методах інтенсивного навчання іноземних мов. Зокрема, подальшої розробки набув ситуативний підхід, основи якого закладені у працях Ю. Пассова [32] та його послідовників.

На думку Ю. Пассова, ситуація є універсальною формою функціонування процесу спілкування, що існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних стосунків суб'єктів спілкування, яка є відображеною в їхній свідомості й такою, що виникає на основі взаємодії ситуативних позицій мовців [32, с. 57]. Під ситуативною позицією вчений розумів інтеграцію об'єктивних і суб'єктивних компонентів спілкування, які є факторами породження й актуалізації взаємодії суб'єктів спілкування. До таких факторів належать вид, сфера й форма діяльності мовців, предмет обговорення, моральні відносини, соціальний статус, місце, зовнішні дані тощо [32, с. 56], які у сучасній інтерпретації можна назвати комплексом екстралінгвістичних параметрів процесу спілкування.

У контексті нашого дослідження актуальною є думка про те, що через спрямовану організацію наборів компонентів ситуативних позицій і зміну їхніх зав'язків можливо створювати ситуації з потрібними параметрами [32, с. 56]. Інакше кажучи, учням можна запропонувати певні ситуативні позиції, на основі яких виникне комунікативна ситуація, яку можна контролювати для реалізації навчальних завдань.

Описаний вище ситуативний підхід зіграв значну роль у розвитку комунікативної методики навчання іноземних мов, проте він не виявився досконалим. Так, на думку Т. Солдатенкової, незважаючи на те, що у ситуативному підході мовленнєвий матеріал відображає значною мірою реальну мовленнєву поведінку, одним із серйозних недоліків цього методу вважається відсутність «інтелектуальних стратегій мовленнєвої взаємодії», оскільки ситуації даються поза конфліктів, поза проблем і поза емоційного настрою учасників ситуації. Крім того, дослідниця

зауважує, що у ситуативному підході не враховується бажання мовця переконати, вблагати, насварити, що знайшло відображення у більшості підручників, де можна знайти масу діалогів за темою «Покупки», але важко знайти підручник, в якому буде представлено мовленнєва поведінка продавця і покупця в конфліктній ситуації [38].

Поступово в методиці викладання іноземних мов назріла необхідність у розвитку методу, який би дозволив розробити параметри опису стратегій поведінки мовця, застосовувані ним для вирішення комунікативних завдань. Звернемо увагу на зрушення, що мало місце в теоретичній частині дидактики: якщо в ситуативному підході за основу бралось навчання стандартної мовленнєвої поведінці в будь-якій життєвій ситуації, то в основі сучасних дидактичних методів знаходиться комунікативне завдання, вирішення якого необхідно навчити учнів. Одним з таких методів є сценарний підхід.

Сценарій у методиці викладання іноземних мов розуміється як модель (схема) мовленнєвої взаємодії учнів, які виконують різні ролі з метою реалізації власних програм поведінки в рамках зазначеної ситуації спілкування. Такі сценарії мовленнєвої поведінки зберігаються у довготривалій пам'яті, а способи їхньої словесної реалізації є об'єктом вивчення на заняттях з практики мови [1, с. 300].

Такого ж розуміння сценарію дотримується й М. Креєр, яка зауважує, що все розмаїття реальних ситуацій в ході пізнавально-комунікативної практики зводиться людиною (людською свідомістю) до певних зразків – типових ситуацій, сценаріїв. Передбачається, що в акті створення мовленнєвого висловлювання людина підсвідомо підводить повідомлення під відомий мовленнєвий стереотип, осмислюючи його як прохання, розповідь, інструкцію і т. п. Діяльність людини відбувається в стандартних умовах, і будь-яка стандартна ситуація викликає стандартну, повторювану мовленнєву реакцію мовця. Тому для позначення «типових ситуацій, що виробилися в колективній свідомості

в результаті узагальнення незліченної кількості реальних одиничних референтних ситуацій» використовуються відповідні мовні категорії, в яких закріплені результати систематизації мовленнєвих реакцій [20, с. 474].

На думку В. Шляхова, сценарії є, з одного боку, згорнутими когнітивними моделями (схемами) мовленнєвої поведінки, що зберігаються в довготривалій пам'яті. З іншого боку, вони є вербальною матеріалізацією таких моделей співрозмовниками. Учений зауважує, що люди в стандартних ситуаціях комунікації поведуться передбачувано, підкоряючись конвенціям спілкування і граматичної структурі мови. Сказане не означає, що мовець позбавлений вибору під час мовлення – згорнута когнітивна сценарна схема може розгортатися у численну кількість мовленнєвих творів [44, с. 29].

У контексті нашого дослідження важливим є твердження В. Шляхова про те, що мовленнєва дія відноситься до сценарію як частина до цілого. Сценарій – це комбінація мовленнєвих дій, упорядкованих його сюжетом. Наприклад, привітання є частиною сценарію «день народження», в який також входять проголошення тостів, супутні слова при врученні і прийнятті подарунків, спогади і багато іншого [44, с. 32].

Сценарії, завдяки своїй здатності відтворюватися, забезпечують швидкість і автоматизм спілкування у звичних обставинах. Ця ж особливість дає змогу дослідникам побачити універсальні риси в сценарній вербальній поведінці людей і перенести ці знання в навчальний процес, вірніше, застосувати їх при створенні навчальних матеріалів. У свою чергу, уявлення про сценарну взаємодію повинні вселяти впевненість у тих, хто вивчає іноземну мову, оскільки кількість базових сценаріїв обмежена, а правила мовленнєвого спілкування в сценарних умовах однакові або незначно відрізняються один від одного у різних народів.

Таким чином, на підставі наведеного вище маємо змогу стверджувати, що в методиці навчання іноземних мов сценарій можливо розглядати як когнітивну схему мовленнєвої взаємодії комунікантів, що вербалізується у формі мовленнєвого твору, розгорнутого в просторі дискурсу.

1.2.2. Сценарій серед інших комунікативно-спрямованих методів навчання. У сучасній науково-методичній літературі поряд із поняттям «сценарій» у схожих контекстах співіснують і активно використовуються поняття «рольова гра» і «симуляція» («уявна ситуація»). Вважаємо за доцільне розглянути сутність цих понять і визначити їхні спільні й відмінні риси.

Рольова гра як метод навчання є одним із активно досліджуваних явищ у теорії й практиці навчання іноземних мов. Рольова гра визначається як форма організації колективної навчальної діяльності з метою формування й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь в умовах, максимально наближених до умов реального спілкування. Реалізація рольової гри передбачає розподіл учнів за ролями та відтворення ситуацій спілкування відповідно до теми рольової гри й ролей учасників [1, с. 264]. Про популярність і доведену ефективність цього методу навчання іноземних мов свідчить той факт, що у науково-методичній літературі описано кілька класифікацій рольових ігор: соціально-побутові й професійно-педагогічні; імітаційні, творчі й ігри-змагання [1, с. 265]; контрольовані, помірно контрольовані, вільні й епізодичні миль [25, с. 121].

Отже, рольова гра як метод навчання є процесом, при якому учні опановують правила спілкування у безпосередній взаємодії один з одним в умовах, максимально наближених до умов реального

спілкування, виконуючи при цьому певні психологічні й соціальні ролі [18, с. 272].

Метод «симуляція», або «уявна ситуація», також полягає у здійсненні мовленнєвої діяльності у ситуаціях, максимально наближених до реальних, у процесі чого відбувається вирішення комунікативного завдання або проблемної ситуації, пов'язаних із особистим ставленням учнів до фактів і подій, відтворення міжособистісних контактів, організованих навколо проблемної ситуації. Цей процес носить фіктивний характер, при якому учні «програють» реальність, але уявні проблеми і факти можуть мати місце в реальному житті, завдяки чому виникає почуття реальності ситуації. Імітований при такій формі проведення занять реальний життєвий (виробничий, соціальний, культурний) процес стає для учнів своєрідним проєктуванням майбутньої комунікативної діяльності [18, с. 274-275].

За визначенням Д. Терещук, симуляція є грою високого рівня складності, що вимагає від учасників інтегровано та цілеспрямовано використовувати увесь репертуар мовних та мовленнєвих засобів спілкування, умінь критично мислити, швидко приймати рішення, вчасно брати, перехоплювати чи віддавати ініціативу спілкування, висловлюватися у відповідності до норм мовленнєвого етикету та адекватно ситуації [42].

Сценарій, рольова гра й симуляція мають спільні риси. Основним прийомом, який використовується в процесі реалізації сценарію, рольової гри й симуляції є драматизація, або прийом ігрового моделювання, який спрямований на створення умов, максимально наближених до умов реального мовленнєвого спілкування, а саме: моделювання ситуації спілкування, розподіл ролей, постановка завдання, що викликає інтелектуальне утруднення або стан емоційної напруги, вимога їх розв'язати. [18, с. 235].

Крім того, алгоритм виконання сценарію, рольової гри й симуляції є складним і передбачає етапність: обов'язковим є етап підготовки (моделювання, проєктування) й етап реалізації. Етап підготовки передбачає докладний «інструктаж» учнів: пояснення мети й завдань роботи, розподіл ролей, попереднє тренування: опанування або актуалізація лексико-граматичного матеріалу, вивчення додаткової інформації про ситуацію гри/ сценарію/ симуляції; формування й розвиток необхідних мовленнєвих умінь і навичок. У тренувальних вправах ситуація статична, репертуар ролей неповний, тобто враховується одна роль мовця, тема розмови вузька. Тренувальні рольові вправи носять ситуативний характер, оскільки в таких вправах важливо показати зв'язок вибору мовних і мовленнєвих одиниць у залежності від ситуації рольового спілкування

Незважаючи на наявність спільних рис, сценарій, рольова гра й симуляція мають і відмінні риси. Наприклад, рольові ігри є більш передбачуваними, імітаційними і менш творчими в порівнянні з іншими методами драматизації, а їхні учасники здійснюють мовленнєву взаємодію суто в межах рекомендованої рольової поведінки. Крім того, у багатьох випадках результат рольової гри не важливий, а умови рольової гри не містять елемента проблематичності, оскільки основним завданням учасників є відтворення мовленнєвих висловлювань, прийнятних у заданій ситуації спілкування [18, с. 274-275].

На думку В. Шляхова, кінцевий текст у традиційних рольових іграх залишається незмінним, а змінюються лише ролі учасників, темп та емоційність мовлення. Водночас, на відміну від мовленнєвої поведінки під час рольової гри, сценарна мовленнєва поведінка учнів свідомо регулюється змінними дискурсу, що призводить до певної непередбачуваності результату розгортання сценарної моделі. Крім того, рольові ігри зазвичай не супроводжуються спеціально підібраним лінгвопрагматичним матеріалом, призначеним для того, щоб учень мав

змогу міняти власну мовленнєву поведінку залежно від обставин спілкування, від обраних тактик поведінки і від настрою [44, с. 34-35].

Отже, у контексті передбачуваності результатів мовленнєвої взаємодії, сценарій передбачає більшу свободу учасників, хоча й симуляція, деталізуючи особливості ситуації спілкування, залишає рішення проблеми або конфлікту за учасниками. Цю особливість симуляції як методу навчання іноземних мов Д. Терещук пояснює тим, що вона є складною варіативною багатоаспектною динамічною системою, яка базується на прогностичній основі та контролюється викладачем, але може вийти за рамки прогнозованих результатів мовленнєвих дій її учасників [42].

Порівнюючи сценарій і рольову гру, Е. Азимов і А. Щукін зауважують, що сценарій наближається до рольових ігор, оскільки також будується на прийомах драматизації, але має такі принципові відмінності: 1) ролі, призначені учасникам мовленнєвого спілкування в рамках сценарію є, як правило, парними й такими, що доповнюють одне одного; 2) у рольовій грі можливий лише один учасник, який моделює мовленнєву поведінку, прийнятну в певній ситуації спілкування; 3) у сценарії учасниками моделювання ситуації спілкування є різні персонажі; 4) найважливішим елементом сценарію є проблема, конфлікт, який необхідно вирішити його учасникам; у сценарії описана ситуація й надається цільова установка, а учасники сценарію самі інтерпретують свої ролі й шукають шляхи вирішення конфлікту; 5) учасники сценарію об'єднані спільною ситуацією, але між ними є інформаційна нерівність: кожен учасник володіє лише часткою спільної інформації та часткою інформації, відомої лише йому [1, с. 300].

Що стосується відмінних рис методу симуляції, І. Колесникова й О. Долгіна зазначають, що симуляція має характер розгорнутого, ускладненого сценарію, оскільки вона підтримує рольову взаємодію протягом декількох епізодів. Проте, на відміну від сценаріїв, симуляції

зазвичай вимагають більшої кількості учасників, і до участі в них може бути залучена вся навчальна група [18, с. 274-275].

Наведене вище уможливило висновок про те, що сценарій як поняття методики не слід ототожнювати з іншими комунікативно спрямованими методами навчання іноземних мов, якими є рольова гра й симуляція. Маючи спільні риси в організації й реалізації, зазначені методи навчання відрізняються ступенем свободи дій учасників і прогнозованості й керованості їхньої мовленнєвої діяльності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНАРНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ

2.1. Аналіз моделей навчання сценарної взаємодії на уроці іноземної мови

Оскільки сценарії існують в двох видах – у вигляді повного мовленнєвого твору, розгорнутого в просторі дискурсу, і в згорнутому вигляді, у вигляді когнітивної схеми, матриці, модель навчання сценарної мовленнєвої поведінці, на думку В. Шляхова [44], передбачає певну послідовність виконання навчальних дій для формування сценарних компетенцій. Отже, вчений пропонує дотримуватися кількох етапів у процесі навчання сценарної взаємодії учнів.

Перший етап моделі навчання сценарної мовленнєвої поведінки – когнітивна обробка сценарної інформації. Він починається з дій орієнтації, які розпадаються на дії впізнання, найменування та первинної інтерпретації особливостей сценарної поведінки співрозмовників. Цей етап потрібен передусім учителю, але за необхідності до нього можна залучити й учнів. Процедура ідентифікації сценаріїв у навчальному процесі може бути здійснена у такий спосіб: проводиться аналітична робота, мета якої – розпізнати й назвати конкретні сценарії, схематично записати мовленнєві події та дії мовців. Для цього аналізується конкретний дискурс (монолог, діалог, полілог) і його складники, з'ясовується соціальні статуси мовців, їхні цілі, комунікативні стратегії й тактики [44, с. 31].

Під комунікативною стратегією ми розуміємо особливий комунікативний план поведінки мовців (їхні мовленнєві й немовленнєві

дії), зорієнтований на досягнення певних комунікативних і практичних завдань (на тлі певних психологічних установок) [11, с. 10]. На думку І. Гулакової, доцільно виокремлювати два типи комунікативних стратегій – конфронтаційну й коопераційну, причому кожна комунікативна стратегія реалізується в мовленні через комунікативні тактики [11, с. 11].

Конфронтаційна стратегія демонструє установку проти співрозмовника. Ця стратегія спрямована на те, щоб, діючи активно й самостійно, досягати власних цілей, не звертаючи уваги на цілі й інтереси співрозмовника. У стратегії конфронтації реалізуються тактики докору, погрози, обурення, відмови, перебивання, образи [11, с. 12].

На відміну від конфронтаційної стратегії, у стратегії кооперації співрозмовники намагаються спрямувати ситуацію у сприятливе русло, використовуючи різні регулятивні засоби. Кооперативна комунікативна стратегія реалізується через такі тактики: згода, зміна теми, переконання, прояв співчуття, тощо [11, с. 14].

Наступний етап моделі навчання сценарної взаємодії – когнітивні дії експлікації змісту мовленнєвих подій, подання сценарію у вигляді схеми. В. Шляхов демонструє цю процедуру на прикладі діалогу, в якому відбувається сварка його учасників [44, с. 32]. Сценарій сварки у вигляді сценарію зображено таким чином: «А побачив і захотів придбати (купити, виміняти) у Б якусь річ; Б не погоджується віддати, продати річ; А наполягає на своєму, підвищує ціну за річ (вимагає, випрошує); Б не йде на поступки; А дорікає Б, продовжує його просити; Б втрачає терпіння й ображає А; А ображається, впадає в люті і погрожує Б; у відповідь Б також ображає А; посварившись, А і Б припиняють спілкування» [44, с. 34].

Після ідентифікації та найменування сценаріїв і зображення їх у вигляді певної схеми, визначивши мовленнєві тактики і стратегії співрозмовників, учні мають розгорнути матриці сценаріїв в мовленнєві

твори – це наступний етап моделі навчання сценарної взаємодії. На цьому етапі вчитель має подолати кілька труднощів при навчанні сценарної взаємодії. Одна полягає в тому, щоб перевести в план свідомості учнів накопичений досвід сценарної поведінки, друга – навчити їх розпізнавати універсальні і національно-специфічні риси сценарної поведінки людей-носіїв іншої мови, третя – навчити їх користуватися вже набутими вміннями усного спілкування для конвертації матриці в потрібний мовленнєвий твір [44, с. 34].

У процесі реалізації описаної вище моделі сценарної взаємодії вона буде розгорнута учнями так, як дозволяє їм зробити їх рівень сформованості дискурсивної компетенції взагалі й комплексу дискурсивних умінь, зокрема.

Актуальною в цьому контексті є думка А. Горбунова, який зазначає, що підготовка й породження висловлювання вимагає від мовця сформулювати завдання, які він має виконати у процесі комунікації, обрати тактику реалізації кожного завдання комунікації, здійснити стратегію реалізації глобальної мети комунікації через конкретний набір тактик [8, с. 168-169].

Наведена вище модель навчання сценарної взаємодії, на нашу думку, доповнює й поглиблює методику навчання мовлення, запропоновану Ю. Пассовим [32], головним завданням якої є формування механізму породження мовлення, що у контексті нашого дослідження співвідноситься з метою навчання сценарної взаємодії.

Згідно з Ю. Пассовим, лінгвістичною основою діалогічної форми мовлення є діалогічна єдність, на якій побудовані умовно-мовленнєві вправи, що зумовлює необхідність навчання швидкої реакції на репліку, що досягається виконанням умовно-мовленнєвих вправ. Для реалізації зазначеного завдання Ю. Пассов пропонує використовувати функціональні опори [32, с. 239].

Функціональні опори є одним із засобів навчання тактиці спілкування. Вони складаються з назв мовленнєвих функцій (завдань), розташованих у ймовірно необхідній послідовності для кожного співрозмовника. Наприклад, обидва співрозмовника отримують завдання довести, що якусь конкретну книжку варто прочитати.

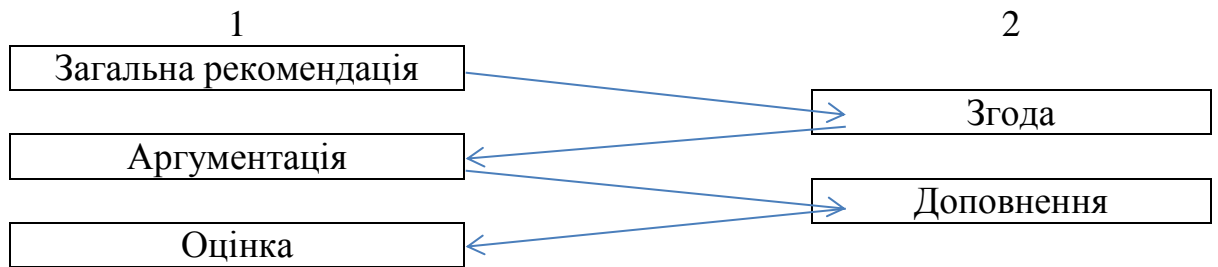


Рис. 2.1. Функціональна опора 1

Інакше виглядатиме функціональна опора для такого комунікативного завдання: переконайте друга, що йому варто займатися конкретним видом спорту:

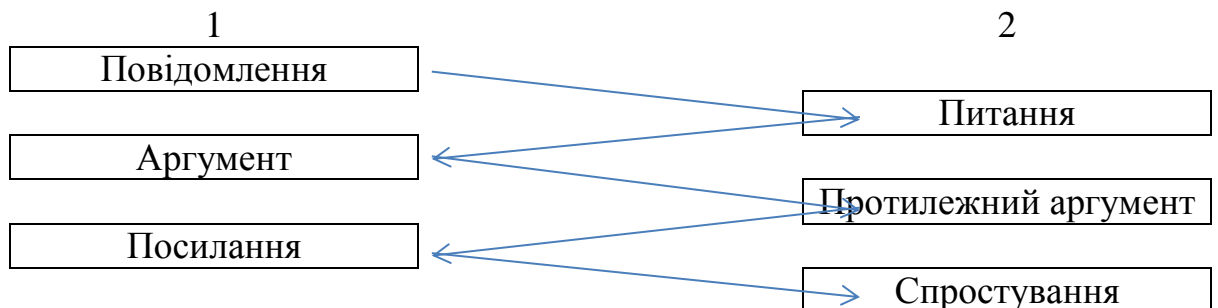


Рис.2.2. Функціональна опора 2

Коли функціональні моделі діалогів використовуються вперше, доцільно проводити таку роботу: 1) прочитати (прослухати) діалог; 2) з'ясувати, яку функцію виконує кожна репліка; 3) скласти функціональну модель діалогу; 4) відтворити діалог за моделлю; 5) змінити ситуацію й з'ясувати, як зміниться тактика мовців; 6) відтворити діалог за зміненою моделлю [32, с. 240-241].

У результаті виконаного аналізу моделей навчання сценарної взаємодії на уроці іноземної мови ми з'ясували, що сучасний сценарний підхід до формування комплексу мовленнєвих умінь – дискурсивної компетентності учнів продовжує, удосконалює й поглиблює розуміння цього процесу з урахуванням досягнень когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики й лінгводидактики.

2.2. Система вправ з формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у контексті сценарного підходу

Система вправ – сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання [1, с. 276].

У процесі створення системи вправ для формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у контексті сценарного підходу ми враховували сучасні загальнодидактичні принципи систематичності, послідовності, активності, наочності, проблемності та власне методичні принципи організації процесу навчання: комунікативної спрямованості, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності й урахування рідної мови (Н. Гальскова [4], Н. Гез [5], Ю. Пассов [32], О. Соловова [39]). Крім того, нами розглянуто вимоги до вправ як основного засобу організації навчальної діяльності вчителя й учнів і різні типології вправ, а також проаналізовано визначені типи й види вправ з точки зору їхньої адекватності цілям та умовам формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв.

Отже, спираючись на вимоги до структурних компонентів вправи, розроблені Н. Склярєнко [36], у процесі створення вправ в контексті нашого дослідження ми керувалися такими критеріями: вмотивованість, ступінь комунікативності, спрямованість навчальної дії на одержання або видачу інформації, ступінь керованості дій учнів під час виконання

вправи; наявність природних візуально-вербальних або спеціально створених опор; використання адекватних способів контролю, наявність рольового компонента, способ організації.

Враховуючи наведені у п. 2.1. нашої роботи етапи навчання сценарної взаємодії та спираючись на підхід О. Тарнопольського [40] до формування й розвитку мовленнєвих умінь, пропонуємо систему вправ з формування дискурсивної компетентності учнів ліцеїв, наведену в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Система вправ з формування дискурсивної компетентності
учнів ліцеїв**

№	Система вправ			
	Етапи	Підсистема вправ	Тип вправ	Вправи
1.	Етап 1: когнітивна обробка сценарної інформації	Підсистема 1: вправи з аналізу комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик мовців та складання сценарію їхньої мовленнєвої взаємодії.	Умотивовані; некомунікативні; репродуктивні й рецептивно-продуктивні, зі штучно створеними вербальними опорами; фронтальні, парні та групові вправи	Вправи на читання й аналіз діалогу-зразка, складання схеми сценарію
2.	Етап 2: експлікації змісту мовленнєвих дій	Підсистема 2 – вправи з реплікування	Умотивовані; некомунікативні й умовно-комунікативні; рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні; парні; повністю та частково	Вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, об'єднання реплік, розташування структурних одиниць діалогу-зразка у відповідному порядку;

Продовження таблиці 2.1.

			керовані; з опорами; з рольовим компонентом	вправи на репродукцію, трансформацію та модифікацію діалогу-зразка.
3.	Етап вербалізація сценарію	3: Підсистема 3 - Вправи з продукування власного діалогу відповідно до сценарію взаємодії мовців	Умотивовані; умовно- комунікативні й комунікативні; рецептивно- продуктивні; парні; частково керовані; з опорами; з рольовим компонентом	Складання діалогу за сценарієм

До першої підсистеми вправ ви відносимо вправи з аналізу комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик мовців та складання сценарію їхньої мовленнєвої взаємодії. Виконання вправ цієї підсистеми передбачає читання або аудіювання діалогу-зразка з безпосереднім аналізом його мовних особливостей і структури, після чого здійснюється когнітивна обробка сценарної інформації, представленої конкретним комплексом комунікативних стратегій і тактик мовців. Результатом такої роботи є схема сценарної взаємодії мовців.

Вправи цієї підсистеми є вмотивованими, некомунікативними, репродуктивними й рецептивно-продуктивними, зі штучно створеними вербальними опорами; фронтальними, парними та груповими. Учитель здійснює повний контроль навчальних дій учнів.

До другої підсистеми ми відносимо вправи з реплікування – вправи для опрацювання окремих комунікативних функцій у діалогічних єдностях і мікродіалогах. Вважаємо, що тренування у реплікуванні є необхідним етапом формування дискурсивної компетентності учнів, оскільки за їх допомогою відпрацьовуються різні, хоча й відокремлені одна від одної, комунікативні функції, наприклад: твердження – заперечення – інше твердження – заперечення твердження. Отже, головною метою вправ цієї підсистеми є опрацювання структурних одиниць сценарію-зразка, розвиток умінь репродукувати й укласти репліки, діалогічні єдності й мінідіалоги на його основі.

Вправи другої підсистеми є умотивованими, некомунікативним й умовно-комунікативними, рецептивно-репродуктивними та рецептивно-продуктивними, парними, повністю та частково керованими, з використанням опор, з рольовим компонентом. Особливістю вправ цього етапу є конкретне визначення форми та змісту мовлення учнів, певна обмеженість його зразків, відтворення лише фрагментів спілкування, а не створення повноцінного діалогу, тренувальний характер вправ, що спрямовані на опанування окремих комунікативних функцій, мовленнєвих тактик у межах конкретної мовленнєвої стратегії. Усі вправи є вмотивованими, що є прямим наслідком їхнього комунікативного характеру (наявності мовленнєвої інтенції, навчально-комунікативної ситуації, адресата мовлення тощо). У них можливе використання керування діяльністю учнів всіх рівнів повного, часткового або мінімального. Вправи можуть бути рецептивно-репродуктивними (коли репліки співрозмовників є заздалегідь заданими мовними формами, готовими фразами, кліше) або рецептивно-продуктивними (співрозмовники обмінюються висловлюваннями, створеними «на місці», а не опрацьованими раніше) [40, с. 32].

До цієї групи вправ з тренування у реплікуванні ми віднесли некомунікативні рецептивно-репродуктивні на імітацію, підстановку, об'єднання реплік, розташування структурних одиниць діалогу-зразка у відповідному порядку, репродукції діалогу-зразка, а також умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з трансформації та модифікації діалогу-зразка.

Підсистема 3 містить вправи з продукування власного діалогу відповідно до сценарію взаємодії мовців. Метою є оволодіння вміннями продукувати власний діалог, який передбачає створення учнями власних діалогів на основі запропонованої комунікативної ситуації та згідно зі сценарієм діалогової взаємодії. У кожній вправі відпрацьовується не одна комунікативна функція, а багато різних функцій, що реалізуються в ситуативному й змістовному зв'язку в рамках однієї розмови; мовний матеріал різноманітний, він відпрацьовується або закріплюється побіжно, а не цілеспрямовано. Провідними стають комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з мінімальним керуванням без опор або з природними опорами та з рольовим компонентом [40, с. 38-39].

Вправи цього етапу є комунікативними, рецептивно-продуктивними, із рольовим компонентом чи без нього, виконуються в парах, взаємоконтроль та вибірковий контроль з боку викладача. Можливим є використання природних опор (меню ресторанів, оголошень із газет, рекламних плакатів тощо).

2.3. Сценарна реалізація стратегії конфронтації на лексико-граматичному матеріалі з теми «Скарга на неякісний товар»

Пропонуємо методичні рекомендації до впровадження сценарного підходу до формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв на лексико-граматичному матеріалі з теми «Скарга на неякісний товар».

Етап 1 – когнітивна обробка сценарної інформації

Підсистема 1: вправи з аналізу комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик мовців та складання сценарію їхньої мовленнєвої взаємодії.

Вправа 1. Читання й аналіз діалогу-зразка, аналіз комунікативної стратегії й тактик мовців.

Інструкція: прочитайте діалог, перекладіть репліки мовців, назвіть мету кожного мовця й мовні засоби, які він використовує.

Тип вправи: вмотивована; некомунікативна; рецептивно-аналітична, зі штучно створеною вербальною опорою; фронтальна, контрольована.

Текст діалогу «Making a Complaint» [49, с. 35]:

- *Good morning, miss. I'd like to speak to the manager.*
- *I am the manager, sir. How can I help you?*
- *Oh, really? It's the radio. It doesn't work.*
- *Mm... did you buy it here?*
- *Pardon? Of course, I bought it here. Look, you switch it on and nothing happens.*
- *Oh, you should have obtained a receipt when you bought it.*
- *I probably did. I must have thrown it away.*
- *Ah, well have you got any other proof of purchase, the guarantee, for example?*
- *No. it must have been in the box. I threw that away too.*
- *Of, dear. You really ought to have kept it. We need to know the exact date of purchase.*
- *What? I only bought it yesterday! That young man over there served me. Oh, I paid by cheque. I've got the cheque stub.*
- *That's all right then. Did you check the radio before you left the shop?*
- *Check it? No, it was in the box. I expected it to work. It wasn't a cheap radio, it's a good make.*

- *You should have checked it.*
- *Come on! Stop telling what I should have done, and do something!
Either give me my money back or give me another radio.*
- *There's no need to get aggressive, sir. Let me look at it. You see this
little switch on the back?*
- *Yes?*
- *It's on 'mains', and it should be on 'battery'. You really should have
read the instructions.*
- *Oh!*

Вправа 2. Складання схеми сценарію мовленнєвої взаємодії.

Інструкція: назвіть комунікативні стратегії мовців і опишіть їхній обмін репліками у вигляді схеми.

Тип вправи: умотивована; некомунікативна; рецептивно-продуктивна, репродуктивна, зі штучно створеною вербальною опорою; фронтальна, парна або групова, контрольована.

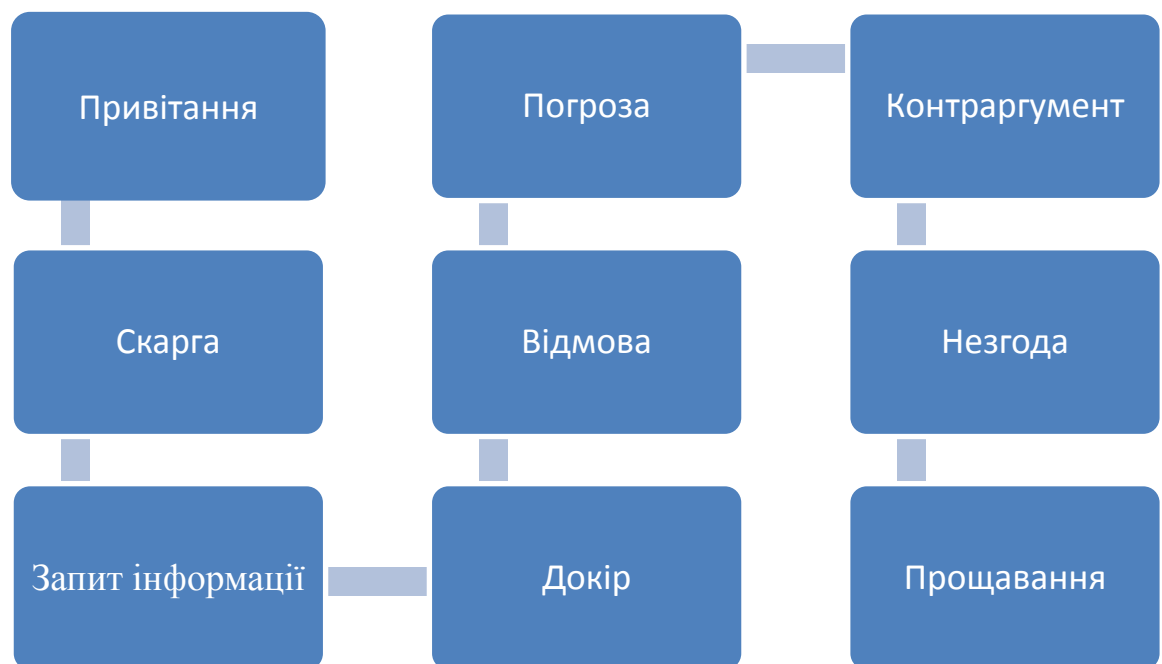


Рис. 2.3. Схема сценарію мовленнєвої взаємодії

Вправа 3. Аналіз мовних засобів реалізації кожного етапу сценарної взаємодії мовців.

Інструкція: до кожного етапу сценарію запропонуйте варіанти мовних засобів реалізації кожної з тактик мовців, заповніть таблицю своїми варіантами.

Тип вправи: умотивована; некомунікативна; репродуктивна, рецептивно-продуктивна, зі штучно створеною вербальною опорою; фронтальна, парна або групова, контрольована.

- | | | |
|----|-----------------------------|---|
| 1. | Привітання
greeting | <i>Good morning, Sir.
Good afternoon, Miss.</i> |
| 2. | Скарга
Complaint | <i>I'd like to make a complaint about....
There is something wrong with it. It isn't working.
When it arrived and I put it on, it didn't fit.
When I took it out of the box, I found the screen was scratched.
When I tried to put it together, I realized a bit was missing.
It was supposed to be for sensitive skin, but it gave me spots.
When I filled it the first time, I realized it had a leak.
I only wore it for a week and the strap came off.
They fell apart after a month. The soles came off!
When I got home and tried them on I realized the back pocket was ripped.
When I opened the box I found it was the wrong colour.</i> |
| 3. | Запит інформації
Inquiry | <i>Can / Could I see your receipt?
Have you got any other proof of purchase, the guarantee for example? We need to know the exact date of purchase.
I haven't got a receipt. I must have thrown it away.
I haven't got a guarantee. It must have been in the box, I threw it away too.
I am afraid I didn't keep the receipt, and I threw away the box and the guarantee.</i> |
| 4. | Докір
Reproach | <i>I am sorry to hear that, but you should have kept the receipt.</i> |

You should have checked everything. It is your fault.

- | | | |
|----|----------------------------------|---|
| 5. | Відмова
Refusal | <i>I am sorry to say that, but I can't help you.
Without a receipt I cannot give you a replacement / a refund.
I am sorry, but it's against our company's policy to give you a replacement. We informed you about this.</i> |
| 6. | Погроза
Threat | <i>Stop telling what I should have done, and do something! Either give me my money back or give me another thing.
If you don't sort it out immediately I'll have to speak to your boss.</i> |
| 7. | Контраргумент
counterargument | <i>There's no need to get aggressive, sir.
If you continue shouting I will have to call the security officer.</i> |
| 8. | Незгода
Disagreement | <i>I will not leave it like that.
Can I see your boss?</i> |
| 9. | Прощавання
Saying goodbye | |

Етап 2 – експлікації змісту мовленнєвих дій.

Підсистема вправ 2 – вправи з реплікування.

Вправа 1. Розташування реплік діалогу-зразка у правильному порядку.

Тип вправи: умотивована; умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивні, парна; повністю та частково керовані; з опорами; з рольовим компонентом.

Інструкція: відтворіть діалог, розташували репліки у правильному порядку:

- | <i>Shop assistant</i> | <i>Customer</i> |
|--|--|
| A. <i>There's no need to get aggressive, sir. Let me look at it. You see this little switch on the back?</i> | 1. <i>Good morning, miss. I'd like to speak to the manager.</i> |
| B. <i>Ah, well have you got any other proof of purchase, the guarantee, for example?</i> | 2. <i>Pardon? Of course, I bought it here. Look, you switch it on and nothing happens.</i> |
| | 3. <i>What? I only bought it yesterday! That young man</i> |

- C. *That's all right then. Did you check the radio before you left the shop?*
- D. *Oh, you should have obtained a receipt when you bought it.*
- E. *You should have checked it.*
- F. *Mm... did you buy it here?*
- G. *It's on 'mains', and it should be on 'battery'. You really should have read the instructions.*
- H. *I am the manager, sir. How can I help you?*
- I. *Of, dear. You really ought to have kept it. We need to know the exact date of purchase.*
- over there served me. Oh, I paid by cheque. I've got the cheque stub.*
4. *Come on! Stop telling what I should have done, and do something! Either give me my money back or give me another radio.*
5. *Check it? No, it was in the box. I expected it to work. It wasn't a cheap radio, it's a good make.*
6. *Oh, really? It's the radio. It doesn't work.*
7. *No. it must have been in the box. I threw that away too.*
8. *I probably did. I must have thrown it away.*

Вправа 2. Підстановка реплік діалогу.

Тип вправи: умотивована; умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивні, парна; повністю та частково керовані; з опорами; з рольовим компонентом.

Інструкція: відтворіть діалог / окремі фрагменти діалогу, підставляючи видалені репліки згідно зі схемою сценарію.

- *Good morning, miss. I'd like to speak to the manager.*
-
- *Oh, really? It's the radio. It doesn't work.*
-
- *Pardon? Of course, I bought it here. Look, you switch it on and nothing happens.*
-
- *I probably did. I must have thrown it away.*
-
- *No. it must have been in the box. I threw that away too.*
-
- *What? I only bought it yesterday! That young man over there served me. Oh, I paid by cheque. I've got the cheque stub.*
-

- *Check it? No, it was in the box. I expected it to work. It wasn't a cheap radio, it's a good make.*
-
- *Come on! Stop telling what I should have done, and do something! Either give me my money back or give me another radio.*
-
- *Yes?*
-
- *Oh!*

Вправа 3. Імітація діалогу-зразка або його окремих фрагментів (згідно зі схемою)

Тип вправи: умотивована; умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивні, парна; повністю або частково керована; з опорою; з рольовим компонентом.

Інструкція: відтворіть діалог / окремі фрагменти діалогу

Вправа 4. Трансформація діалогу-зразка.

Тип вправи: умотивована; умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна, парна; повністю або частково керована; з опорою; з рольовим компонентом.

Інструкція: відтворіть діалог, замінивши репліки діалогу-зразка згідно з рольовою карткою.

Рольові картки:

The Customer's role-play card: you bought a camera from a shop but there is a problem with it. After you took the camera to the party, you discovered it was broken. You want your money back. You have got the receipt. Explain the problem to the shop assistant and use the receipt to answer the shop assistant's questions.

The shop-assistant's role-play card: listen to the customer's complaint and find out what item the customer bought, they bought it, what the problems with the item are. Keep in mind that your manager doesn't like giving people their money back. Try to find a different solution.

Етап 3 – вербалізація сценарію.

Підсистема 3 – вправи з продукування власного діалогу відповідно до сценарію взаємодії мовців.

Тип вправ: умотивовані; умовно-комунікативні й комунікативні; рецептивно-продуктивні; парні; частково керовані; з опорами; з рольовим компонентом

Вправа 1. Інструкція: згідно зі схемою сценарію, складіть діалог між клієнтом і менеджером, використовуючи лист-скаргу [50, с. 38] як опору.

*A letter of complaint
193, Winston Lane
Tadworth
27th August*

*The complaints Dept.,
T. Green Electrical,
Voltaire House,
Thorn Street,
Croydon
Dear Sir,*

I bought a hair-dryer at your branch in “The Tadworth Centre” shopping precinct last week. I am afraid I didn’t keep the receipt, and I threw away the box and the guarantee. When I opened the box I found it was the wrong colour. I had asked for pink and it was blue. I didn’t take it back to the shop because I was too busy. I didn’t even have time to phone the manager. I decided to keep it. When I plugged it in, it blew up. The switch was on 110 volts, and it should have been on 240 volts. Anyway, the dryer is now completely useless. I am not sending it to you, as postage is too expensive. The manager refused to exchange it and was very rude. Please refund my \$13.50.

*Yours faithfully,
Sandra Douglas.*

Вправа 2. Інструкція: використовуючи подані опори, складіть діалог між клієнтом і менеджером

Mr and Mrs Smith booked a holiday with Sunshine Tours. It was disastrous. When they got back, Mr Smith went to see the travel agent.

The plane didn’t take off on time.

It should have taken off on time.

They didn’t give us a meal on the plane.

The representative didn't meet us at the airport.

You hadn't sent the reservation to the travel.

There were no rooms for us in the hotel.

They didn't find us another hotel.

They didn't apologize.

Запропоновані методичні рекомендації містять систему вправ з формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв.

ВИСНОВКИ

Виконане дослідження з використання сценарного підходу у процесі формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв уможливило такі висновки.

У результаті аналізу науково-методичної літератури з теми роботи й відповідних нормативних документів визначено основні поняття дослідження:

- дискурс – процес цілеспрямованої вербальної комунікації, результатом якої є текст певного типу, який реалізує комунікативну стратегію мовця в конкретній ситуації спілкування;
- дискурсивна компетентність – здатність суб'єкта мовлення будувати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до власної комунікативної стратегії в межах конкретної ситуації спілкування;
- сценарій – когнітивна схема мовленнєвої взаємодії комунікантів, що вербалізується у формі мовленнєвого твору, розгорнутого в просторі дискурсу.

Аналіз і систематизація сучасних підходів до навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти дав змогу визначити місце дискурсивної компетентності в структурі іншомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв. З'ясовано, що дискурсивна компетентність є важливим складником у структурі іншомовної комунікативної компетентності, оскільки для її успішного формування необхідний паралельний розвиток і вдосконалення інших компонентів іншомовної комунікативної компетентності (лексичного, граматичного, соціокультурного), які в комплексі створюють умови для формування всіх компонентів дискурсивної компетентності.

Кожен з компонентів дискурсивної компетентності учнів ліцеїв передбачає формування комплексу дискурсивних умінь, а саме:

- уміння обирати комунікативну стратегію (уміння усвідомлювати свій комунікативний намір і планувати комунікативну подію) – стратегічний компонент,
- уміння аналізувати комунікативну ситуацію і на основі цього відбрати відповідні їй, адекватні і найбільш оптимальні в даному лінгвістичному співтоваристві тактики як засоби і способи досягнення комунікативного наміру – тактичний компонент,
- знання жанрових норм і вміння організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, обраного для досягнення комунікативного наміру в конкретному контексті – жанровий компонент,
- уміння організувати послідовність речень таким чином, щоб вони становили єдине ціле – зв'язний текст з усіма властивими йому ознаками – текстовий компонент.

У результаті вивчення науково-методичної літератури з питань сценарного підходу до навчання мов з'ясовано, що сценарій має спільні риси з такими комунікативно спрямованими методами навчання, як рольова гра й симуляція, але відрізняється від них наявністю чітко сформульованої комунікативної стратегії мовців і визначеним комплексом мовленнєвих тактик, які потрібно реалізувати у вигляді мовленнєвого твору.

Виконане дослідження дало змогу обґрунтувати методику формування англійськомовної дискурсивної компетентності учнів ліцеїв у контексті сценарного підходу. Згідно з запропонованою моделлю, система роботи з формування дискурсивної компетенції учнів старших класів складається з трьох етапів, кожен з яких передбачає виконання комплексу спеціально розроблених вправ.

Перший етап нашої моделі навчання сценарної взаємодії полягає у когнітивній обробці сценарної інформації та передбачає виконання вправ з аналізу комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик мовців та складання сценарію їхньої мовленнєвої взаємодії. Вправи цієї групи є некомунікативними; репродуктивними й рецептивно-продуктивними, зі штучно створеними вербальними опорами; фронтальними, парними та груповими вправами.

Другий етап складається із заходів експлікації змісту мовленнєвих дій і передбачає виконання комплексу вправ з реплікування (вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, об'єднання реплік, розташування структурних одиниць діалогу-зразка у відповідному порядку; вправи на репродукцію, трансформацію та модифікацію діалогу-зразка), які за характером є умотивованими, некомунікативними й умовно-комунікативними, рецептивно-репродуктивними й рецептивно-продуктивними, парними, повністю та частково керованими, з використанням опор, з рольовим компонентом.

Третій етап складається із заходів вербалізації сценарію. Підсистема вправ цього етапу містить вправи з продукування власного діалогу відповідно до сценарію взаємодії мовців. Запропоновані вправи є вмотивованими, умовно-комунікативними й комунікативними, рецептивно-продуктивними, парними, частково керованими, з опорами, з рольовим компонентом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бершадська Н. С. Методичні рекомендації з формування англійськомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2011. № 7-8. С. 145-149.
3. Воронова Л. С., Маевская А.Ю. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности. *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2015. №1. С. 80-85.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
6. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224-233.
7. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением английского языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 28 с.

8. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход. *Вестник ТГПУ*. 2014. № 6 (147). С. 167-171.
9. Горбунов А. Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки. *Самарский научный вестник*. 2016. №4 (17) . С. 169 – 174.
10. Григорьева В. С. Интегративность формата речевого взаимодействия в диалогическом дискурсе (на примере бытовых дискурсивных жанров) : дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 /. Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2018. 349 с.
11. Гулакова И. И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Орловский гос. ун-т. Орел, 2004. – 20 с.
12. Данилюк С. С. Дискурсивна, стратегічна, соціальна та соціокультурна компетенції як складники комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. №30 (83). С. 137-143.
13. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення 21.02.2020).
14. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273с.
15. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.02.2020).
16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: ИЦ

ПКПС, 2004. 41 с.

17. Коваленко Н. А. Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума. *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2018. №4. С. 278-285.

18. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. Москва: Дрофа, 2008. 431 с.

19. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник КНТЕУ*. 2018. №1. С. 147-156.

20. Креер М. Я. Эффективность применения сценарного подхода при обучении иностранному (английскому) языку. *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы*: Материалы III Международного научного конгресса. Под редакцией Е.В. Полховской. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2018. С. 471-476.

21. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. №11. С. 44-48.

22. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 23 с.

23. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 4. 2013. С. 128–135.

24. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В. Г., Полонська В.К., Басай Н.П. [та ін.]; за наук. ред. Редька В. Г. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.

25. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учеб. пособие для вузов. Москва: Дрофа, 2005. 253 с.
26. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і для шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10-11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 20.02.2020).
27. Насилевич Я. Г. Технология диалогово-профессиональных сценариев как условие формирования иноязычных компетенций у студентов бакалавриата : автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калужский гос. ун-т им. К. Э. Циолковского. Калуга, 2013. 25 с.
28. Ножовнік О. М. Досвід використання симуляцій у процесі навчання іноземної мови майбутніх фахівців із міжнародної економіки. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 129-135.
29. Одинцова И.В. Текст и дискурс в лингводидактике. *Вестник РУДН: Серия: вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Том 14. №3. С. 478-482
30. Одинцова И. В. К проблеме соотношения понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике и лингводидактике. *Вестник КГУ*. 2017. №2. С. 121-125.
31. Паньків О. Б. Дискурсивна компетенція мовної особистості майбутнього філолога. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка*. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. 2014. №1. С. 64-69.
32. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Рус. яз., 1989. 276 с.
33. Разумкова Н. В. Сценарно-фреймовый подход к преподаванию русского языка в иностранной аудитории. *Cross-Cultural*

Studies: Education and Science. Volume 3, Issue III, September 2018
С. 333-338

34. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

35. Синельникова Л. Н. Синтез компетенций как путь к формированию дискурсивной личности. *Жанры и типы дискурса в научном и медийном дискурсе*: межвузовский сб. науч. тр. Орел, 2010. Вып. 8. С. 13-26.

36. Склярєнко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов*: зб. наук. праць. К.: КДППМ, 1992. С. 9–14.

37. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку. *Cross- Cultural Studies: Education and Science*. Volume 3, Issue III, September 2018. С. 177-182.

38. Солдатенкова Т. Н. Системность сценарного подхода в методике преподавания речевых навыков от начального до продвинутого этапов обучения. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwih6pzO1PfnAhWJAxAIHcxjBBEQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Flirias.kuleuven.be%2Fretrieve%2F202733&usg=AOvVaw1ncCM01ZmLTF0mkECCELQE> (дата звернення 20.02.2020).

39. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.

40. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

41. Терещук Д. Г. Лінгводидактична модель симуляційного навчання стратегічної компетенції у говорінні майбутніх вчителів англійської мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 38. Ч.1. С. 141-147.

42. Терещук Д.Г. Організація мовленнєвих симуляційних ігор у процесі розвитку стратегічної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов. *II Всеукраїнська научно-практична конференція «Актуальні проблеми преподавания иностранных языков для профессионального общения»*. Том 2. URL: http://confcontact.com/2012edu/tom2/25_Tereshchuk.htm (дата звернення 20.20.2020).

43. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С.58-64.

44. Шляхов В. И. Обучение сценарному речевому взаимодействию. *Русский язык за рубежом*. 2008. №1. С. 29-42.

45. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.

46. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

47. British Council – EQUALS. Core Inventory for General English / Brian North, Angeles Ortega, Susan Sheehan. – 2nd edition. British Council, 2015. 37 p.

48. ELT Guide-2: Simulations. A Teaching Aid Devised by the English Language Teaching Institute / David Herbert, Gill Sturdrige. London: The British Council, 1979. 75 p.

49. Hartley B., Viney P. Streamline English. Destinations. An intensive English course for intermediate students. Student's Book. Oxford University Press, 1991. 103 p.

50. Hartley B., Viney P. Streamline English. Destinations. An intensive English course for intermediate students. Workbook A. Units 1-40. Oxford University Press, 1991. 57 p.