

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій

Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання
іноземної мови

на тему: «Формування у майбутніх учителів англійської мови
компетентності в читанні з використанням публіцистичних текстів»

Допущено до захисту
« ___ » _____ року

студентки групи СОкт 53-20
факультету германської філології
освітньо-професійної
програми Викладання європейських мов
на основі комбінованих технологій
(англійська мова і друга
західноєвропейська мова)

(назва)

за спеціальністю 014 Середня освіта
(код, назва)

Балаян Вікторія Валеріївна
(ПІБ студента)

Завідувач кафедри педагогіки,
методики викладання іноземних
мов й інформаційно-
комунікаційних технологій
доктор педагогічних наук,
професор Черниш Валентина
Василівна

_____ (підпис)

_____ (ПІБ)

Науковий керівник:
Доктор педагогічних наук, професор
Черниш Валентина Василівна
(науковий ступінь, вчене звання, ПІБ)

Національна шкала _____

Кількість балів _____

Оцінка ЄКТС _____

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ.....	7
1.1. Цілі та зміст формування компетентності у читанні студентів 3 курсу .	7
1.2. Структура компетентності у читанні студентів 3 курсу	13
1.3. Специфічні риси публіцистичних текстів як основи для формування компетентності в читанні	17
Висновки до I розділу	23
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ.....	25
2.1. Характерні особливості освітнього процесу комбінованого навчання.	25
2.2 Відбір та організація навчального матеріалу для студентів 3 курсу	31
2.3 Модель формування компетентності в читанні в умовах комбінованого навчання	36
2.4 Підсистема вправ для формування компетентності в читанні.....	41
Висновки до розділу 2	51
РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ	53
3.1 Підготовка та проведення пробного навчання	53
3.2 Результати та інтерпретація пробного навчання	56
3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування компетентності в читанні для студентів 3 курсу.....	67
Висновки до III розділу	69
ВИСНОВКИ.....	71

	3
РЕЗЮМЕ	74
SUMMARY	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Наразі, існує потреба суспільства в кваліфікованих фахівцях, здатних вступати в іншомовне спілкування. В таких умовах, процес навчання повинен бути спрямований на пошук нових прийомів та підходів, стимулюючих студентів до підвищення рівня компетентності в читанні, яка є основою якісного опрацювання інформації.

Сучасна державна політика в сфері освіти спрямована на поліпшення якості освоєння програм, розроблених в рамках навчання цієї спеціальності. Така обставина означає, що вимоги, які пред'являються до рівня володіння іноземною мовою сьгоднішніми студентами, стали значно вище і жорсткіше. Це пов'язано з тим, що зростає роль іншомовного спілкування, в суспільстві виникає потреба в спеціалістах, які дійсно володіють іноземною мовою, мають високий рівень усної та писемної грамотності, володіють бездоганною компетентністю у читанні.

Актуальність роботи полягає в тому, що не дивлячись на розробленість цієї теми, залишається ряд спірних і невирішених питань щодо розвитку компетентності у читанні студентів ЗВО. Також, існує необхідність розроблення нових методик, спрямованих на розвиток компетентності у читанні студентів ЗВО.

Теоретичним підґрунтям роботи стали дослідження таких науковців, як: І. І. Халєєва, Г. П. Мільтруд, Є. В. Носонович, О. Б. Бігич, О. В. Болотов, О. Вєтохов, І. О. Зимня, Л. І. Кирилїна, R. L. Oxford, R. C. Scarcella, C. Walter, A. Gilmore, та інших.

Мета роботи – розроблення методики формування англomовної компетентності в читанні студентів 3 курсу спеціальності 014 Середня освіта з використанням текстів сучасної публіцистики.

Об'єкт дослідження – процес формування в студентів 3 курсу спеціальності 014 середня освіта англomовної компетентності у читанні з

використанням публіцистичних текстів в умовах комбінованого навчання за моделлю перевернутий клас.

Предмет дослідження – методика формування англомовної компетентності у читанні з використанням публіцистичних текстів в студентів 3 курсу спеціальності 014 Середня освіта

Робота має наступні **завдання**:

- Розглянути підходи до визначення поняття компетентності та її роль у вивченні іноземної мови;
- Схарактеризувати сутність та структуру компетентності в читанні студентів 3 курсу;
- Визначити особливості формування компетентності в читанні студентів ЗВО;
- Розглянути компетентнісний підхід як основу для формування компетентності в читанні студентів ЗВО;
- Вивчити сучасні підходи та технології формування компетентності в читанні студентів ЗВО;
- Сформуувати методичку формування компетентності в читанні студентів ЗВО;
- Перевірити ефективність методики формування компетентності в читанні студентів ЗВО.

Методи дослідження зумовлені метою та специфікою проаналізованого матеріалу. Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплексну методичку дослідження. Основними методами дослідження є критичний аналіз літератури, синтез та узагальнення; метод педагогічного експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в роботі було проведене комплексне дослідження особливостей формування компетентності в читанні студентів ЗВО.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання даних, отриманих в результаті цього дослідження, як основи для

укладання підручників, проведення лекцій, академічних занять у вищих навчальних закладах.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, додатку, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків.

Апробація результатів дослідження відбулася на: XV Міжнародній науково-практичній конференції «Modern approaches to the introduction of science into practice», яка проводилася у період з 24-26 травня 2021 року у Сан-Франциско, США.

Публікації: результати нашого дослідження опубліковано у тезах доповіді на тему «Характеристика моделей комбінованого навчання» у збірнику XV Міжнародної науково-практичної конференції «Modern approaches to the introduction of science into practice», яка проводилася у період з 24-26 травня 2021 року у Сан-Франциско, США.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

1.1. Цілі та зміст формування компетентності у читанні студентів 3 курсу

Наразі, в умовах реформації сучасної системи освіти, на заняттях з мовних дисциплін велика увага приділяється формуванню компетентності в читанні студентів, тому що володіння комунікативною компетентністю в цілому неможливо без володіння читацькою компетентністю на високому рівні.

Проблема навчання читацькому аспекту іноземної мови традиційно є одним з пріоритетних завдань в теорії навчання іноземним мовам (І. М. Берман, М. К. Бородуліна, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Б. О. Лапідус, М. В. Ляховицький, Є. І. Пассов, С. Ф. Шатілов та ін.). Однак аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що про проблеми, пов'язані з формуванням компетентності в читанні заговорили порівняно недавно. Розглянуті нами дослідження відносяться в основному до останнього десятиліття (Л. А. Широкова, І. В. Чернецька, О. С. Якимчук, Л. І. Карпова, Т. О. Лопарева, О. О. Рубльова, Л. К. Бободжанова, О. І. Вовк, М. В. Лебедева та ін.). Виходячи з актуальності даної проблеми, вважаємо значущим зупинитися на розгляді термінологічного аспекту читацької компетенції. Першим кроком, розглянемо сутність поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» походить від латинського слова *competere*, яке означає «підходити, відповідати». У загальному сенсі воно означає відповідність пропонованим вимогам, встановленим критеріям і стандартам в певних областях діяльності і при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено домагатися результатів

і володіти ситуацією [28, с. 20–26]. Вперше, поняття «компетенція» з'явилося в 60-і рр. у Сполучених Штатах Америки, де використовувалося в рамках діяльній освіті, метою якої була підготовка професіоналів, конкурентоспроможних на ринку праці. Спочатку, значення поняття зводилось до автоматизації отриманих практичних навичок в рамках біхевіористського підходу, що було недостатнім для розвитку творчих та індивідуальних здібностей студентів. У зв'язку з цим було запропоновано розрізняти два поняття: компетентність і компетенція (competence and competencies). Компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенції перетворилися на одиниці навчальної програми і склали «автономію» компетентності [1; 58].

Співвідношенню понять «компетентність» і «компетенція» присвячені роботи дослідників Н. І. Алмазової, О. Г. Асмолова, Н. Ф. Єфремової, І. О. Зимньої, І. О. Котлярової, А. В. Хуторського, В. Д. Шадрикова та ін. Отже, зупинимося на конкретних визначеннях вищезазначених понять і проаналізуємо їх для виявлення спільного та відмінного між ними. Термін «компетенція» – неоднозначний у зв'язку з існуючими на сьогоднішній день його численними тлумаченнями. Так, під компетенцією розуміють:

- сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які відносяться до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них (А. В. Хуторський) [49];
- коло питань, в яких та чи інша особистість добре обізнана, коло повноважень, прав тієї чи іншої особистості (В. Д. Шадриков) [53];
- внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, систем цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини (І. О. Зимня) [13; 14];
- знання і вміння в певній сфері людської діяльності (Н. І. Алмазова) [1];

- готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети (Г. К. Селевко) [42];
- знання в дії (О. Г. Асмолов) [18].

Виходячи з вищезазначених визначень і аналізу педагогічних досліджень, можна схарактеризувати поняття «компетенція» як сукупність знань, умінь і/або навичок, певних якостей особистості та обізнаність в рамках тієї чи іншої теми (предмета, процесу, сфери діяльності, тощо), що в своїй єдності допомагає вирішувати практичні завдання, забезпечуючи діяльність людини.

Аналізуючи поняття «компетентність», слід пам'ятати про те, що суфікс -ість означає ступінь оволодіння якістю [22, с. 59], тому компетентність – похідне, вторинне слово по відношенню до поняття «компетенція». Отже, вчені розглядають поняття «компетентність» як:

- володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності (О. В. Хуторський) [49];
- набуття особистості, завдяки яким людина може вирішувати конкретні завдання (В. Д. Шадриков) [53];
- наявність необхідних знань і досвіду у сфері здійснення діяльності (О. Б. Бігич) [7];
- потенціал людини і фахівця, його знання, вміння, навички, досвід діяльності (Н. Ф. Єфремова) [12, с. 19];
- якісне використання компетенцій (Н. В. Алмазова) [1];
- якості, набуті через проживання ситуацій, рефлексію досвіду (Г.К. Селевко) [42];
- результат когнітивного навчання (О. Г. Асмолов) [18].

Аналіз різних визначень понять «компетенція» і «компетентність» дозволяє зробити висновок про те, що різні автори єдині в тому, що розуміють під компетенцією певні знання, навички та особистісні якості, за допомогою

яких людина готова визначати цілі, вирішувати практичні завдання. Здатність реалізовувати свої компетенції в повсякденному житті дозволяє набувати компетентності. Таким чином, головні відмінності між двома схожими на перший погляд термінами полягають в тому, що компетенція – це сукупність знань, умінь і/або навичок, певних якостей особистості і обізнаність в рамках тієї чи іншої теми (предмета, процесу, сфери діяльності, тощо), що в своїй єдності допомагає студентам у вирішенні практичних завдань, а компетентність – вміння вирішувати конкретні практичні завдання за рахунок наявних знань, умінь, особистісного досвіду і кругозору [57, с. 66].

Відповідно до думки S. Thornbury [63], читацька компетентність є не що інше як рівень освоєння людиною основного коду мови, тобто його граматичних правил, правил вимови фонетичних утворень, вірне читання структури речень, розуміння прочитаного.

С. В. Мерзляков [26] під поняттям «читацька компетентність» розуміє здатність людини до комунікативно-доцільного і ситуативно-адекватного використання іншомовних знань, навичок і умінь з метою адекватного сприйняття та розуміння тексту в процесі читання. На думку дослідника, використання терміну «читацька компетентність» передбачає сформованість у мовної особистості готовності і здатності не тільки розуміти текст, але і критично осмислювати подану в ньому інформацію [26].

На думку вітчизняної дослідниці С. Ю. Ніколаєвої, високий рівень читацької компетенції є необхідною складовою частиною практичної мети навчання іноземних мов, яка може бути сформульована як «опанування комунікативною компетентністю на рівні, достатньому для іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі у типових ситуаціях» [27, с. 39]. На думку дослідниці, формування читацької компетенції включає в себе створення вміння адекватного сприйняття іншомовного тексту та його розуміння, спираючись на знання принципів вірної вимови іншомовних слів, навик перекладу текстів.

Як вміння правильної вимови, так і перекладацькі вміння є одними з найважливіших умов практичного читацькою компетенцією. Отже, С. Ю. Ніколаєва зазначає, що читацька компетенція – це складова частина мовної компетентності, що входить до структури іншомовної комунікативної компетентності. Будучи однією з субкомпетентностей іншомовної комунікативної компетентності, читацька компетенція включає в себе, з одного боку, зв'язки і закономірності, які встановлюються між коректним читанням слів та їх розумінням, а з іншого – можливості взаємодії рідної та іноземної мов, при яких читання визначає когнітивне, концептуальне світосприйняття представників цих мовних соціумів [27, с. 54].

У розумінні Т. Ю. Плетяго, читацька компетентність студента ЗВО являє собою інтегральну характеристику особистісних якостей, сукупність знань і умінь, що визначають готовність і здатність до актуалізації і збагачення особистісного і професійного досвіду в процесі сприйняття, інтерпретації, розуміння і особистісного осмислення тексту на основі володіння стратегіями ефективного пошуку, відбору та організації інформації; оперування різними соціокультурними кодами.

До завдань формування компетентності в читанні студентів ЗВО, дослідник відносить:

- розвиток комунікативних, інтелектуальних і рефлексивних здібностей;
- збагачення особистісного і професійного досвіду;
- адаптація до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві;
- формування навичок сприйняття друкованого тексту, візуального матеріалу з будь-яких тематик;
- розуміння сутності прочитаного тексту, його глибини, вміння виокремити головне та другорядне;
- формування здатності до критичного аналізу прочитаного тексту [35, с.211].

І. В. Ставцев зазначає, що читацька компетентність дає можливість:

- проникнути в суть розглянутого об'єкта навчання читання у ЗВО, реальних педагогічних процесів і їх тенденцій, синтезувати існуючі уявлення про них;
- домогтися розуміння залежності між елементами досліджуваної системи: її підсистемами і їх зв'язками;
- сконструювати нове, ще не існуюче в практиці, шляхом здійснення уявної перекомпонування з метою відтворення необхідного стану досліджуваної системи;
- здійснити перенесення отриманого знання про властивості і поведінку моделі на реальний об'єкт методом аналогії [45, с. 1196].

Використання текстів для читання дозволяє навчити реальній мові, яка використовується носіями в різних комунікативних ситуаціях, за умови, що рівень мовної підготовки студентів дозволяє їм осмислено читати такий текст, так як при недостатньому розвитку іншомовної комунікативної компетенції звернення до словника і переклад можуть стати основою роботи з текстами. Однак, ці складнощі долаються шляхом ретельного вибору матеріалів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що проблема формування читацької компетенції обумовлена потребою сучасного суспільства і системи освіти у фахівцях, здатних реалізовувати свої освітні можливості в системі сучасної освіти, яка динамічно розвивається, фахівців, готових до професійного інформаційного самозабезпечення. Студент не може вважатися підготовленим до професійної діяльності, не оволодівши читацькою компетенцією, що дозволяє оновлювати оперативну частину його культурного і соціального досвіду [54, с. 136]. Для студентів володіння іншомовною читацькою компетенцією має особливу значимість, так як зростаючий потік іншомовної інформації в професійній області, що надходить через друковані видання та інтернет, ставить студентів і фахівців перед необхідністю практично володіти іноземною мовою з метою пошуку, вилучення та

подальшого використання знайденої інформації для вирішення навчальних і професійних завдань.

1.2. Структура компетентності у читанні студентів 3 курсу

Структура компетентності в читанні студентів 3 курсу – комплексний феномен, який розглядається дослідниками з різних точок зору. На думку Т. О. Разуваєвої, формування читацької компетенції студентів являє собою «цілеспрямований процес розвитку у них мотивів читання і читацьких інтересів, організації освоєння ними системи читацьких знань і умінь» [37, с. 15]. У структурі читацької компетенції, дослідниця виділяє наступні взаємопов'язані компоненти:

- Мотиваційний (потреби, мотиви читання, читацькі інтереси).
- Когнітивний (система лінгвістичних, країнознавчих знань, знань про текст, читання, знань про себе як про читача).
- Діяльнісний (сукупність ряду умінь: прогностичних, аналітичних, інтерпретаційних і оціночних) мотиваційний компонент, на думку дослідниці, є одним з основних компонентів читання і включає в себе мотиви, потреби, інтереси, бажання. Усвідомлюючи потребу в читанні, читач знаходить цікаву для його інформацію, докладає зусиль для її якісного відбору.
- Когнітивний компонент характеризується здатністю розуміти лексичні одиниці мови, будувати фрази відповідно до законів граматики і семантики. Цей компонент включає в себе володіння мовою.
- Діяльнісний компонент визначається самостійним оволодінням навичками і вміннями, що дозволяють вирішувати різні комунікативні завдання [41, с. 142].

Т. Ю. Плетяго основними характеристиками-критеріями сформованості компетентності в читанні вважає не окремі якості особистості, а системоутворюючі компоненти:

- 1) інтелектуально-діяльнісний (репродуктивний рівень);
- 2) професійно-особистісний (адаптивний рівень);
- 3) смислоорієнтований (творчий рівень) [35, с. 212].

Науковець визначає діагностичні ознаки кожного компонента:

1) інтелектуально-діяльнісний компонент:

- наукові знання;
- читацька грамотність;
- комунікативна культура;
- гуманітарна культура.

2) Професійно-особистісний компонент:

– самостійність в процесі читацької діяльності – здатність до інтеграції отриманих знань в процесі читання з професійним і особистісним досвідом;

- володіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх гнучке поєднання з традиційними засобами читання;
- цілеспрямованість і мотивація читацької діяльності.

– 3) Смислоорієнтований компонент:

- рефлексивна культура;
- вміння творчо описати досвід і виділити його новизну;
- критичне мислення;
- культура розуміння [35, с. 213].

Вище означені критерії сформованості компетентності в читанні стали основою трьох рівнів читання:

1. репродуктивного (передбачає поверхневий витяг і констатацію інформації в тексті);

2. адаптивного (свідчить про здатність до проникнення у формальні і змістовні структури тексту, отримання авторського задуму та ідеї тексту) і

творчого (визначається здатністю студента збагачувати свій особистий і професійний досвід на основі перенесення і перетворення набутих умінь і навичок, формування особистісно та професійно значущого сенсу) [35, с. 213].

Читацька компетентність студентів 3 курсу базується на наступних педагогічних принципах:

1. принципи системності і комплексності, які слугують основою процесу формування компетентності в читанні, так як диктують необхідність встановлення системоутворюючих зв'язків і відносин між видами діяльності студентів, зокрема, між рецептивним видом мовленнєвої діяльності (читання) і паралельною продуктивною діяльністю (створення і ведення навчального користувацького словника) [44].

2. Принцип практичної спрямованості навчання відображає орієнтацію цілей і результатів вищої освіти на динамічні кількісні та якісні зміни загальнокультурних і професійних компетенцій. В даному контексті важливі максимально точні результати підвищення рівня компетентності в читанні, яка, будучи метавластивістю, інтегрує в собі основи готовності до навчання взагалі і професійної діяльності зокрема в мінливому інформаційному суспільстві.

3. Принцип культуровідповідності виходить з необхідності виховання людини культури і виражається у формуванні компетентності в читанні як базової складової інформаційної культури особистості через послідовний розвиток культури самостійної роботи [13] і реалізації головної для освіти завдання – навчити студентів, дозволяє підготувати випускника до ситуації невизначеності майбутнього.

4. Принцип модульності. Класичні правила застосування принципу модульності полягають в конструюванні навчального матеріалу у вигляді модулів, які б відповідали вимогам блокової завершеності, що дозволяє створювати єдиний зміст навчання з окремих частин, орієнтуючись на поставлену освітню мету.

5. Принцип гнучкості вимагає побудови модулів таким чином, щоб забезпечити можливість пристосування змісту навчання і способів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів.

6. Принцип дууплановості розглядається психологами, педагогами і філософами, відзначається як важливий і в багатьох випадках єдино можливий в контексті соціального регулювання, а також є ключовим в теорії інтенсивних методів навчання іноземної мови. Незважаючи на поширеність і визнання цього принципу, в більшості випадків педагогічної практики у ЗВО він залишається за межами безпосередніх занять зі студентами. Його прояв фіксується в основному лише при проведенні ділових ігор, що набули поширення в зв'язку з теорією контекстного навчання А. О. Вербицького і заснованих на суміщенні педагогічного та ігрового контекстів.

7. Принцип колективної комунікативності обґрунтовує організацію навчального співробітництва з метою розвитку інтерактивного компонента компетентності в читанні. Згідно досліджень І. О. Зимньої, в рамках реалізації цього принципу формується «колективний суб'єкт» [15] – спільнота, об'єднана метою навчання, здатна створювати і перетворювати суб'єктну ситуацію становлення майбутнього професіонала.

Отже, можна зробити висновки про те, що читацька компетентність – комплексне утворення, розгалужена структура якого включає: 1. інтелектуально-діяльнісний компонент: наукові знання; читацька грамотність; комунікативна культура; гуманітарна культура; 2. професійно-особистісний компонент: самостійність в процесі читацької діяльності – здатність до інтеграції отриманих знань в процесі читання з професійним і особистісним досвідом; володіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх гнучке поєднання з традиційними засобами читання; цілеспрямованість і мотивація читацької діяльності; 3. смислоорієнтований компонент: рефлексивна культура; вміння творчо описати досвід і виділити його новизну; критичне мислення; культура розуміння.

1.3. Специфічні риси публіцистичних текстів як основи для формування компетентності в читанні

Формування компетентності в читанні – тривалий процес, який вимагає комплексного підходу, з метою ефективності діяльності з формування компетентності. Проте, основу формування компетентності в читанні складають автентичні тексти, з огляду на те, що читання базується на опрацюванні друкованих текстів, зоровому сприйнятті інформації. Публіцистичні тексти, як джерело найактуальнішої лексики, є одним з найбільш ефективних жанрів автентичних текстів, які може бути застосовано для формування компетентності з читання.

Мова мас-медіа збагачує і оновлює мову соціуму, розширює лексикон і насичує мову оціночними оборотами. Можна стверджувати, що власне публіцистичний стиль є домінантним в мові ЗМІ в його усній і письмовій формах, а злиття книжковості і розмовності надають йому особливої специфіки. В даний час під мовою ЗМІ розуміються: сукупність текстів, створюваних і поширюваних засобами масової інформації; стійка внутрішньомовна система з властивими їй лінгвістичними характеристиками; унікальна багаторівнева знакова система, в якій поряд з її вербальною складовою поєднуються аудіовізуальні компоненти, причому у кожного із засобів масової інформації вони свої [52]. Медіатексти мають ряд відмінних ознак, до яких відносяться:

- орієнтація на масову аудиторію;
- динамічність, що визначається багатоаспектністю контакту автора і аудиторії;
- багатовимірність, обумовлена наявністю в аналізованих текстах внутрішньотекстового, надтекстового і гіпертекстового рівнів.

Тексти періодики як частина інформаційного шару, що створюється і підтримується англomовними ЗМІ, являють собою узагальнений, сукупний

образ англійської мови, в якому різнобічно і швидко відбиваються мовні нововведення кожного дня. Сформовані культурні традиції дають передумову виникненню ряду принципів висновків і наслідків, які визначають стильову специфіку і репертуар мовних засобів, використовуваних в англійській ЗМІ [62]. Актуальність, сучасність мови англійської публіцистики і зумовлює ефективність у формуванні компетентності в читанні студентів.

Серед власне мовних і стильових особливостей мови ЗМІ, які слугуватимуть основою для формування компетентності в читанні студентів 3 курсів, можна назвати:

1) високий відсоток стійких і клішованих виразів, журналістські штампи, стандартні терміни і назви (*nuclear tension; restricted information; negotiations are expected to begin*) – вивчаючи клішовані вирази, характерні для носіїв англійської мови, загально-та вузькогалузеву термінологію, студенти запам'ятовуватимуть їх, та зможуть сприймати такі мовні засоби не лише під час читання, але використовувати їх і в процесі усного та письмового мовлення;

2) наявність оціночних епітетів, прямих звернень до читача (*their politeness was extraordinary; So do not be surprised to hear*), які розширюватимуть словниковий запас студентів;

3) насиченість реаліями суспільно-політичної та культурного життя, алюзіями і цитатами (*new Universities; the Oxbridge colleges*), які не тільки розширюватимуть кругозір студента, але й оновлюватимуть вокабуляр студента, який сприйматиме мовні засоби, характерні сучасній англійській мові;

4) використання ідіоматичної лексики, гри слів, каламбурів, прислів'їв і приказок (*the human face of globalization*), які, з огляду на культурне навантаження, є одними з найскладніших для розуміння та сприйняття, мовних засобів, володіння якими сприятиме розвитку компетентності в читанні студентів [34].

Автори статей сучасного медіадискурсу мають тенденцію досягати якомога більш високого рівня доступності викладення інформації, в наслідок чого відбувається імітація синтаксичних конструкцій, властивих розмовному стилю, застосування лексичних одиниць, що належать до розмовного, сленгового стилю, що також є важливим аспектом формування компетентності в читанні студентів. Володіння мовними засобами не лише літературної англійської мови, але й розмовного варіанту, відрізнятиме студентів від тих, хто вивчав англійську мову засобами лише на матеріалі класичної літератури, з огляду на те, що розмовна мова сучасного покоління є найактуальнішим варіантом англійської мови, опанування яким є важливою складовою компетентності у читанні.

В англомовному медіадискурсі активно застосуються граматичні засоби досягнення стилістичної експресивності [62]. Також в медіатекстах більш часто використовуються стилістичні прийоми, що забезпечують художню виразність за рахунок лексичних засобів, що сприятиме розвитку компетентності в читанні студентів, а також, розвиватиме навички письмового та усного мовлення.

Характерною рисою медіатекстів сучасної англійської мови є велика кількість скорочень і аббревіатур (EU, UNESCO, WTO тощо), а також запозичень з інших мов (з французької та німецької мов), застосування одиниць оказіональної, професійної лексики і неологізмів (As BCC presented, according to Forbes), вивчення яких також є важливою ланкою у розвитку компетентності в читанні студентів.

Таким чином, ми можемо підкреслити те, що сучасні англомовні тексти публіцистичного жанру є одним з найефективніших засобів, які можуть застосовуватись як основа для формування компетентності у читанні студентів з курсів, з огляду на те, що мова ЗМІ – найактуальніший та найяскравіший взірець сучасної англійської мови, який містить всі пласти мовних засобів – академічну англійську мову, розмовну мову, термінологію,

кліше, стилістичні засоби, гру слів, численні фразеологічні одиниці, експресивні, емотивні мовні засоби. Мова ЗМІ репрезентує весь спектр мовних засобів сучасної англійської мови, що і обумовлює її актуальність у формування компетентності в читанні студентів 3 курсу.

Обираючи матеріали для проведення занять, спрямованих на розвиток компетентності у читанні студентів 3 курсу, викладачеві необхідно орієнтуватись на критерії для оптимального відбору автентичних матеріалів. Спроби визначити і систематизувати критерії, які б послужили основою для оптимального відбору автентичних матеріалів неодноразово здійснювалися як вітчизняними, так і зарубіжними методистами. Основним організуючим принципом критеріїв, висунутих зарубіжними методистами Г. П. Мільтруд та Є. В. Носонович є доступність матеріалу для студентів, як з точки зору мовного оформлення, так і з точки зору проблем, що піднімаються автором в тексті. Дослідники пропонують наступні критерії:

1. відповідність змісту текстів і теми, що вивчається;
2. наявність в текстах соціальної значущості та проблемності;
3. врахування морально-етичного аспекту у виборі тем і формулюванні питань, що виносяться на обговорення;
4. актуальність тематики текстів;
5. врахування вікових особливостей студентів [29, с. 59].

Р. Дей (R. Day) і Дж. Бемфорд (J. Bamford) крім згаданих раніше критеріїв, виділяють такий критерій як культурологічна цінність тексту, що заслуговує на окрему увагу. Здатність тексту стати засобом формування і вдосконалення культурологічної компетенції в структурі комунікативної – особливо важлива, тому що однією з цілей навчання іноземної мови є формування полікультурної особистості. Дослідники також відзначають важливість такого критерію, як складність мовних структур тексту, але при цьому, вони пропонують враховувати можливість художнього тексту стати передумовою для творчої роботи розумової діяльності. На їх думку, текст

повинен володіти такими властивостями, які б спонукали внутрішній інтерес до його вивчення і роботи з ним. Вони пропонують вибирати матеріал, виходячи з наступних принципів:

1. Потенціал тексту для аудиторної роботи: дискусія, робота в групах, розгорнуте висловлювання індивідуальної думки, тощо;
2. інтерес: можливість тексту спровокувати розумову активність протягом аудиторного заняття;
3. вибір матеріалу за жанром: роман, розповідь, детектив, новела, драма та ін.;
4. складність мовних структур на рівні лексики, граматики, синтаксису [55, с. 97].

Є. Вільямс (E. Williams), аналізуючи використання автентичних текстів на заняттях з іноземної мови, висуває вимоги до матеріалу, які в своїх сутнісних характеристиках аналогічні критеріям, розглянутим раніше, але при цьому, він пропонує звернути увагу на те, що текст повинен бути чітко структурованим і невеликим за обсягом. Даний критерій до вибору автентичного тексту дозволяє одночасно спрощувати завдання, яке стоїть перед студентами і вивчати більшу кількість текстів, різних за спрямованістю протягом періоду навчання [65, с. 77].

На підставі всього вищесказаного, пропонується наступна класифікація критеріїв для вибору тексту:

I. мовна доступність:

1. більшість знайомого студентам лексичного матеріалу, але й наявність нових мовних засобів, які розширюватимуть межі компетентності в читанні студентів;
2. синтаксичне моделювання абзаців, які відповідає рівню підготовки студентів;
3. граматичні структури, які відповідають рівню підготовки студентів.

II Когнітивна доступність:

1. відповідність підготовці студента на рівні змісту і проблемності тексту;
2. складність інтертекстуальних зв'язків з іншими текстами, відповідна рівню знань студентів;
3. Актуальність проблематики тексту та його відповідність віковим особливостям студентів.

III. Методичний потенціал:

1. сюжетність, динаміка тексту;
2. можливість тексту спонукати до розумової активності;
3. потенціал для активної аудиторної роботи індивідуально або в групах, для продуктивної роботи зі змістом, заснованої на зіткненні думок і відносин до зображуваного.

IV Компетентнісний (навчальний) потенціал:

1. культурологічна цінність тексту;
2. соціальна значимість тексту;
3. зміст актуальних мовних структур для подальшого продуктивного використання в усному та писемному мовленні.

V. Естетична цінність тексту:

1. використання стилістично маркованих одиниць на рівні лексики, які відповідають рівню знань студентів;
2. використання стилістично маркованих одиниць на рівні синтаксису, які відповідають рівню знань студентів.

Отже, зазначимо, що надзвичайно важливим є відбір тексту, який би відповідав рівню знань студентів за всіма переліченими вище параметрами, інакше прочитання тексту може стати розшифровкою мовних структур, і як наслідок, методична цінність даного виду роботи буде втрачена.

Висновки до I розділу

Перший розділ присвячено аналізу теоретичних джерел щодо формування компетентності в читанні студентів 3 курсів ЗВО. В рамках дослідження було з'ясовано, що поняття компетентності розуміється як вміння вирішувати конкретні практичні завдання за рахунок наявних знань, умінь, особистісного досвіду і кругозору. Аналіз дозволив з'ясувати, що читацька компетенція – це складова частина мовної компетентності, що входить до структури іншомовної комунікативної компетентності, яка включає в себе, з одного боку, зв'язки і закономірності, які встановлюються між коректним читанням слів та їх розумінням, а з іншого – можливості взаємодії рідної та іноземної мов, при яких читання визначає когнітивне, концептуальне світосприйняття представників цих мовних соціумів.

До завдань формування компетентності в читанні студентів ЗВО, було віднесено: розвиток комунікативних, інтелектуальних і рефлексивних здібностей; збагачення особистісного і професійного досвіду; адаптацію до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві; формування навичок сприйняття друкованого тексту, візуального матеріалу з будь-яких тематик; розуміння сутності прочитаного тексту, його глибини, вміння виокремити головне та другорядне; формування здатності до критичного аналізу прочитаного тексту .

Було також з'ясовано, що читацька компетентність – комплексне утворення, розгалужена структура якого включає: 1. інтелектуально-діяльнісний компонент: наукові знання; читацька грамотність; комунікативна культура; гуманітарна культура; 2. професійно-особистісний компонент: самостійність в процесі читацької діяльності – здатність до інтеграції отриманих знань в процесі читання з професійним і особистісним досвідом; володіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх гнучке поєднання з традиційними засобами читання; цілеспрямованість і мотивація читацької

діяльності; 3. смисловоорієнтований компонент: рефлексивна культура; вміння творчо описати досвід і виділити його новизну; критичне мислення; культура розуміння.

Було зазначено, що тексти англomовної публіцистики є ефективним засобом формування компетентності в читанні, з огляду на рід наступних ознак: орієнтація на масову аудиторію; динамічність, що визначається багатоаспектністю контакту автора і аудиторії; багатовимірність, обумовлена наявністю в аналізованих текстах внутрішньотекстового, надтекстового і гіпертекстового рівнів.

Актуальність текстів публіцистики для формування компетентності в читанні підтверджується також і складом мовних засобів текстів публіцистики, які включають в себе: академічну англійську мову, розмовну мову, термінологію, кліше, стилістичні засоби, гру слів, численні фразеологічні одиниці, експресивні, емотивні мовні засоби.

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

2.1. Характерні особливості освітнього процесу комбінованого навчання

Наразі, сучасна система вітчизняної освіти знаходиться на стадії розвитку та пошуків нових ефективних форм та моделей навчання, які б відповідали реаліям сучасного світу. Однією з таких форм навчання є комбіноване або змішане навчання. У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці під змішаним навчанням розуміється поєднання традиційних форм навчання з електронними. Вітчизняні науковці Г. Кравцов та О. Гнедкова розуміють комбіноване навчання, перекладаючи його, як «blended learning», у комплексі двох понять:

- «гібрид» – комбінація двох або більше різних об'єктів або характеристик, властивостей у одному об'єкті;
- «комбінувати» – сполучати, об'єднувати або розташовувати що-небудь у певному порядку; об'єднувати спільним технологічним процесом чи адміністративно» [21].

Досить розгорнуте визначення дає М. С. Медведєва: «... комбіноване навчання – система викладання, що поєднує очне, дистанційне і самонавчання, що включає взаємодію між педагогом, студентом та інтерактивними джерелами інформації, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що функціонують в постійній взаємодії один з одним, утворюючи єдине ціле» [25, с. 38]. Наведемо ще кілька визначень цього поняття. Так, В. А. Фандей розглядає комбіноване навчання як «комбінацію елементів очного та дистанційного навчання, причому одне з них є базовим залежно від бажаної моделі» [47, с. 12].

М. Ю. Чередилина стверджує, що «комбіноване навчання – система організації освітньої діяльності, що включає функціонально обґрунтоване використання електронного навчання, в тому числі дистанційних освітніх технологій, при реалізації очної, очно-заочної і заочної форм навчання в освітніх організаціях, а також сімейної форми отримання освіти і самоосвіти» [50, с. 328]. Для Д. Кларка комбіноване навчання – це використання, в тій чи іншій мірі, електронного та аудиторного навчання [56].

Так як комбіноване навчання – це поєднання традиційних форм навчання з електронними, розглянемо основні електронні освітні ресурси (ЕОР), які застосовні в освітньому процесі: електронні навчальні посібники, електронні підручники, віртуальні лабораторії, різні мультимедіа ресурси, системи електронного опитування, електронного контролю, електронного оцінювання. Крім цього, до електронної складової можна віднести сукупність онлайн-технологій, зокрема, використання і роботу з системами управління навчанням (learning management system – LMS), або системами дистанційного навчання.

Існує кілька моделей комбінованого навчання, які однаково ефективно використовуються в освітньому процесі. До найбільш відомих належать наступні моделі:

1. Зміна робочих зон. В цьому випадку, викладачеві необхідно перебудувати простір аудиторії – виділити і оформити робочі зони. Одна із зон – зона роботи онлайн. Інші зони – на розсуд викладача, наприклад, зона групової роботи, зона роботи з викладачем, тощо. Студенти діляться на групи і по колу переходять із зони в зону через певні проміжки часу. Ця модель найпоширеніша в США і Європі. Досить легко її реалізувати і в нашій країні, якщо у ЗВО присутня достатня кількість комп'ютерної техніки і якщо вдасться виконати норми Саппін [5].

2. Зміна класів (лабораторій). Якщо в будівлі ЗВО немає можливості організувати онлайн-зони в аудиторіях (наприклад, не вистачає техніки), то

роль цієї зони грає комп'ютерний клас. Викладачі проводять заняття в ньому згідно з домовленостями між собою (за розкладом). Ця модель схожа на попередню, але діє на рівні ЗВО.

3. Індивідуальний план. Ця модель може бути реалізована як на рівні ЗВО, так і на рівні групи. Кожен студент отримує індивідуальний план, розроблений викладачем або комп'ютерною програмою. Онлайн-навчання активно використовується для теоретичної підготовки, роботи з різними тренажерами і т. д. У даній моделі студентів не обов'язково відвідувати всі наявні робочі зони (лабораторії), тільки ті, які прописані в плані.

4. Перевернутий клас. Ця модель перевертає традиційне розуміння класної і домашньої робіт. вдома студенти працюють онлайн для відпрацювання теоретичного матеріалу: дивляться відео лекції, читають статті, тощо, а в аудиторії – проводяться групові заняття, практичні роботи, вирішення складних завдань, питань. Завдяки перевернутості, у викладача є більше часу на більш цікаві і корисні заняття, ніж читання лекцій. Отже, в освітній практиці найбільш поширена модель «перевернутого класу», коли педагог надає матеріал для самостійного вивчення поза стінами освітньої організації, без своєї присутності, з тим щоб самостійно вивчена теорія закріплювалася практичними роботами в класі. У цьому випадку активно використовується дистанційна складова змішаного навчання або дистанційні освітні технології [5].

Таким чином, комбіноване навчання являє собою «суму» технологій навчання, властивих традиційній, класно-урочній педагогіці, і технологій, властивих так званій електронній педагогіці (змішане навчання розглядаємо як частину електронного).

Технологія комбінованого навчання, поєднуючи в собі переваги і недоліки традиційного і дистанційного методів, має ряд особливостей. Безсумнівним плюсом є різноманіття можливостей для взаємодії педагога і студента, за умови якого навчання стає найбільш ефективним. Така взаємодія

створює сприятливе середовище для спільного навчання кількох студентів. Крім того, студенти отримують більше можливостей у виборі форм презентації навчальних матеріалів, в спілкуванні з однокурсниками, які їх найбільше влаштовують.

Однак поряд з явними перевагами існує ряд побоювань, пов'язаних із застосуванням моделі комбінованого навчання. До них, в першу чергу, відносять моду на цей напрямок, яка притягує до себе комерсантів, зацікавлених не в якості освіти, а лише в бізнес-аспекті цієї технології. Деякі вважають недоліком необхідність використання дистанційних, а саме онлайн-технологій, що мають вирішальне значення в моделі змішаного навчання. Так, відсутність стійкого інтернет-зв'язку поставить під сумнів використання змішаної моделі навчання. Також можна відзначити і неготовність інформаційно-освітнього середовища освітніх установ – коледжів та ЗВО до підтримки цілісного процесу електронного навчання та впровадження моделі змішаного навчання [5].

Слабкими місцями як і раніше є відсутність методики викладання в електронному середовищі і неготовність педагогів до переходу в нову роль – тьюторів, які супроводжують освітній процес. Перешкоджає впровадженню змішаного навчання в освітній процес відсутність підготовки викладацького складу як до ведення тьюторіалів, так і до розробки контенту для електронного середовища. До проблем, що стосуються впровадження моделі змішаного навчання, відноситься і відсутність нормативної бази, що регламентує розробку електронних освітніх ресурсів і розподіл навантаження викладацького складу, що викликає побоювання педагогів і небажання працювати в електронному середовищі [11; 10]. Таким чином, одним з основних вразливих місць як і раніше залишається ступінь готовності педагогічних працівників до роботи в цифровому середовищі (в тому числі методичної та технічної), відсутність сформованої компетенції, спрямованої на використання електронних технологій у своїй професійній діяльності.

Завдяки перерахованим перевагам, цифрові ресурси набувають абсолютно нових дидактичних властивості:

- різноманітність форм представлення навчальної інформації та мультимедійність;
- надмірність, різнорівневність і, як наслідок, варіативність;
- інтерактивність;
- гнучкість і адаптивність.

Одночасно в цифрових освітніх ресурсах можуть бути збережені такі традиційні властивості як науковість, наочність, структурованість і системний виклад навчального матеріалу. Завдяки новим властивостям змісту цифрові освітні ресурси набувають і нові дидактичні функції [11]. В таблиці 2.1 наведено нові властивості і нові дидактичні функції цифрових освітніх ресурсів.

Варто також і зазначити, що такі властивості цифрових освітніх ресурсів, як надмірність, різноманітність завдань і форм пред'явлення навчальної інформації, різнорівневність змісту дозволяють реалізувати з його допомогою принцип варіативності змісту, забезпечити гнучкість і адаптивність освітнього процесу, що, в свою чергу, створює умови для персоналізації навчання.

Такий принцип передбачає різноманітність навчальних матеріалів, завдань, форм організації навчального процесу, що забезпечує самореалізацію кожного студента через можливість вибору типу, виду і форми діяльності відповідно до його особистих переваг. В результаті стає можливим нелінійне освоєння навчального матеріалу і облік в процесі навчання особистісних особливостей студентів, що в свою чергу робить цифрові освітні ресурси невід'ємною частиною змішаного навчання [10].

Нові властивості і нові дидактичні функції цифрових освітніх ресурсів

№ з/п	Нові властивості змісту цифрових освітніх ресурсів	Приклади нових дидактичних функцій
1.	Різноманітність форм представлення навчальної інформації та мультимедійність	<ul style="list-style-type: none"> – урахування особливостей сприйняття студента; – розвиток навички перекладу інформації з однієї форми в іншу; – підвищення ступеня наочності; представлення об'єктів і явищ в реалістичному вигляді
2.	Інтерактивність змісту	<ul style="list-style-type: none"> – можливість нелінійного вивчення змісту; – можливість маніпулювання об'єктами, зміни їх параметрів і моделювання
3.	Надмірність, різнорівневність і, як наслідок, варіативність змісту	<ul style="list-style-type: none"> – використання різних поєднань взаємопов'язаних фрагментів змісту представлених у різних формах (текстовій, графічній, звуковій, мультимедійній) з метою всебічного охоплення досліджуваного матеріалу; – реалізація рівневої диференціації навчання; реалізація принципу варіативності.

При реалізації моделей змішаного навчання можливе використання різноманітних типів цифрових освітніх ресурсів і онлайн-сервісів:

- системи управління навчанням (LMS, Learning Management System, наприклад, Moodle, Edmodo та ін.);
- цифрові колекції навчальних об'єктів (наприклад, єдина Колекція освітніх ресурсів);
- навчальні онлайн-курси (наприклад, онлайн-курси «мобільної електронної групи»);
- інструменти для створення і публікації контенту і навчальних об'єктів (наприклад, конструктор тестів 1С);
- інструменти для комунікації та зворотного зв'язку (Mirapolis, Vebinar.ru, Скайп, Google-чат та ін.);
- інструменти для співпраці (наприклад, Google Docs, Word Online та ін.);
- інструменти для створення спільнот (соціальні мережі);
- інструменти планування навчальної діяльності (електронні журнали, органайзери).

У змішаному навчанні можуть бути використані як готові цифрові ресурси, так і створені самими викладачами. При цьому перевагу краще віддавати комплексним електронним ресурсам, що поєднує в собі навчальний контент, що відповідає вимогам надмірності, і інструментарій для організації навчальної діяльності.

2.2 Відбір та організація навчального матеріалу для студентів 3 курсу

Характеризуючи особливості відбору та організації навчального матеріалу для студентів 3 курсів, варто зазначити, що студенти 3 курсу володіють більш ґрунтовними навичками іншомовного спілкування, у порівнянні зі студентами 1 або 2 курсу. Отже, навчальний матеріал має бути

організовано згідно рівня знань студентів. Наразі, оцінка знань студентів орієнтована на концепцію рівневого володіння мовою.

У системі загальноєвропейських концепцій рівневого володіння мовою (CEFR) (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching Assessment) знання та вміння студентів поділяються на три великі категорії, які далі поділяються на шість рівнів [32]. Німецький вчений Д. Трім також називає шість основних рівнів:

- A1 (Breakthrough);
- A2 (Waystage);
- B1 (Threshold);
- B2 (Vantage);
- C1 (Effective Operational Proficiency);
- C2 (Mastery) [64, с. 45].

Експертами була розроблена як система рівнів володіння мовою, так і система дескрипторів (опису цих рівнів) [64] з використанням стандартних категорій. Ці два комплекси створюють єдину мережу понять, яка може бути використана для опису будь-якої системи сертифікації, а отже і будь-якої програми навчання [32, с. 14]. Для кожного рівня описуються знання та вміння з читання, сприйняття на слух, усного та писемного мовлення, якими повинен володіти студент. Головні освітні та соціальні цілі навчання іноземним мовам в рамках CEFR, на думку британських вчених, це [60, с. 12]:

1) забезпечити формування мовних навичок з метою більш ефективної спільної роботи всіх учасників іншомовної комунікації;

2) сприяти розвитку міжкультурної компетенції та «плюрлінгвізму» (вчені вважають, що плюрлінгвізм – це «використання декількох мов однією і тією ж особою, що є необхідною умовою розвитку людини як професіонала і як особистості» [39]);

3) вивчити і визначити, як можна використовувати знання мови на практиці (what we can do);

4) допомогти ретельно, справедливо і неупереджено порівняти рівні володіння мовою у різних людей в різних країнах з різними освітніми системами і культурами;

5) сприяти формуванню навичок самостійної роботи (learner autonomy) і безперервної освіти.

На їх думку, існують три основні групи:

- основний – A1, A2;
- незалежний – B1, B2;
- просунутий рівень – C1, C2.

A1 – найнижчий рівень використання мови, студенти можуть спілкуватися, задаючи прості питання і відповідаючи на них. A2 – цей рівень має багато дескрипторів для соціальних функцій, наприклад для привітання, запиту та отримання інформації про робочий і вільний час, запрошення в гості, тощо. B1 – студенти можуть вести розмову і висловлювати свої ідеї. Вони також можуть вирішувати проблеми і обговорювати ситуації, в яких вони зустрічають непередбачувані зразки іноземної мови. B2 – на цьому рівні використання мови стає все більш абстрактним. Студент висловлює свою думку, узагальнюючи і резюмуючи зміст різних текстів або пропонуючи детальні інструкції та поради [40, с. 133].

C1 – студент демонструє широку сферу застосування іноземної мови. C2 – цей рівень не прирівнюється до рівня носія мови, хоча студент може бути успішним, демонструвати дійсно вільне володіння мовою. CEFR також визнає рівні нижче A1, а також A1+; B1+; B2+.

У системі рівневого навчання CEFR передбачена і можливість для кожного студента самому визначати свій рівень володіння іноземною мовою, програмувати подальшу роботу, констатувати свої сильні і слабкі сторони. Для викладача, відповідно, продумана система вправ і тестів для організації успішної роботи індивідуально і в групі студентів [40, с. 134].

Технологія рівневої диференціації визначається як сукупність форм і методів навчання, в якому враховуються індивідуальні особливості студента. Його потреби та інтереси. Рівнева диференціація виражається у тому, що навчаючись у одній групі, за однією програмою та підручником, студенти можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Викладач організовує навчання на всіх чотирьох рівнях навчальних досягнень (початковому, середньому, достатньому та високому), а студент сам обирає рівень засвоєння навчального матеріалу.

Рівнева диференціація є формою реалізації принципу індивідуалізації навчання, відповідно до якого у процесі навчально-виховної роботи з групою викладач взаємодіє з окремими студентами за індивідуальною моделлю, враховуючи властивості особистості студента [16, с. 123].

В умовах індивідуалізованого навчання з'являються можливості:

- повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності студента відповідно до його індивідуальних особливостей;
- спостерігати за кожною дією і операцією студента в ході розв'язуванні конкретної задачі:
- спостерігати за просуванням студента від незнання до знання, оперативно коригуючи його діяльність [16, с. 124].

Реалізація рівневої мовної підготовки дозволяє широко впроваджувати інноваційні технології навчання, удосконалювати організацію самостійної роботи на основі створення сучасного навчально-методичного забезпечення та використовувати сучасні інструменти контролю. Нове покоління сучасних освітніх програм розробляється на основі особистісно-орієнтованого діяльнісно-компетентнісного підходу, що включає поряд з традиційними, нові освітні технології із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) і освітніх модулів. Навчальні модулі дозволяють оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в навчальному процесі і забезпечують об'єктивні вимоги до студентів [4, с. 2].

Рівнева мовна освіта розглядає навчальний процес як перехід від одного рівня до іншого, відображаючи ступінь розвитку мовної компетентності студентів. При цьому кожен рівень взаємодіє як з попереднім, так і з наступним [2, с. 214]. Слід зазначити, що навіть у групах, які включають в себе більшість студентів одного рівня, вони розрізняються мовними вміннями і навичками, а головне, здібностями засвоєння мови. При різномірному складі груп, звичайна групова робота, в ході якої студенти отримують однакові завдання, виявляється недостатньо ефективною, а іноді і шкідливою як для сильних студентів, так і для слабших. Тому особливе місце у вивченні іноземних мов займає індивідуальний підхід не тільки до різних груп, а й до окремих студентів. Причому індивідуальний підхід успішно поєднується і з груповими заняттями.

В ході вивчення іноземної мови, індивідуалізація може здійснюватися за такими напрямками:

- робота над помилками кожного окремого студента;
- ліквідація прогалин у підготовці студента;
- індивідуальний підхід до підбору навчального матеріалу;
- диверсифікація вправ, прийомів і методів у роботі з окремими студентами [19, с. 742].

Отже, одним з важливих завдань в ході викладання іноземної мови є виявлення та врахування індивідуальних потреб і здібностей студентів, пошук технологій їх творчого розвитку та реалізації. Саме рівневий підхід дозволяє організувати процес вивчення іноземної мови відповідно до компетенцій, якими володіє конкретний студент. Визначення рівня в кожному конкретному випадку здійснюється на основі результатів вхідного тесту. Важливо відзначити, що кожен з рівнів – є достатньо автономний, при цьому мовна рівнева система в рамках навчальної програми повинна відображати успіх кожного студента протягом усього періоду навчання іноземної мови.

2.3 Модель формування компетентності в читанні в умовах комбінованого навчання

Формування читацька компетентність – довготривалий процес, який може бути представлено у формі моделі. В такому контексті, читацька компетентність може бути розглянута як здатність сучасного суб'єкта інформаційного суспільства ставити і ефективно вирішувати читацькі завдання. Вона має п'яти-компонентну структуру, відповідну діяльності читання, тобто включає в себе мотиваційно-цільовий, інформаційний, когнітивний, інтерактивний і рефлексивний компоненти [8]. Формування даної компетентності у студентів вузу вимагає розробки педагогічного забезпечення та моделі освітнього процесу.

Розробка моделі формування компетентності в читанні студента-складного, багатокomпонентного феномена, що відображає соціальні імперативи сучасності, – непросте завдання педагогічного моделювання, яка полягає в створенні такої моделі, яка б максимально точно, повно і адекватно представила всі ключові елементи, що входять в процес формування даного особистісного якості і забезпечують результативність. В нашій роботі, за основу буде прийнято модель І. С. Ставцевого. Подібна модель надасть можливість:

- проникнути в сутність розглянутого об'єкта навчання читання у ЗВО, реальних педагогічних процесів і їх тенденцій, синтезувати існуючі уявлення про них;
- домогтися розуміння залежності між елементами досліджуваної системи: її підсистемами та їх зв'язками;
- сконструювати нове, ще не існуюче в практиці, шляхом здійснення перекомпонування з метою відтворення необхідного стану досліджуваної системи;

- здійснити перенесення отриманого знання про властивості і поведінку моделі на реальний об'єкт методом аналогії.

Модель формування компетентності в читанні студента трактується як образ цілеспрямованого, цілісного і керованого педагогічного процесу, в якому сукупність компонентів сприяє придбанню стійкого комплексу умінь, що входять в структуру кожного з компонентів компетентності в читанні, в умовах освіти у ЗВО. Модель пропонує педагогічний сценарій, в якому моделюється і проектується діяльність студентів і викладача [46, с. 1195].

Структура моделі включає в себе три блоки (методологічний, процесуально-змістовний і оціночно-результативний), кожен з яких характеризується автономністю, органічно поєднується з функціональною інтегративністю. Основою методологічного блоку виступають вимоги стандартів, що базуються на соціальному замовленні суспільства і виробництва, а також на відповідній методології. Призначення методологічного блоку розробленої моделі – представити елементи, необхідні для концептуальної стратегії проектування формування компетентності в читанні студента: комплекс підходів і принципів.

Принципи системності і комплексності слугують основою процесу формування компетентності, так як диктують необхідність встановлення системоутворюючих зв'язків і відносин між видами діяльності студентів, зокрема, між рецептивним видом мовленнєвої діяльності (читання) і паралельною продуктивною діяльністю (створення та ведення навчального користувацького словника) [9].

Принцип практичної спрямованості навчання відображає орієнтацію цілей і результатів вищої освіти на динамічні кількісні та якісні зміни загальнокультурних і професійних компетенцій. І. В. Ставцев зазначає, що в цьому контексті важливими є максимально точні результати підвищення рівня компетентності в читанні, яка, будучи метавластивістю, інтегрує в собі

основи готовності до навчання і професійної діяльності зокрема в постійно мінливому інформаційному суспільстві [46, с. 1195].

Принцип культуровідповідності виходить з необхідності виховання культури і виражається у формуванні компетентності в читанні як базової складової інформаційної культури особистості через послідовний розвиток культури самостійної роботи [8] і реалізації головного для завдання системи освіти – навчити вчитися, дозволяє підготувати випускника до ситуації невизначеності майбутнього.

Класичні правила застосування принципу модульності полягають в конструюванні навчального матеріалу у вигляді модулів, які б відповідали вимозі блокової завершеності, що дозволяє створювати єдиний зміст навчання з окремих частин, орієнтуючись на поставлену освітню мету. У свою чергу, принцип гнучкості вимагає побудови модулів таким чином, щоб забезпечити можливість пристосування змісту навчання і способів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів.

Принцип двуплановості розглядається психологами, педагогами і філософами, відзначається як важливий і в багатьох випадках єдино можливий в контексті соціального регулювання, а також є ключовим в теорії інтенсивних методів навчання іноземної мови [45, с. 1196]. Незважаючи на поширеність і визнання даного принципу, в більшості випадків педагогічної практики у ЗВО він залишається за межами безпосередніх занять зі студентами.

Принцип колективної комунікативності обґрунтовує організацію навчального співробітництва з метою розвитку інтерактивного компонента компетентності в читанні.

Процесуально-змістовний блок моделює поетапну структуру навчання через освоєння чотирьох навчальних модулів з відповідними типами завдань, методами і формами навчання (методи виступають варіативною частиною блоку).

I етап – формування компетентності в читанні, спрямований на покрокове освоєння алгоритмів читання в створенні навчального призначеного для користувача словника і реалізується засобами модулів з використанням індивідуальної та групової форм навчання. Мета навчального модуля – формування когнітивного компонента компетентності через завдання на освоєння і усвідомлення стандартних умінь читання, складових даний компонент. Тренуючий модуль формує мотиваційно-цільовий та інформаційний компоненти компетентності за допомогою завдань на освоєння та усвідомлення оновлених умінь читання, що включають в себе елементи алгоритмізації читацької та лексикографічної діяльності [45, с. 1197].

II етап сфокусований на формуванні інтерактивного компонента через цілісне застосування читацьких алгоритмів на текстах за спеціалізованими темами, що створює квазіпрофесійні умови читання. Закріплює навчальний модуль другого етапу використовує в якості основної колективну форму навчання.

Оціночно-результативний блок містить 7 компонентних критеріїв, методи оцінки, механізм формуючого оцінювання, параметри та рівні сформованості компетентності в читанні студента. Сформованість когнітивного компонента компетентності оцінюється за допомогою критерію функціональної читацької грамотності, під якою розуміється здатність використовувати навик графічного образу слова і впізнавання його в тексті за різними ознаками для цілей отримання інформації з реального тексту. Мотиваційно-цільовий компонент співвіднесений з критеріями читацької активності і самостійності: читацька активність – здатність діяти в проблемних ситуаціях читання через постановку читацької мети; читацька самостійність – використання власних ресурсів при читанні.

Сформованість інформаційного компонента визначається за критеріями інформаційної грамотності та ефективності Інтернет пошуку. Інформаційна

грамотність трактується як результативне використання інформаційних технологій для вирішення читацьких завдань; ефективність [45, с. 1198].

Рефлексивний компонент відповідає критерію рефлексії читацького досвіду як здатності точно оцінити свої читацькі вміння і потреби, аналізуючи і узагальнюючи свою діяльність читання. Сформованість інтерактивного компонента перевіряється за критерієм читацької інтерактивності як здатності до інтерпретації та компресії прочитаного з метою взаємодії з партнерами в досягненні колективної мети.

Методи оцінки окремих компонентів і компетентності в цілому представлені методами експертної оцінки і самооцінки, використовуваними в порівнянні в процесі формуючого оцінювання. Механізмом формуючого оцінювання є зворотній зв'язок, що розуміється як додаткова інформація, яку суб'єкт освітнього процесу отримує в результаті своєї діяльності. Контроль рівня компетентності визначається двома параметрами: наявність / відсутність вміння і усвідомленість неусвідомленість. Оцінювання компетентності в читанні за критеріями визначає її рівні від незадовільного до високого, де незадовільний – неусвідомлена некомпетентність: «не обізнаний про те, що не вмію»; середній – усвідомлена компетентність: «думаю про те, що вмію», високий – неусвідомлена компетентність: «те, що вмію, роблю автоматично».

Таким чином, модель формування компетентності в читанні включає в себе такі етапи, як:

1. Етап навчання;
2. Етап тренування;
3. Етап оцінювання;
4. Етап закріплення.

2.4 Підсистема вправ для формування компетентності в читанні

Підсистему вправ для формування компетентності в читанні буде укладено на основі сформованої в підпункті 2.3 моделі формування компетентності в читанні. Так, підсистема вправ включатиме в себе:

1. Завдання на стандартні вміння;
2. Завдання на оновлені вміння;
3. Завдання для оцінювання рівня читацької компетенції.

Завдання буде побудовано на основі моделі «перевернутий клас», яка дозволить приділяти увагу відпрацюванню навичок читання на занятті, а самі тексти студенти опрацюватимуть самостійно. Такий підхід дозволить як активізувати самостійну діяльність студентів, так і оптимізувати час навчального процесу, з огляду на те, що значну частину матеріалу студенти опрацюватимуть у зручний їм час.

Оволодіння технологією читання буде здійснюватись в результаті виконання дотекстових, текстових і післятекстових завдань. Дотекстові завдання спрямовані на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення смислових і мовних труднощів його розуміння і одночасно на формування навичок і умінь читання вироблення «стратегії розуміння». У них враховуються лексико-граматичні, структурно-сміслові, лінгвостилістичні та лінгвостранознавчі особливості підмета читання тексту. У текстових завданнях студентам пропонуються комунікативні установки, в яких містяться вказівки на вид читання, швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань в процесі читання. Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю ступеня сформованості умінь читання і можливого використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності [46, с. 45].

Завдання на стандартні вміння включатимуть в себе такі приклади, як:

- Вправи на передтекстове орієнтування читача;
- Вправи на прогнозування змісту тексту;
- відпрацювання вимови окремих складних лексичних одиниць, обраних з текстів (з транскрипцією) (дотекстовий етап);
- вправи на впізнавання лексичної одиниці за формальною ознакою (післятекстовий етап);
- вправи на розуміння загального змісту тексту (післятекстовий етап);
- вправи на згортання тексту (текстовий етап): виділіть елементи, які несуть ключову інформацію; виключіть речення, несуттєві з точки зору основної інформації; оцініть важливість інформації в кожному реченні абзацу;
- Вправи на реконструкцію тексту: Складіть речення із заданих ключових слів за зразком; Розташуйте розрізнені речення відповідно до логіки викладу матеріалу; Складіть скорочений варіант тексту з 10 речень на основі вибору їх із запропонованих 20 (текстовий етап);
- Вправи на перефразування: замініть слово синонімом за зразком; сформулюйте ключову думку кожного абзацу; виділіть засоби зв'язності в тексті (текстовий етап);
- Вправи на узагальнення матеріалу: виділіть узагальнюючі речення в абзаці; виділіть речення, в яких містяться висновки; складіть тези до змісту тексту (текстовий етап).
- Вправи на застосування різних типів читання (текстовий етап).
- Вправи на вміння виокремити основну тематику, думку автора, проблематику тексту (післятекстовий етап).
- Вправи на розуміння окремих лексичних одиниць твору (післятекстовий етап).
- Вправи на вміння критичного осмислення твору (післятекстовий етап).
- Вправи на оцінку вузлових моментів тексту: підберіть фрагменти тексту, що містять авторську оцінку подій, вчинків персонажів; відберіть з

тексту факти, що впливають на ваше ставлення до подій, описаних в тексті; аргументуйте власну оцінку описуваних у тексті подій.

2. Завдання на оновлені вміння:

- відпрацювання вимови окремих складних лексичних одиниць, обраних з текстів (дотекстовий етап) (без транскрипції) (дотекстовий етап);
- вправи на відпрацювання інтонації, які включають в себе три режими роботи:

1. Режим 1. Читання вголос на основі еталону. Еталоном може стати зразок читання викладача, або ж варіант аудіозапису. Еталон необхідно прослуховувати двічі: виразно, суцільним текстом, потім з паузами, під час яких студенти читають, намагаючись наслідувати еталону.

2. Режим 2. Читання вголос без еталону, але з підготовкою в часі. Цей режим максимально активізує сприйняття графічного матеріалу студентами, підвищує їх відповідальність. Послідовність роботи при цьому така:

- 1) «репетиція» у вигляді читання про себе з подальшою розміткою тексту. В цьому випадку, читання про себе виступає як засіб знаходження інтонації, тобто як стадія читання вголос.
- 2) «Взаємне читання». В ході парної роботи студенти спочатку перевіряють розмітку тексту один у одного, потім по черзі читають один одному текст.

3. Режим 2. Читання без еталону і попередньої підготовки. В цьому випадку розрізняються дві послідовні стадії: читання без еталону і попередньої підготовки опрацьованих раніше текстів і нових. Читання опрацьованих текстів без підготовки в часі слід проводити періодично в кінці роботи над темою, коли накопичується 3-4 тексти. Таке читання потрібно влаштовувати як своєрідний «огляд компетентності в читанні», його можна організувати у вигляді «конкурсу на кращого читця». Читання нових текстів також проводиться без підготовки в часі. Коли відповідно до календарного плану починається тема, то спочатку опрацьовується новий лексико-

граматичний матеріал у вправах, що передують читання тексту. Читання нових текстів вголос максимально наближається до природних умов читання іноземною мовою, в рамках яких студенти виділяють незнайомий мовний матеріал, розпізнають потенційний словник, в цілому долучаються до сприйняття і розуміння незнайомих частин тексту.

В рамках дослідження, буде наведено два заняття, як приклад тих, що будуть використовуватись в рамках всього дослідження. Заняття буде застосовано на констатуючому та формуючому етапі досліджень. Тексти для читання буде обрано з медіа-ресурсу The Guardian. Тематика текстів – проблеми оточуючої середовища, з огляду на те, що наразі, погіршення кліматичних умов є найбільш злободенною тематикою, яка стосується населення всього світу. Тексти для 1 та другого заняття наведено в Додатку А та Б. З огляду на те, що нами буде використовуватись модель перевернутого класу, передтекстові завдання та власне текст, студенти опрацьовують самостійно. Проте, самостійно студенти опрацьовують лише частину тексту, а друга частина буде опрацьована на занятті, з метою перевірки їх вмінь читання незнайомого тексту. Для полегшення роботи студентів, їм також буде запропоновано скористатись англо-українським глосарієм до наведених текстів, які також подано у Додатках А, Б перед текстами.

Отже, передтекстові завдання студентам буде необхідно виконати самостійно. Наведемо завдання до першого тексту:

I. Передтекстовий етап:

1. Think about what threats are the most serious for the environment. List them.
2. Read with transcription (табл. 2.1):

Табл. 2.1

**Приклад вправи на вимову окремих складних лексичних одиниць,
обраних з текстів (з транскрипцією)**

Biodiversity	[ˌbaɪəʊdaɪˈvɜːsɪti]
--------------	---------------------

Abandonment	[ə'bændənmənt]
Agriculture	['ægrɪ'kʌltʃə]
Waterfowl	['wɔ:təfaʊl]
Destruction	[dɪs'trʌkʃ(ə)n]
Terrestrial	[tə'restriəl]
Hydrologist	[haɪ'drɒlədʒɪst]
Interconnectedness	[,ɪntəkə'nektɪdnəs, ,ɪntər-]
Underestimated	[,endər'estimeɪtəd]
Fertilizer	['fɜ:tɪlaɪzə]
Conservationist	['kɒnsə'veɪʃ(ə)nɪst]
Successive	[sək'sesɪv]

3. Try to briefly prognosticate the content of the article.

4. Read the text. Use the techniques of oral and silent reading.

II. Текстовий етап (робота відбувається в процесі заняття):

1. Discuss in groups and select elements that carry the key information.

2. Compose the content of the text using talking points.

III. Післятекстовий етап:

1. Find in the text English equivalents for the following words and phrases:

- Інвазивні види –
- Чисельність диких тварин –
- Глобальна угода –
- Екосистемні послуги –
- Вторгнення чужорідних видів –
- Приховане руйнування –

- Ділянки великих прерій –
 - Безпрецедентний –
 - Маргінальний –
 - Заболочені ділянки землі –
 - Флагманський вид –
 - Гірничодобувні компанії –
 - Екологічні переломні моменти –
 - Полум'я кліматичної кризи –
 - Екстремальні хвилі тепла –
 - Апокаліптична посуха –
2. Make ten sentences or write a short story using the English equivalents of the words above.
 3. List words and figurative means the author uses in the text. Explain the functions of these figurative means in the text of the article.
 4. List the words from the text that relate to the vocabulary of the sphere of ecology. Explain the meaning of these words. Use on-line vocabulary, if it necessary.
 5. Читання вголос на основі еталону: в рамках читання вголос на основі еталону, викладач вголос читає уривок з тексту, в процесі чого студенти занотовують особливості інтонації. Після цього, викладач читає уривок з тексту ще раз, після чого, студенти читають текст з необхідною інтонацією самостійно, та викладач може відкоригувати інтонацію та вимову студентів.
 6. Discussion pyramid. В рамках заняття, студентам пропонується прийняти участь у дискусійній піраміді, де вони запропонують рішення обговореним у статті проблемам оточуючого середовища. В процесі дискусійної піраміді, студенти розподіляються на кілька груп, кожна з яких обговорює та укладає варіанти вирішення проблем. Потім, лідери кожної з груп представляють варіанти рішень. Як підсумок, викладач

оформлює зведений перелік рішень, які можуть бути застосовані для вирішення обговорених проблем, наприклад у вигляді понятійного колеса (рис.2.1):

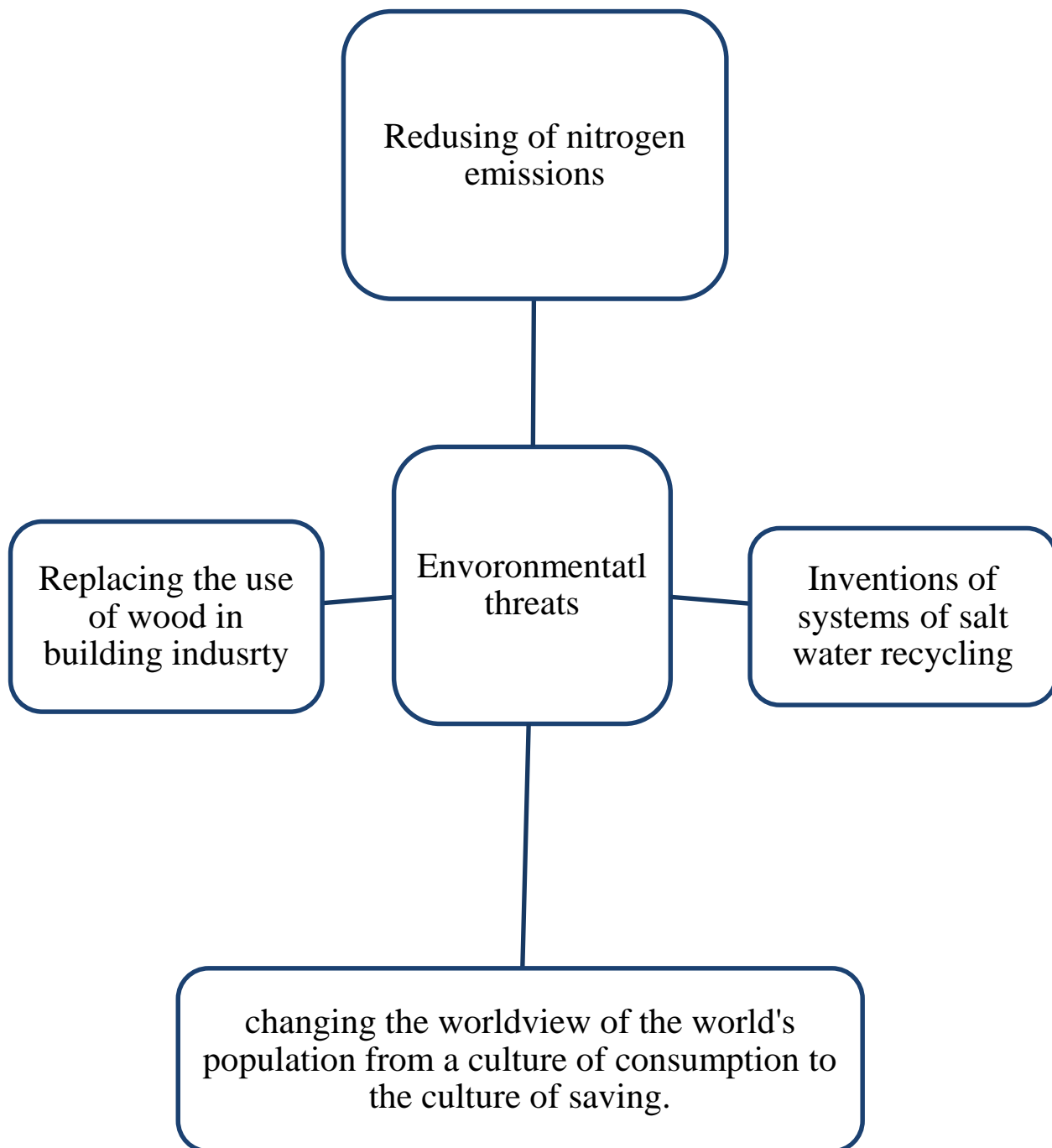


Рис. 2.1 – Приклад понятійного колеса

Наприкінці заняття, студентам пропонується домашнє завдання, яке сфокусоване на вивченні інформації щодо наслідків впливу діяльності людини на оточуюче середовище. Так, студенти, працюючи в групах або індивідуально, за вибором студента, здійснюватимуть проектне дослідження, яке базуватиметься на аналізі матеріалів щодо впливу змін оточуючого середовища на життя в Україні. Матеріалом для дослідження стануть тексти медіа ресурсів, документації, тощо.

Наведемо також завдання другого заняття, розробленого нами для проведення контрольного експерименту. Текст для читання наведено в Додатку Б.

I. Передтекстовий етап:

1. Try to briefly prognosticate the content of the article.
2. Read with transcription (табл. 2.2):

Табл. 2.2

**Приклад вправи на вимову окремих складних лексичних одиниць,
обраних з текстів (з транскрипцією)**

drought-stricken	[draut 'stri:kən]
perennially	[pə'reniəlɪ]
aquifer	['ækwɪfə]
suburb	['sʌbɜ:b]
sustainability	[sə'steɪnə'bɪlətɪ]
intractable	[ɪn'træktəb(ə)l]
standpoint	['stændpɔɪnt]
replenish	[rɪ'plenɪʃ]
exacerbate	[ɪg'zæsəbeɪt]

semiconductor	[,semikən'dʌktə, -ər]
accountability	[ə'kauntə'bɪlɪtɪ]
efficiency	[ɪ'fɪj(ə)nsɪ]

3. Read the text. Use the techniques of oral and silent reading.

II. Текстовий етап (робота відбувається в процесі заняття):

1. Working in groups, parts of the text, which are insignificant from the point of view of basic information.
2. Write the short summary of the article.
3. Select the means of coherence in the text.

III. Післятекстовий етап:

1. Find the antonyms for the following lexical units:
 - crisis –
 - heat –
 - life –
 - sadness –
 - evening –
 - decline –
 - thin –
 - pollution –
 - sensitive –
2. Work in group. Write out the words and phrases belonging to a terminological layer of vocabulary and give and give their neutral synonyms.
3. Answer the questions:
 - 1) Explain the harm influence of hunting, fishing and logging to the extraction of oil, gas, coal and water.
 - 2) What could be driving a hidden crisis below our feet?
 - 3) What is the difficulty with groundwater?

- 4) Explain the abbreviation “UPGroV”.
- 5) How much aquifers are shared across borders around the world?
- 6) What is a European record of high temperature?
- 7) How does the writer Zadie Smith metaphorically describe every country’s changes?
- 8) Describe the content of the latest Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) landmark report.
- 9) What is the hidden threat of nitrogen?
- 10) Describe the situation with marine plastic pollution.

4. Читання вголос без еталону, але з підготовкою в часі. Цей режим максимально активізує сприйняття графічного матеріалу студентами, підвищує їх відповідальність, а також, дає змогу перевірити рівень компетентності в читанні студентів, рівень вірності вимови та інтонації студентів. Виконання завдання буде здійснюватися у послідовності «репетиції», у вигляді читання про себе з подальшою розміткою тексту. В цьому випадку, читання про себе виступає як засіб знаходження інтонації, тобто як стадія читання вголос.

Домашнє завдання: читання уривку з тексту із подальшим записом. Так, студенти мають прочитати уривок з тексту та записати своє читання за допомогою пристрою для запису. В цьому випадку може бути використаний диктофон на телефоні студентів, або диктофон комп’ютеру. Після отримання запису, студент має відправити запис на електронну пошту викладача.

Таким чином, нами наведено комплекс завдань, а також, розроблено два заняття, для проведення констатуючого та контрольного етапів експерименту. Результати педагогічного експерименту наведено в третьому розділі.

Висновки до розділу 2

В рамках другого розділу було з'ясовано, що комбіноване навчання може бути визначене, як система викладання, що поєднує очне, дистанційне і самонавчання, що включає взаємодію між педагогом, студентом та інтерактивними джерелами інформації, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти.

До найбільш відомих моделей комбінованого навчання, які однаково ефективно використовуються в освітньому процесі, належать наступні моделі: 1. зміна робочих зон. зміна класів (лабораторій). 3. індивідуальний план. 4. перевернутий клас.

Характеризуючи особливості відбору та організації навчального матеріалу для студентів 3 курсів, було зазначено, що студенти 3 курсу володіють більш ґрунтовними навичками іншомовного спілкування, у порівнянні зі студентами 1 або 2 курсу.

Говорячи про принципи відбору завдань для третього курсу, було також зроблено висновок про те, що основою відбору завдань є рівнева диференціація, яка є формою реалізації принципу індивідуалізації навчання, відповідно до якого у процесі навчально-виховної роботи з групою викладач взаємодіє з окремими студентами за індивідуальною моделлю. Враховуючи властивості особистості студента, виокремлюють такі рівні знань, як: основний – А1, А2; незалежний – В1, В2; просунутий рівень – С1, С2.

Також, в рамках дослідження було наведено модель формування компетентності в читанні, яка включає в себе такі етапи: етап навчання; етап тренування; етап оцінювання; етап закріплення.

В розділі було розроблено підсистему вправ для формування компетентності в читанні, яка базується на наступних завданнях: завдання на стандартні вміння; завдання на оновлені вміння; завдання для оцінювання рівня читацької компетенції.

Таким чином, в другому розділі наведено комплекс завдань, а також, розроблено два заняття, для проведення констатуючого та контрольного етапів експерименту.

Результати положення, викладених у цьому розділі опубліковані у праці у співавторстві Черниш В.В. та Балаян В.В. [51, с. 189-190].

**РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ
ОРГАНІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З
ВИКОРИСТАННЯМ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ**

3.1 Підготовка та проведення пробного навчання

Третій розділ ґрунтується на проведенні дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу. Завдання розроблено на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю перевернутого класу.

Мета експерименту – дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу.

Експериментальне дослідження проводилося серед студентів 3 курсу. В експерименті брали участь 14 студентів групи СОа 16-19. В табл. 3.1 представимо паспорт пробного навчання:

Таблиця 3.1

Паспорт пробного навчання

Завдання	дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу.
Об'єкт	Студенти 3 курсу групи СОа 16-19
Спосіб проведення спостереження	Відкрите спостереження

Спосіб фіксації отриманих даних	Графічний
Метод аналізу зібраного матеріалу	Зіставний
Етапи	<ol style="list-style-type: none"> 1) Збір результатів на констатуючому етапі дослідження; 2) Формуючий етап дослідження – проведення циклу занять на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю перевернутого класу; 3) Контрольний етап дослідження - проведення другого спостереження; 4) Зіставлення результатів, аналіз, висновки.

Констатуючий етап містить в собі збір інформації про рівень читацької компетенції.

Формуючий етап несе в собі досить довготривалий процес розвитку компетентності в читанні на матеріалі розроблених завдань.

Заняття мають проводитись раз на тиждень. Необхідно розробляти заняття за типами завдань, запропонованих нами в пункті 2.4. Такі завдання містять повний комплекс відпрацювання матеріалу, який розрахований на покращення компетентності в читанні. По мірі зростання компетентності в читанні студентів, завдання доцільно ускладнювати.

На контрольному етапі проводиться робота з проведення спостереження ефективності впровадження нової методики розвитку компетентності в читанні.

На четвертому, завершальному етапі, зіставляються результати першого і другого спостереження, та робляться висновки про результативність використання вищерозглянутих завдань в процесі формування та удосконалення компетентності в читанні. Часові рамки експерименту – 20.09.2021 – 07.09.2021.

В ході нашого дослідження, навички компетентності в читанні можуть бути оцінені в діапазоні від 1 до 5 балів, на підставі чого ми пропонуємо наступну шкалу оцінки рівнів сформованості (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Характеристика рівнів оцінки сформованості компетентності в читанні в досліджуваній академічній групі.

Рівень	Бали	Характеристика
Оптимальний	4-5	Студент має високий рівень компетентності в читанні, добре володіє навичками інтонування, має високий рівень вимовних навичок, повністю розуміє текст та на високому рівні виконує завдання до тексту.
Задовільний	3-4	Студент має задовільний рівень компетентності в читанні, частково володіє навичками інтонування, допускає помилки у вимові, майже повністю розуміє текст та на задовільному рівні виконує завдання до тексту.
Середній	2-3	Студент має середній рівень компетентності в читанні, на середньому рівні володіє навичками інтонування, допускає помилки у вимові, частково

		розуміє текст та на середньому рівні виконує завдання до тексту.
Низький	1-2	Студент має низький рівень компетентності в читанні, майже не володіє навичками інтонування, має погану вимову, частково розуміє текст та на низькому рівні виконує завдання до тексту.

Результати першого оцінювання не оголошуватимуться студентам, з метою того, щоб не згасити ентузіазм та бажання взяти участь в експерименті.

3.2 Результати та інтерпретація пробного навчання

Наведемо результати пробного навчання. Оцінювання результатів проводилось за наступними критеріями:

1. Вірність вимови студентів;
2. Вірність інтонування під час читання;
3. Розуміння тексту;
4. Вміння працювати з текстом.

На першому етапі було отримано наступні результати: в рамках оцінювання вірності вимови, було отримано наступні результати: 5% студентів мають високий рівень вимови, 45% студентів мають задовільний рівень вимови, 35% студентів мають середній рівень вимови, 15% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.1).

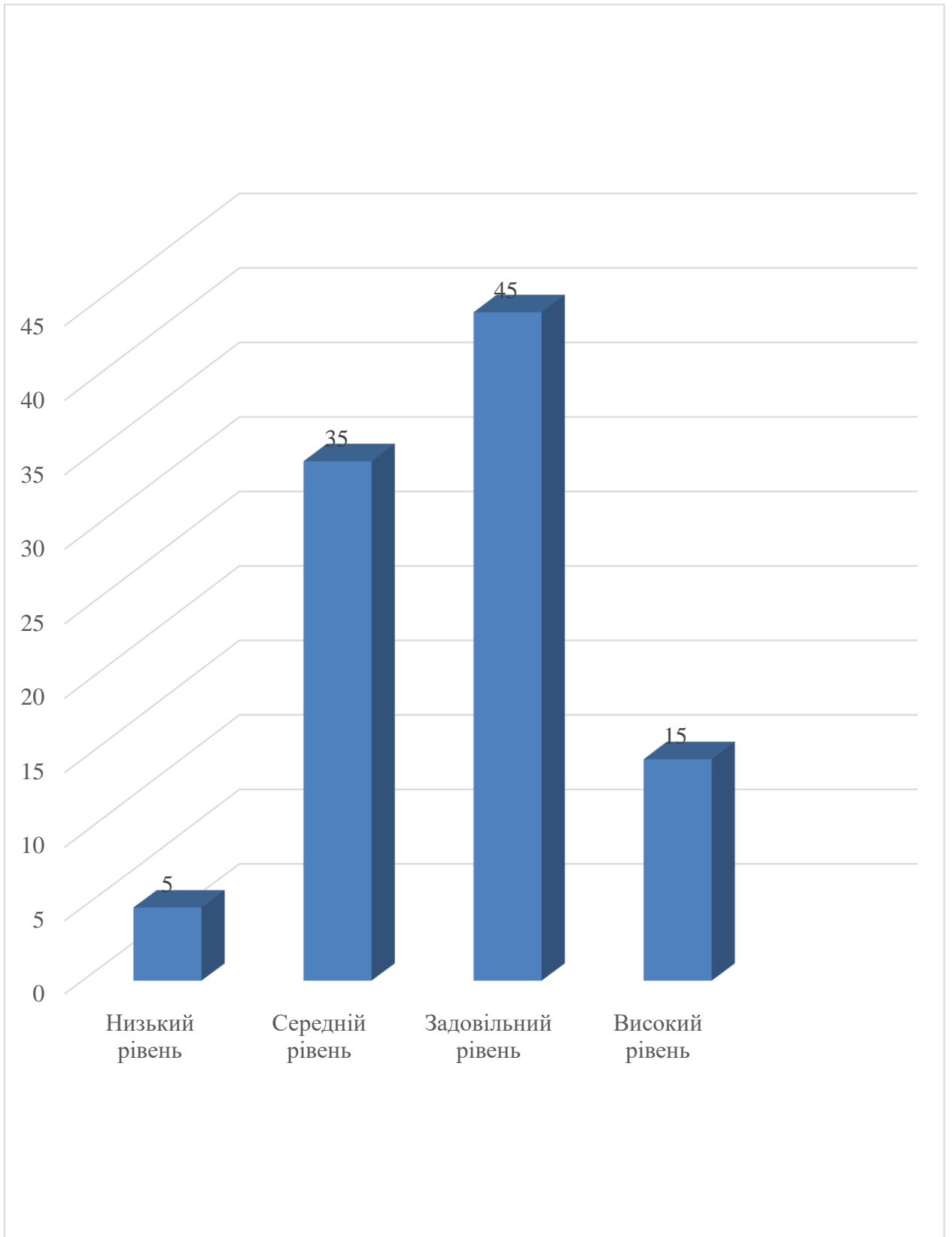


Рис. 3.1 – Результати аналізу першого спостереження за критерієм «рівень вимови»

Вірність інтонування під час читання була оцінена наступним чином: 7% студентів мають високий рівень вимови, 36% студентів мають задовільний рівень вимови, 30% студентів мають середній рівень вимови, 27% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.2).

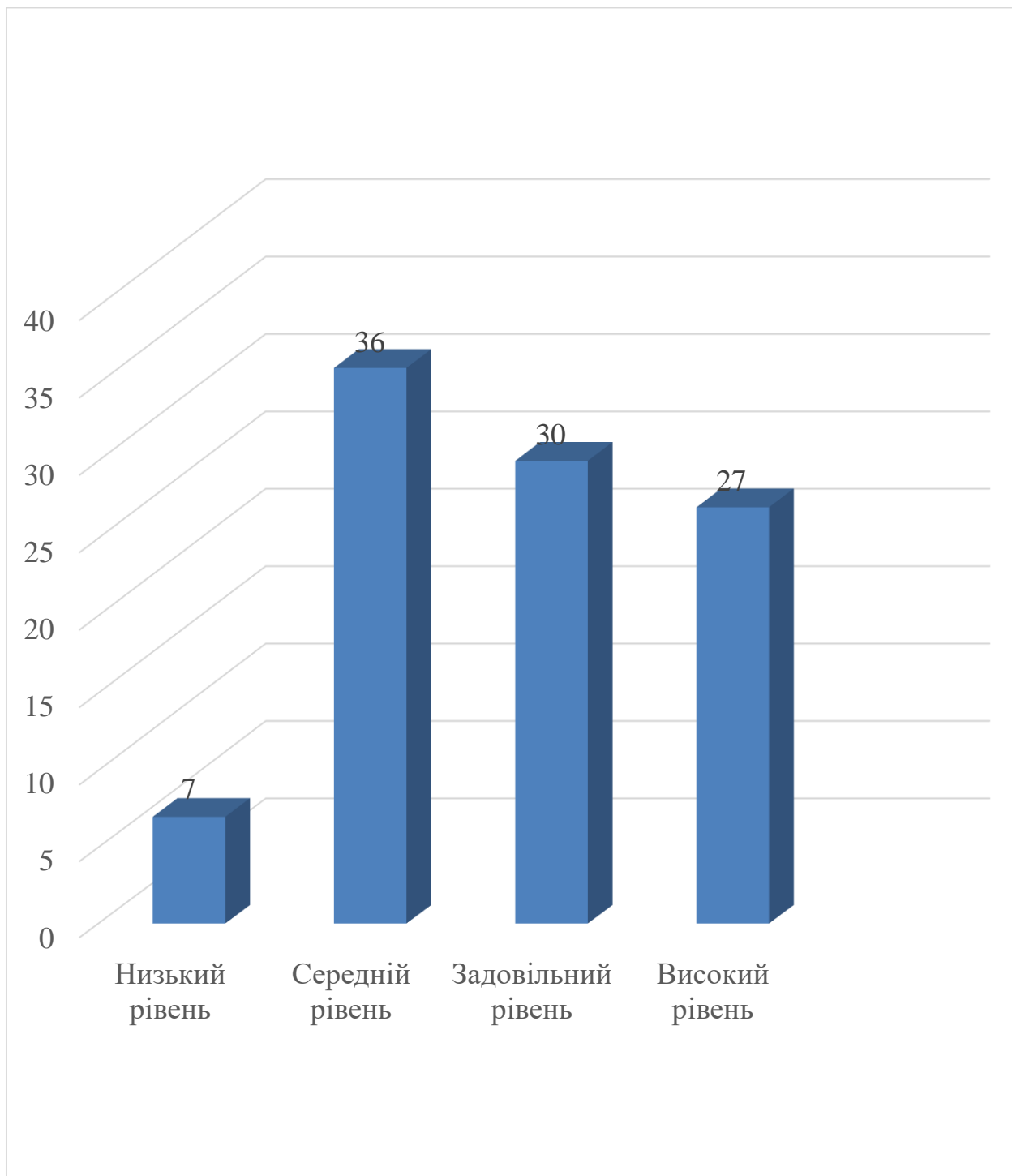


Рис. 3.2 – Результати аналізу першого спостереження за критерієм «вірність інтонування»

Під час оцінювання критерію розуміння тексту, було отримано такі результати: 30% студентів мають високий рівень вимови, 41% студентів мають задовільний рівень вимови, 19% студентів мають середній рівень вимови, 10% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.3).

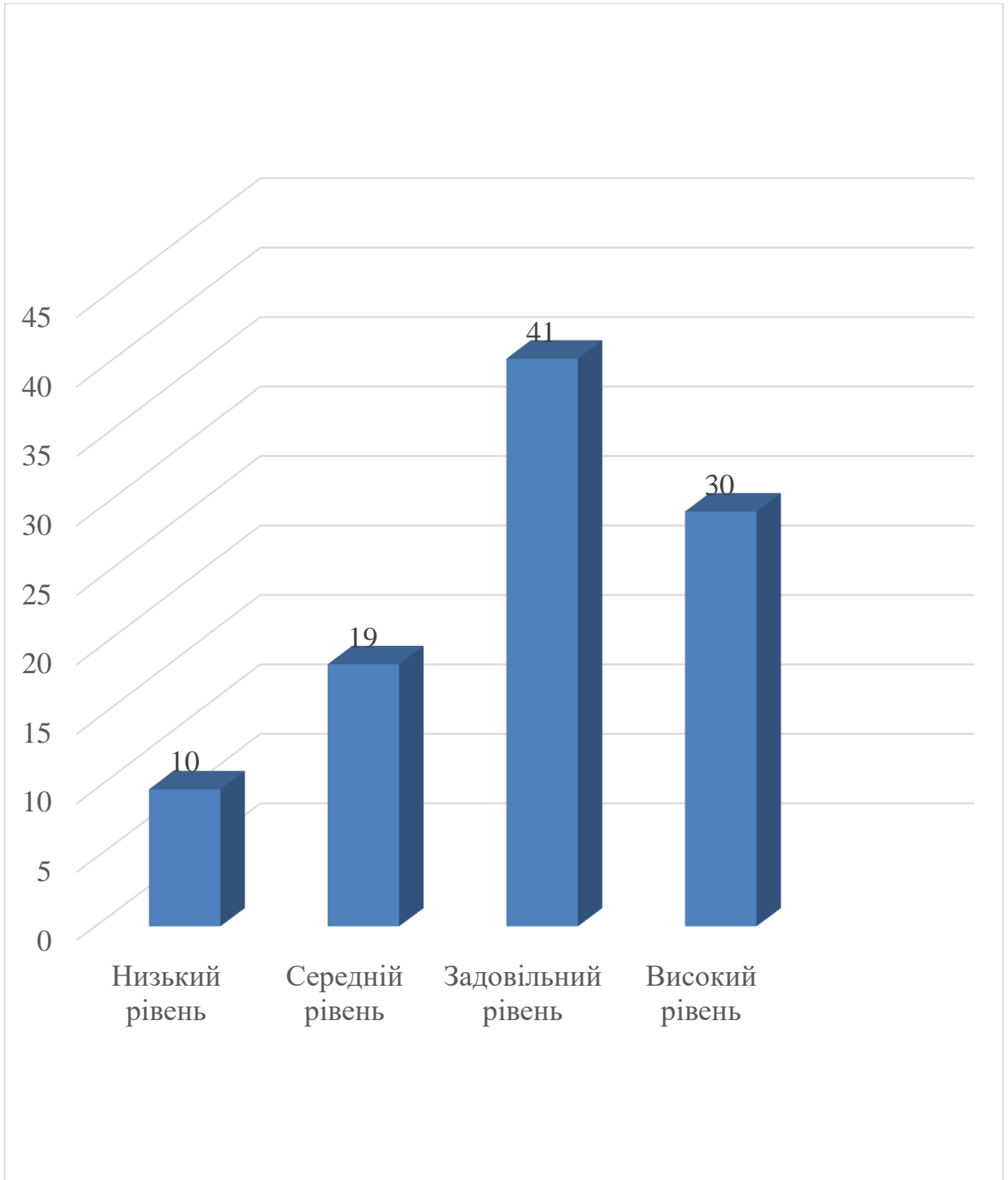


Рис. 3.3 – Результати аналізу першого спостереження за критерієм «розуміння тексту»

Говорячи про вміння працювати з текстом, було отримано наступні висновки: 22% студентів мають високий рівень вимови, 35% студентів мають задовільний рівень вимови, 23% студентів мають середній рівень вимови, 21% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.4).

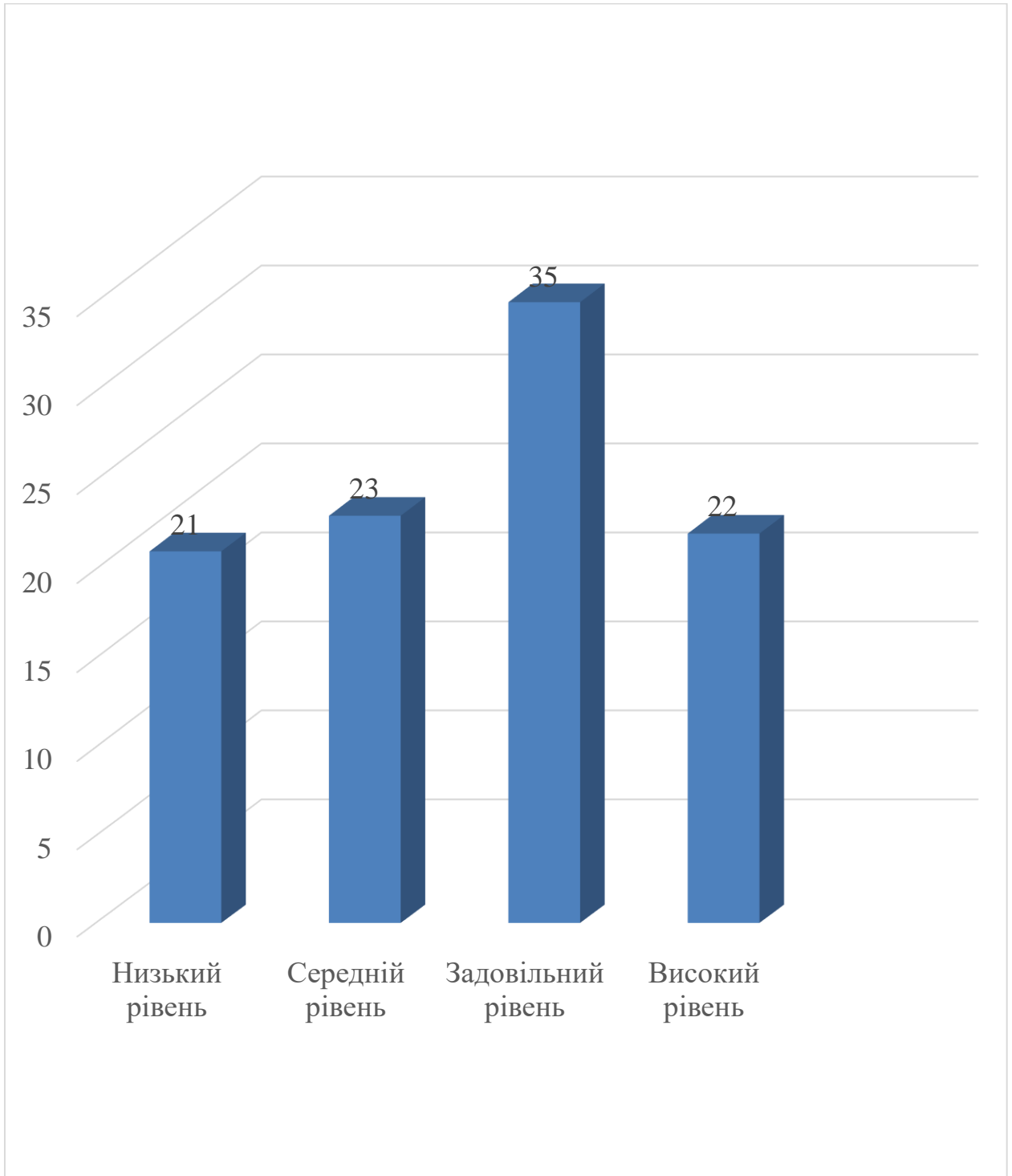


Рис. 3.4 – Результати аналізу першого спостереження за критерієм «розуміння тексту»

Отже, можна зробити висновки про те, що рівень компетентності в читанні варіюється від низького до високого рівня. Також, зазначимо, що кожен критерій характеризується різною кількістю студентів низького, середнього, задовільного та високого рівнів, що свідчить про те, що за різними критеріями, студенти мають різні рівні навичок.

Розглянемо, який ефект мала впроваджена методика та проведемо зіставний аналіз результатів, що дозволить зробити висновки щодо ефективності пробного навчання. Отже, в рамках оцінювання вірності вимови, було отримано наступні результати: 15% студентів мають високий рівень вимови, 65% студентів мають задовільний рівень вимови, 15% студентів мають середній рівень вимови, 5% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.5).

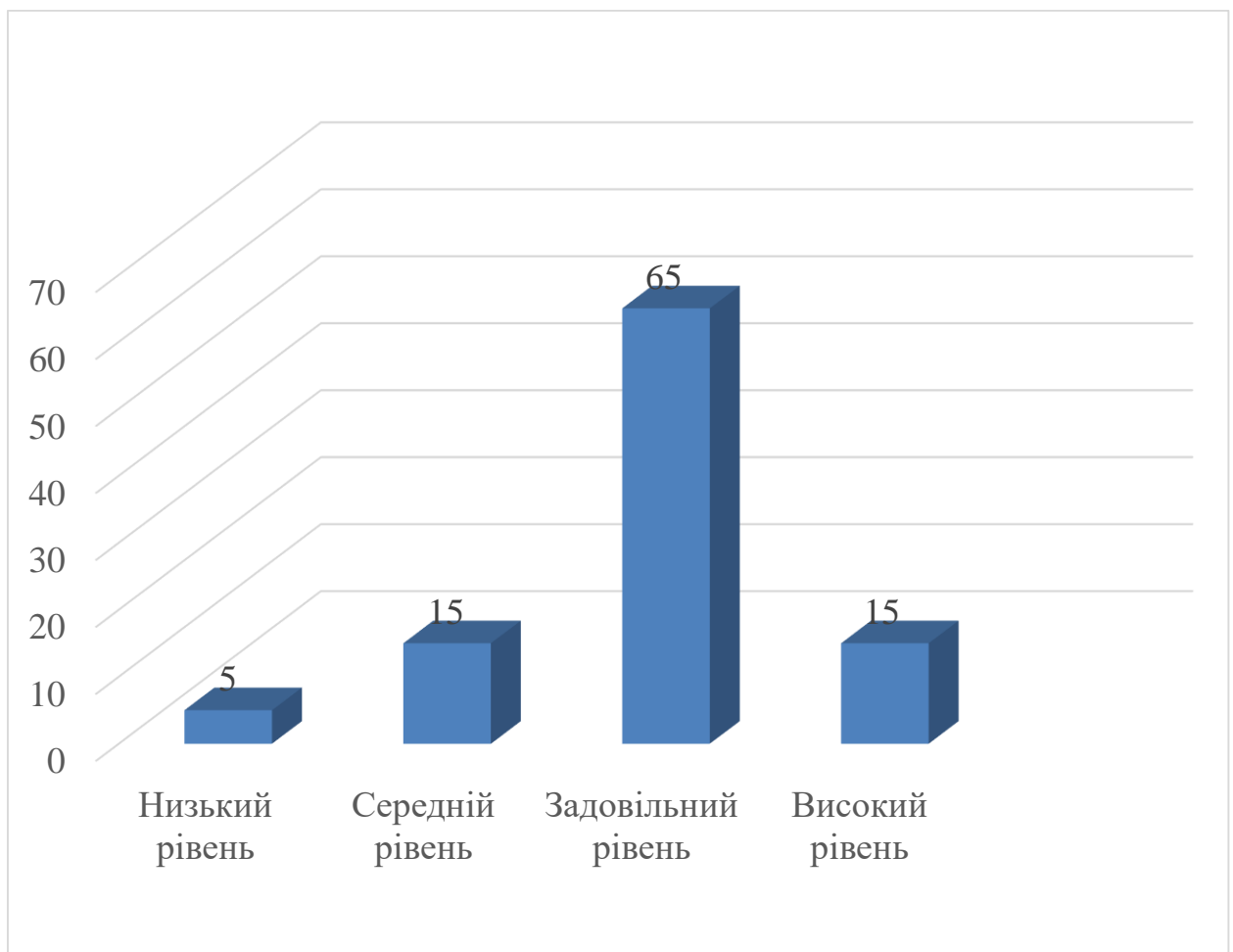


Рис. 3.5 – Результати аналізу другого спостереження за критерієм «рівень вимови»

Вірність інтонування під час читання була оцінена наступним чином: 16% студентів мають високий рівень вимови, 45% студентів мають задовільний рівень вимови, 33% студентів мають середній рівень вимови, 6% студентів мають низький рівень вимови (рис. 3.6).

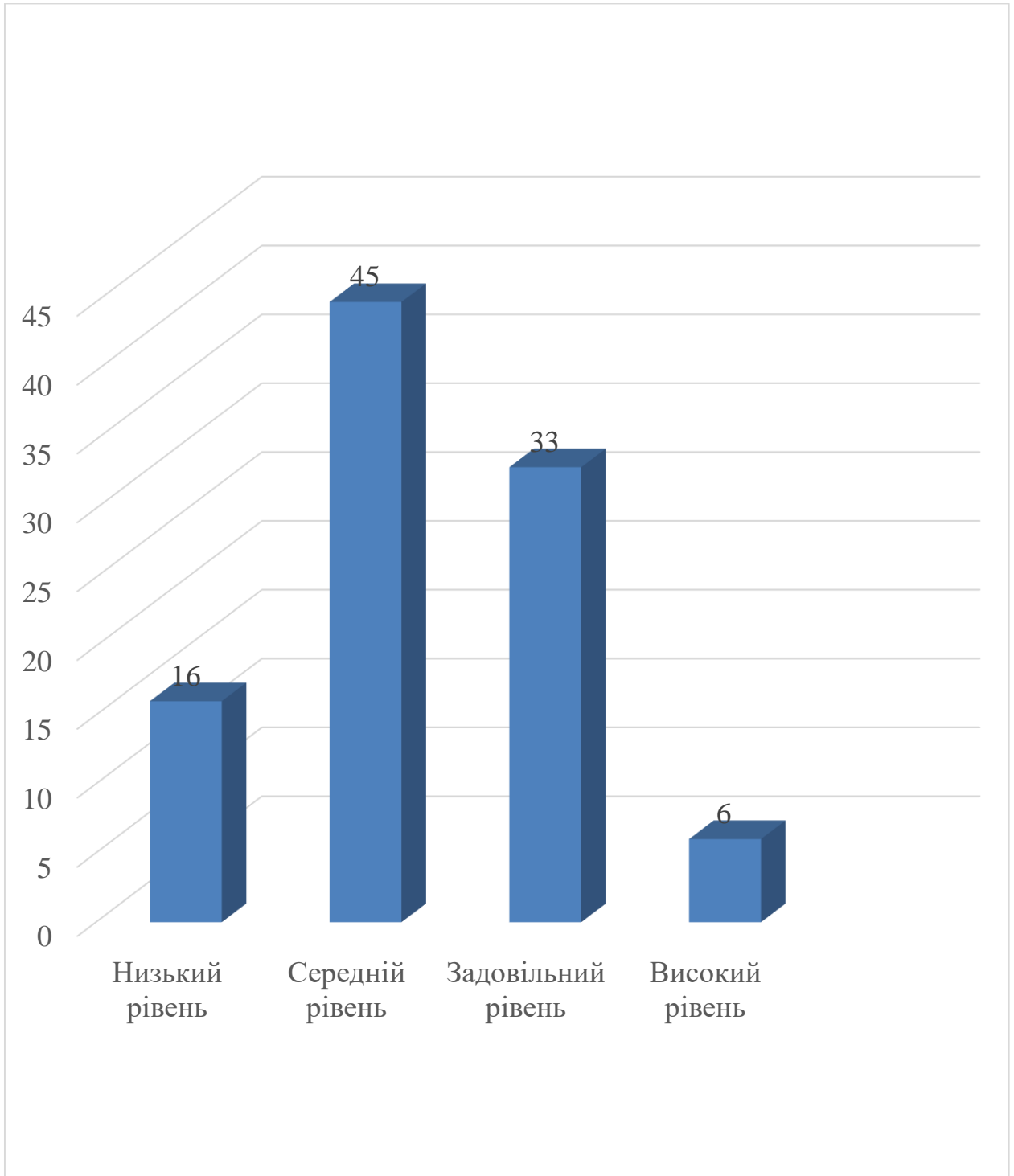


Рис. 3.6 – Результати аналізу другого спостереження за критерієм «вірність інтонування»

Під час оцінювання критерію розуміння тексту, було отримано такі результати: 45% студентів мають високий рівень вимови, 40% студентів мають задовільний рівень вимови, 15% студентів мають середній рівень вимови (рис. 3.7).

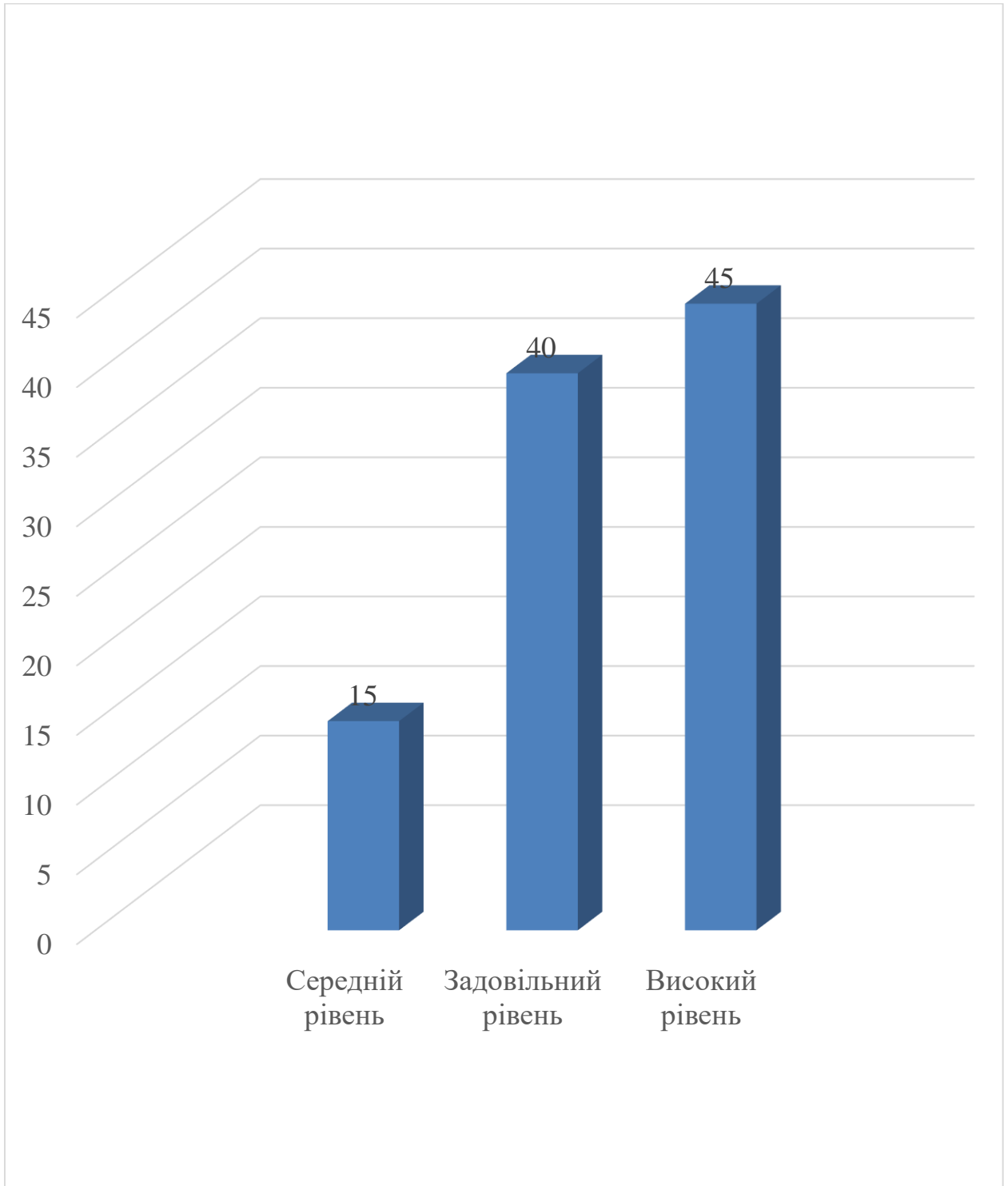


Рис. 3.7 – Результати аналізу другого спостереження за критерієм «розуміння тексту»

Говорячи про вміння працювати з текстом, було отримано наступні висновки: 31% студентів мають високий рівень вимови, 48% студентів мають задовільний рівень вимови, 21% студентів мають середній рівень вимови (рис. 3.8).

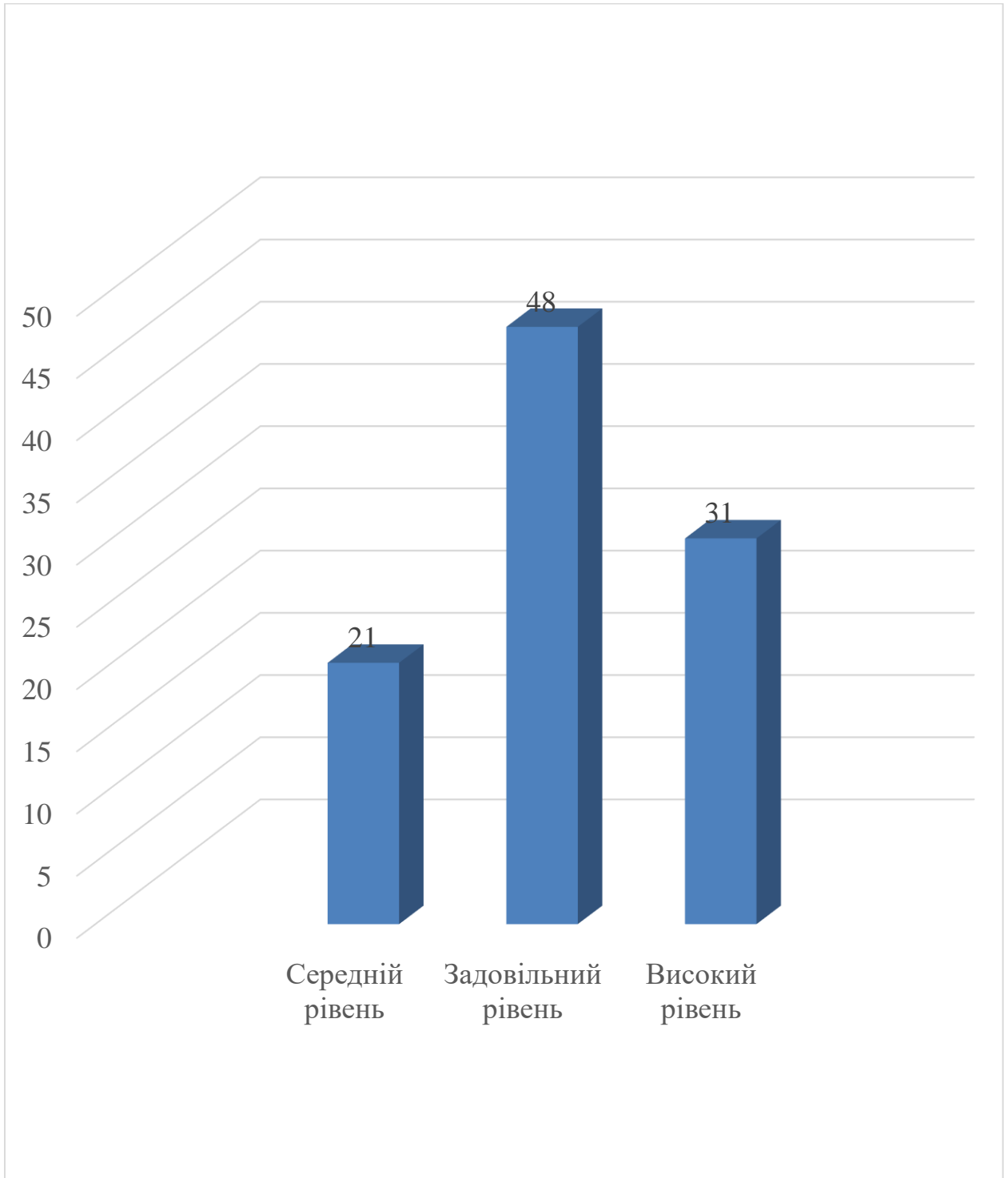


Рис. 3.8 – Результати аналізу другого спостереження за критерієм «розуміння тексту»

Наведемо також і результати порівняльного аналізу результатів констатуючого та контрольного етапів дослідження (табл. 3.3).

Табл. 3.3

Порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного етапів дослідження

Критерій	I етап				II етап			
	Рівні компетентності							
	Високий	Задовільний	Середній	Низький	Високий	Задовільний	Середній	Низький
Вірність вимови студентів	5%	45%	35%	15%	15%	15%	65%	5%
Вірність інтонування під час читання	7%	36%	30%	27%	16%	45%	33%	6%
Розуміння тексту	30%	41%	39%	10%	45%	40%	15%	0
Вміння працювати з текстом	22%	35%	23%	21%	31%	48%	21%	0

Підсумковий коефіцієнт	16	39,25	31,75	18,25	26,75	37	33,5	2,75
---------------------------	----	-------	-------	-------	-------	----	------	------

Отже, коефіцієнт високого рівня знань за результатами першого дослідження складає 16, тоді як за результатами другого дослідження – 26,75, що свідчить про значне зростання високого рівня знань в групі студентів. Задовільний рівень знань студентів складав 39,25 при першому дослідженні, тоді як друге дослідження продемонструвало коефіцієнт 37. Зниження коефіцієнту обумовлене тим, що значна кількість студентів із задовільним рівнем знань підвищила читацьку компетентність до високого рівня. Коефіцієнт середнього рівня складав 31,75 при першому дослідженні, тоді як при другому, коефіцієнт піднявся до 37. Коефіцієнт низького рівня знань значно знизився – так, за результатами першого дослідження, коефіцієнт складав 26,75, тоді як за результатами другого дослідження, коефіцієнт склав 2,75. Таким чином, розраховані за сумою всіх показників досліджених критеріїв коефіцієнти наглядно продемонстрували ефективність розробленої методики. Отже, розроблена методика може використовуватись у навчальному процесі з метою покращення рівня компетентності в читанні студентів. Також, варто зазначити, що методика може бути застосована не лише для студентів 3 курсу, а й для студентів 1, 2, 4 курсу, проте, можуть бути або ускладнені, або полегшені, враховуючи матеріал для роботи та рівень знань студентів.

3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування компетентності в читанні для студентів 3 курсу

Наприкінці дослідження, з огляду на отримані результати та досвід, доцільно розробити методичні рекомендації щодо створення ефективної методики розвитку компетентності в читанні студентів 3 курсу.

Для проведення відбору педагогічних технологій, викладач повинен орієнтуватися на основні критерії для здійснення тієї чи іншої навчальної задачі сучасних технологій. Ми виділили з них кілька, найбільш важливих для вирішення проблеми формування компетентності в читанні.

Перший критерій – критерій відповідності інтересам студентів. Для того, щоб педагогічна технологія була ефективною, вона має не тільки відповідати навчальним цілям, але й зацікавити студентів. В протилежному випадку, студенти просто не зацікавляться викладеною інформацією і забудуть її після першого ж заняття.

Другий критерій полягає у відповідності педагогічної технології віковим особливостям студентів. При виборі педагогічної технології викладач повинен орієнтуватися на психолого-вікові особливості студентів і враховувати їх характеристики періоду дорослішання для отримання найбільшого ефекту від процесу навчання.

Третій критерій передбачає опору технології на діяльнісний підхід навчання. При даному підході основним видом роботи студентів буде вирішення проблемних ситуацій. У цьому випадку фактичні знання стануть наслідком роботи над завданнями, організованими в доцільну і ефективну систему. Паралельно з освоєнням діяльності студент зможе сформувати свою систему цінностей, підтримувану соціумом.

Четвертий критерій пов'язаний з системністю педагогічних засобів, що використовуються в технології. Цей критерій означає, що комплекс педагогічних засобів, що використовується в технології для досягнення певної

мети, повинен відповідати всім умовам системи: її цілісності, взаємозв'язку елементів.

П'ятий критерій полягає в культуро-відповідності. Цей критерій включає в себе формування компетентностей студента в точній відповідності культури мови, що вивчається.

Шостий критерій полягає в тому, що сама технологія повинна носити розвиваючий характер для студентів, бути оптимальною для розвитку різних видів розумової діяльності.

Останній, сьомий критерій – критерій творчості студентів. Творчість – одна з найбільш ефективних педагогічних технологій, отже, її доцільно впроваджувати в процес формування компетентності в читанні студентів, з метою реалізації творчого потенціалу та розвитку навичок читання.

При виборі технологій формування компетентності в читанні, варто звернути увагу на організацію наступних педагогічних умов:

1) теми занять повинні розкривати актуальні питання мови, що вивчається, торкатись актуальних проблем світу, актуальних для віку студентів тематик;

2) мають підтримувати високий рівень мотивації студентів, підвищувати інтерес і пізнавальну активність студентів до тем уроку;

3) враховувати вікові особливості студентів;

4) створювати педагогічні умови для переходу освіти в самоосвіту, виховання в самовиховання, розвитку в саморозвиток;

5) надавати весь потрібний інвентар для організації заходів.

На наш погляд, перераховані нижче педагогічні принципи зроблять роботу з розвитку компетентності в читанні найбільш ефективною:

1) принцип автентичності навчальних матеріалів;

2) принцип відкритості навчального процесу;

3) принцип врахування рідної мови та культури.

Для найбільш плідного розвитку лексичної компетенції студентів, необхідне створення наступних педагогічних умов:

- 1) систематичний прояв високого рівня компетентності в читанні самого викладача;
- 2) уважне і толерантне ставлення до осіб іншої віри, релігії, культури;
- 3) огляд найрізноманітніших культурних груп;
- 4) формування толерантної до представників різних культурних і мовних груп атмосфери.

Очевидно, що мета ефективного розвитку компетентності в читанні може бути досягнута, якщо створені мотиви і умови, в яких студенти можуть проявляти пізнавальну активність і відчувати бажання реально користуватися набутими знаннями і сформованими вміннями і навичками. Стимулювання інтересу і підтримання високої мотивації до вивчення іноземної мови в даний час є однією з проблем загальноосвітньої школи, оскільки оволодіння іноземною мовою здійснюється в навчальних умовах, а не в мовному середовищі.

Висновки до III розділу

Третій розділ ґрунтується на проведенні дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу. Завдання розроблено на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю перевернутого класу. Метою пробного навчання було дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу.

Пробне навчання включає в себе наступні етапи:

- 1) Збір результатів на констатуючому етапі дослідження;

2) Формуючий етап дослідження – проведення циклу занять на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю перевернутого класу;

3) Контрольний етап дослідження - проведення другого спостереження;

4) Зіставлення результатів, аналіз, висновки.

Оцінювання результатів проводилось за наступними критеріями: вірність вимови студентів; вірність інтонування під час читання; розуміння тексту; вміння працювати з текстом.

Для зручності опрацювання кількісних результатів дослідження та оцінювання ефективності методики, за кожним критерієм було розраховано коефіцієнт знань студентів. Коефіцієнти було розраховано за результатами першого та другого дослідження. Таким чином, було з'ясовано, що коефіцієнт високого рівня знань за результатами першого дослідження складає 16, тоді як за результатами другого дослідження – 26,75, що свідчить про значне зростання високого рівня знань в групі студентів. Задовільний рівень знань студентів складав 39,25 при першому дослідженні, тоді як друге дослідження продемонструвало коефіцієнт 37. Коефіцієнт середнього рівня складав 31,75 при першому дослідженні, тоді як при другому, коефіцієнт піднявся до 37. Коефіцієнт низького рівня знань значно знизився – так, за результатами першого дослідження, коефіцієнт складав 26,75, тоді як за результатами другого дослідження, коефіцієнт склав 2,75. Таким чином, було зроблено висновок про те, що розроблена методика може використовуватись у навчальному процесі з метою покращення рівня компетентності в читанні студентів.

ВИСНОВКИ

Роботу було присвячено аналізу специфіки формування компетентності в читанні студентів 3 курсу в рамках комунікативного підходу. В рамках дослідження теоретичних джерел було зроблено висновок про те, що читацька компетенція може бути визначена як складова частина мовної компетентності, що входить до структури іншомовної комунікативної компетентності. Було зазначено, що завданнями формування компетентності в читанні студентів ЗВО є наступні: розвиток комунікативних, інтелектуальних і рефлексивних здібностей; збагачення особистісного і професійного досвіду; адаптація до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві; формування навичок сприйняття друкованого тексту, візуального матеріалу з будь-яких тематик; розуміння сутності прочитаного тексту, його глибини, вміння виокремити головне та другорядне; формування здатності до критичного аналізу прочитаного тексту .

В рамках дослідження структури компетентності в читанні, було з'ясовано, що вона включає в себе наступні елементи: 1. інтелектуально-діяльнісний компонент: наукові знання; читацька грамотність; комунікативна культура; гуманітарна культура; 2. професійно-особистісний компонент: самостійність в процесі читацької діяльності – здатність до інтеграції отриманих знань в процесі читання з професійним і особистісним досвідом; володіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх гнучке поєднання з традиційними засобами читання; цілеспрямованість і мотивація читацької діяльності; 3. смислоорієнтований компонент: рефлексивна культура; вміння творчо описати досвід і виділити його новизну; критичне мислення; культура розуміння.

Аналіз дозволив з'ясувати, що тексти англomовної публіцистики є ефективним засобом формування компетентності в читанні, з огляду на рід наступних ознак: орієнтація на масову аудиторію; динамічність, що

визначається багатоаспектністю контакту автора і аудиторії; багатовимірність, обумовлена наявністю в аналізованих текстах внутрішньотекстового, надтекстового і гіпертекстового рівнів.

Було також зроблено висновок про те, що комбіноване навчання може бути визначене, як система викладання, що поєднує очне, дистанційне і самонавчання, що включає взаємодію між педагогом, студентом та інтерактивними джерелами інформації, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти. До найбільш відомих моделей комбінованого навчання, які однаково ефективно використовуються в освітньому процесі, належать наступні моделі: 1. зміна робочих зон. зміна класів (лабораторій). 3. індивідуальний план. 4. перевернутий клас.

Характеризуючи особливості відбору та організації навчального матеріалу для студентів 3 курсів, було зазначено, що студенти 3 курсу володіють більш ґрунтовними навичками іншомовного спілкування, у порівнянні зі студентами 1 або 2 курсу.

В процесі роботи було наведено модель формування компетентності в читанні, яка включає в себе такі етапи: етап навчання; етап тренування; етап оцінювання; етап закріплення. Також, було укладено підсистему вправ для формування компетентності в читанні, яка базується на наступних завданнях: завдання на стандартні вміння; завдання на оновлені вміння; завдання для оцінювання рівня читацької компетенції.

Практичний розділ сфокусовано на проведенні дослідженні ефективності розроблених завдань з формування компетентності у читанні студентів 3 курсу. Завдання розроблено на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю перевернутого класу. Пробне навчання включало в себе такі етапи: 1) Збір результатів на констатуючому етапі дослідження; 2) Формуючий етап дослідження – проведення циклу занять на основі комунікативного підходу для проведення занять за моделлю

перевернутого класу; 3) Контрольний етап дослідження – проведення другого спостереження; 4) Зіставлення результатів, аналіз, висновки.

Оцінювання результатів проводилось за наступними критеріями: вірність вимови студентів; вірність інтонування під час читання; розуміння тексту; вміння працювати з текстом. В рамках опрацювання кількісних результатів дослідження та оцінювання ефективності методики, за кожним критерієм було розраховано коефіцієнт знань студентів. Отже, було зроблено висновок про те, що коефіцієнт високого рівня знань за результатами першого дослідження складає 16, тоді як за результатами другого дослідження – 26,75, що свідчить про значне зростання високого рівня знань в групі студентів. Задовільний рівень знань студентів складав 39,25 при першому дослідженні, тоді як друге дослідження продемонструвало коефіцієнт 37. Коефіцієнт середнього рівня складав 31,75 при першому дослідженні, тоді як при другому, коефіцієнт піднявся до 37. Коефіцієнт низького рівня знань значно знизився – так, за результатами першого дослідження, коефіцієнт складав 26,75, тоді як за результатами другого дослідження, коефіцієнт склав 2,75. Отже, пробне навчання продемонструвало, що розроблена методика може використовуватись у навчальному процесі з метою покращення рівня компетентності в читанні студентів.

Наприкінці дослідження було наведено практичні рекомендації щодо розвитку рівня компетентності в читанні студентів 3 курсу ЗВО, які можуть бути враховані під час викладання англійської мови у ЗВО.

РЕЗЮМЕ

Роботу присвячено дослідженню специфіки формування компетентності в читанні студентів 3 курсу в рамках компетентнісного підходу. В рамках теоретичних джерел було розглянуто поняття компетентні та компетенції, з'ясовано сутність та структуру компетентності у читанні, схарактеризовано особливості змішаного навчання та специфіки відбору завдань для студентів 3 курсу. Також, було сформовано методика розвитку компетентності в читанні студентів 3 курсу в рамках компетентнісного підходу та розроблено заняття для проведення пробного навчання.

В практичному розділі наведено результати оцінювання ефективності методики та практичні рекомендації щодо розвитку компетентності в читанні студентів 3 курсу в рамках компетентнісного підходу.

SUMMARY

The paper deals with the analysis of the specifics of the formation of reading competence of 3rd-year students within the framework of the competence approach. Within the framework of theoretical sources, the concepts of competence and competencies were considered, the essence and structure of competence in reading were clarified, as well as the features of mixed learning and the specifics of selecting tasks for 3rd-year students were described. Also, a methodology for developing the reading competence of 3rd-year students was formed within the framework of a competency-based approach.

The practical part of the paper represents the results of evaluating the effectiveness of the developed methodology and practical recommendations for the formation of reading competence of 3rd-year students within the framework of the competence approach.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 47 с.
2. Беликов В.А., Гришин А.В., Звада О.А. Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы. *Мир науки, культуры, образования*. №4 (16). 2009. С. 213–216.
3. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. *Іноземні мови*, 2006. №2. С. 18-21.
4. Босова Л.М. Уровневые стратегии обучения иностранному языку в вузе. *Scientific Cooperation Center "Interactive plus"*, 2018. 5. С. 1–7
5. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488>
6. Веклич Ю.І. Використання автентичних текстів у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи. *Вісник психології і педагогіки: Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*, 2012. 10. С. 16–22
7. Веклич Ю.І. Використання автентичних текстів у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи. *Вісник психології і педагогіки : Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*, 2012. 10. С. 16–22

8. Гейхман Л.К. Культура самостоятельной работы студентов при создании учебного пользовательского словаря. Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. Т. 202. *Культура и деловой иностранный язык*. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2014. С. 85–89.
9. Гейхман Л.К. Словарная работа в обучении чтению студентов. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика»*, 2014. Т. 11. № 3. С. 56–62.
10. Долгова Т. В. Интерактивное образование. URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-xxi-%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0/>
11. Долгова Т.В. От нового учебника к новой педагогике (презентация). URL: https://edu.tatar.ru/upload/images/files/4_%20Долгова%20презентация%20для%20Казани%20final.pptx
12. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. Ростов н/Д.: Аркол, 2010. 386 с.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
15. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

16. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк. Кривий Ріг. Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. 325 с.
17. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк. Кривий Ріг. Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. 325 с.
18. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. М. : Просвещение, 2010. 152 с.
19. Каргина Е.М. Возможности индивидуализации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Молодой ученый*, 2015. №7. С. 741–743.
20. Коломійчук І.М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2017. № 1 (13). С. 102–105.
21. Кравцов Г., Гнедкова О. Комбіноване навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу під час викладання дисципліни «методика і технології дистанційного навчання». URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5099/259-261.pdf?sequence=1>
22. Кубрушко П. Ф. Содержание профессиональнопедагогического образования. М. : Высш. шк., 2001. 273 с.
23. Кукса Б. Актуальність проблеми взаємоповязаного навчання монологічного мовлення і письма з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Серія: філологічні науки. Випуск 89 (2) 302*. С. 301–303
24. Манаєнкова М.П. *Речевая компетентность выпускника вуза – основа его успешной социализации. Социально экономические явления и процессы*. Тамбов, 2013. № 9. С. 156–158

- 25.Медведева М. С. Формирование готовности будущего учителя к работе в условиях смешанного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. Нижний Новгород, 2015. 220 с.
- 26.Мерзляков С. В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. *Современные проблемы науки и образования*, 2014. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295>
- 27.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: навчальний посібник / [С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін.]. К.: Ленвіт, 2004. 208 с.
- 28.Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка. *Иностранный язык в школе*. 2004. № 7. С. 20–26
- 29.Мильтруд Г. П., Носонович, Е. В., Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2005. № 2. С. 95
- 30.Наталин В.П. *Критерій змістовної автентичності навчального тексту. Іноземні мови в школі*. 2009, № 2. С. 50–52.
- 31.Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мов*, 2001. № 1. С. 50 – 58
- 32.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М. : Изд-во МГЛУ, 2003.
- 33.Орлова Н., Кучай Т. Вікові особливості вивчення іноземної мови. *Наукові записки*, 2016. 99. С. 148–158
- 34.Оськина О.С. Лингвистические особенности дискурса англоязычных СМИ. *Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XLVI междунар. студ. науч.-практ. конф.* № 6(45). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6\(45\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6(45).pdf)
- 35.Плетяго Т. Ю. Формирование читательской компетентности студентов Вуза. *Омский Научный Вестник*, 2012. №4 (111). С. 210–214

36. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/Колектив авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. Київ, 2001. 245 с.
37. Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2006. 234 с.
38. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2012. 224 с.
39. Рекош К.Х. Языковая политика в Европе – Вавилоне XXI века. URL: www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf
40. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Уровневое обучение иностранным языкам в вузе: актуальные проблемы. *Based on the experience of educational establishment*, 2018. 3 (21). С. 132–141
41. Сапух Т.В., Скворцова М.В. Процесс формирования читательской компетенции студентов университета. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 2015. №2 (177). С. 140–144
42. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 2003. 225 с.
43. Семінари зі стилістики англійської мови: навчально-методичний посібник / Укл.: Л.М.Грижак, Н.Л. Львова, І.М. Микитюк. 2-е вид., виправ, і доповнене. Чернівці, 2018. 84 с.
44. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности. М., 2008. 254 с.
45. Ставцев И.В. Моделирование формирования читательской компетентности студента. Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции. *Секции социально-гуманитарных наук*, 2017. С. 1195–1201

46. Ставцев И.В. Формирование читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности: дис. ... канд. пед. Наук. Казань, 2014. 205 с.
47. Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 214 с.
48. Фаренік С. А. Логіка і методологія наукового дослідження. К., 2000. С. 35–40
49. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/yournal/2006/0505.htm>
50. Чередилина М. Ю. К теории смешанного обучения. *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*, 2016. № 4 (37). С. 325–330.
51. Черниш В.В., Балаян В.В. Характеристика моделей комбінованого навчання // Modern approaches to the introduction of science into practice. Abstracts of XV International Scientific and Practical Conference. San Francisco, USA 2021. Pp. 189-190.
52. Чубина Е.А., Михайловская И.Н. Особенности языка англоязычных сми. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2013/7326.pdf>
53. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова*, 2006. № 1. С. 15–21.
54. Aguirre R. Interpretación y producción de textos académicos, una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. En Peña, J. y Cuesta, C. (Comp.). *Diversas miradas a la cultura escrita en la universidad*, 2012. P. 127 – 154
55. Bamford J., Day R., Extensive reading in a foreign language classroom. Cambridge University press, 1998. P. 97–110

56. Clark D. Blended learning. *CEO Epic Group plc*, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH. 2003. P. 23.
57. Manuel A. B. Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción Pedagógica*, 2017. P. 66–68
58. Norris N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 1991. Vol. 21. № 3. P. 337–344.
59. Núñez M. y Del Moral C. Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos*, 2010. 23. P. 91-97.
60. Oxenden Clive, Latham – Koenig Christian. *New English File. Intermediate Teacher's Book*. Oxford, 2014. 216 p.
61. Ramírez L. *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio, 2004. 204 p.
62. Shishkova D.D. Lexical and syntactic peculiarities of an English newspaper article. *Russian Linguistic Bulletin*, 2015. №3 (3), 37 p.
63. Thornbury S. *Uncovering Grammar New Edition (Anglais) Broché*, 2005. 454 p.
64. Trim John. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York, 2001. 244 s.
65. Williams E. *Communicative reading, Perspectives in communicative language teaching*. London, Academic Press, 2003. P. 171

ДОДАТКИ

Додаток А

Глосарій:

Biodiversity	Біорізноманіття
Abandonment	Занедбаність
Agriculture	Сільське господарство
Waterfowl	Водоплавні птахи
Destruction	Руйнування
Terrestrial	Земний
Hydrologist	Гідролог
Interconnectedness	Взаємозв'язаність
Underestimated	Недооцінений
Fertilizer	Добриво
Conservationist	Захисник природи
Successive	Послідовний

**THE FIVE BIGGEST THREATS TO OUR NATURAL WORLD ... AND
HOW WE CAN STOP THEM**

The biggest threats to our natural world

From destructive land use to invasive species, scientists have identified the main drivers of biodiversity loss – so that countries can collectively act to tackle them. The world's wildlife populations have plummeted by more than two-thirds since 1970 – and there are no signs that this downward trend is slowing. The first phase of Cop15 talks in Kunming this week will lay the groundwork for governments to draw up a global agreement next year to halt the loss of nature. If they are to succeed, they will need to tackle what the IPBES (Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services) has identified as

the five key drivers of biodiversity loss: changes in land and sea use; direct exploitation of natural resources; climate change; pollution; and invasion of alien species.

Changes in land and sea use

Clearing the US prairies: ‘On a par with tropical deforestation’

“It’s hidden destruction. We’re still losing grasslands in the US at a rate of half a million acres a year or more.”

Tyler Lark, from the University of Wisconsin-Madison, knows what he is talking about. Lark and a team of researchers used satellite data to map the expansion and abandonment of land across the US and discovered that 4m hectares (10m acres) had been destroyed between 2008 and 2016.

Large swathes of the United States’ great prairies continue to be converted into cropland, according to the research, to make way for soya bean, corn and wheat farming.

Changes in land and sea use has been identified as the main driver of “unprecedented” biodiversity and ecosystem change over the past 50 years. Three-quarters of the land-based environment and about 66% of the marine environment have been significantly altered by human actions.

North America’s grasslands – often referred to as prairies – are a case in point. In the US, about half have been converted since European settlement, and the most fertile land is already being used for agriculture. Areas converted more recently are sub-prime agricultural land with yields 70% lower than the national average, which means a lot of biodiversity is being lost for diminishing returns.

“Our findings demonstrate a pervasive pattern of encroachment into areas that are increasingly marginal for production but highly significant for wildlife,” Lark and his team wrote in the paper, published in Nature Communications.

Boggier areas of land, or those with uneven terrain, were traditionally left as grassland, but in the past few decades, this marginal land has also been converted. In the US, 88% of cropland expansion takes place on grassland, and much of this is happening in the Great Plains – known as America’s breadbasket – which used to be the most extensive grassland in the world.

Q&A

What are the five biggest threats to biodiversity?

Show

Hotspots for this expansion have included wildlife-rich grasslands in the “prairie pothole” region which stretches between Iowa, Dakota, Montana and southern Canada and is home to more than 50% of North American migratory

waterfowl, as well as 96 species of songbird. This cropland expansion has wiped out about 138,000 nesting habitats for waterfowl, researchers estimate.

These grasslands are also a rich habitat for the monarch butterfly – a flagship species for pollinator conservation and a key indicator of overall insect biodiversity. More than 200m milkweed plants, the caterpillar’s only food source, were probably destroyed by cropland expansion, making it one of the leading causes for the monarch’s national decline.

The extent of conversion of grassland in the US makes it a larger emission source than the destruction of the Brazilian Cerrado, according to research from 2019. About 90% of emissions from grassland conversion comes from carbon lost in the soil, which is released when the grassland is ploughed up.

The rate of clearing that we’re seeing on these grasslands is on par with things like tropical deforestation, but it often receives far less attention

Tyler Lark, scientist

“The rate of clearing that we’re seeing on these grasslands is on par with things like tropical deforestation, but it often receives far less attention,” says Lark.

Food crop production globally has increased by about 300% since 1970, despite the negative environmental impacts.

Reducing food waste and eating less meat would help cut the amount of land needed for farming, while researchers say improved management of existing croplands and utilising what is already farmed as best as possible would reduce further expansion.

Lark concludes: “I think there’s a huge opportunity to re-envision our landscapes so that they’re not only providing incredible food production but also mitigating climate change and helping reduce the impacts of the biodiversity crisis by increasing habitats on agricultural land.”

PW

2

Direct exploitation of natural resources

Groundwater extraction: ‘People don’t see it’

From hunting, fishing and logging to the extraction of oil, gas, coal and water, humanity’s insatiable appetite for the planet’s resources has devastated large parts of the natural world.

While the impacts of many of these actions can often be seen, unsustainable groundwater extraction could be driving a hidden crisis below our feet, experts have warned, wiping out freshwater biodiversity, threatening global food security and causing rivers to run dry.

Farmers and mining companies are pumping vast underground water stores at an unsustainable rate, according to ecologists and hydrologists. About half the world's population relies on groundwater for drinking water and it helps sustain 40% of irrigation systems for crops.

The consequences for freshwater ecosystems – among the most degraded on the planet – are under-researched as studies have focused on the depletion of groundwater for agriculture.

But a growing body of research indicates that pumping the world's most extracted resource – water – is causing significant damage to the planet's ecosystems. A 2017 study of the Ogallala aquifer – an enormous water source underneath eight states in the US Great Plains – found that more than half a century of pumping has caused streams to run dry and a collapse in large fish populations. In 2019, another study estimated that by 2050 between 42% and 79% of watersheds that pump groundwater globally could pass ecological tipping points, without better management.

“The difficulty with groundwater is that people don't see it and they don't understand the fragility of it,” says James Dalton, director of the global water programme at the International Union for Conservation of Nature (IUCN). “Groundwater can be the largest – and sometimes the sole – source in certain types of terrestrial habitats.

Some of the groundwater reserves are huge, so there is time to fix this

James Dalton, IUCN

“Uganda is luxuriantly green, even during the dry season, but that's because a lot of it is irrigated with shallow groundwater for agriculture and the ecosystems are reliant on tapping into it.”

According to UPGro (Unlocking the Potential of Groundwater for the Poor), a research programme looking into the management of groundwater in sub-Saharan Africa, 73 of the 98 operational water supply systems in Uganda are dependent on water from below ground. The country shares two transboundary aquifers: the Nile and Lake Victoria basins. At least 592 aquifers are shared across borders around the world.

“Some of the groundwater reserves are huge, so there is time to fix this,” says Dalton. “It's just there's no attention to it.”

Inge de Graaf, a hydrologist at Wageningen University, who led the 2019 study into watershed levels, found between 15% to 21% had already passed ecological tipping points, adding that once the effects had become clear for rivers, it was often too late.

“Groundwater is slow because it has to flow through rocks. If you extract water today, it will impact the stream flow maybe in the next five years, in the next 10 years, or in the next decades,” she says. “I think the results of this research and related studies are pretty scary.”

In April, the largest ever assessment of global groundwater wells by researchers from University of California, Santa Barbara, found that up to one in five were at risk of running dry. Scott Jasechko, a hydrologist and lead author on the paper, says that the study focuses on the consequences for humans and more research is needed on biodiversity.

“Millions of wells around the world could run dry with even modest declines in groundwater levels. And that, of course, has cascading implications for livelihoods and access to reliable and convenient water for individuals and ecosystems,” he says.

PG

3

The climate crisis

climate crisis flames

Illustration: Charlotte Ager/The Guardian

Climate and biodiversity: ‘Solve both or solve neither’

In 2019, the European heatwave brought 43C heat to Montpellier in France. Great tit chicks in 30 nest boxes starved to death, probably because it was too hot for their parents to catch the food they needed, according to one researcher. Two years later, and 2021’s heatwave appears to have set a European record, pushing temperatures to 48.8C in Sicily in August. Meanwhile, wildfires and heatwaves are stripping the planet of life.

Until now, the destruction of habitats and extraction of resources has had a more significant impact on biodiversity than the climate crisis. This is likely to change over the coming decades as the climate crisis dismantles ecosystems in unpredictable and dramatic ways, according to a review paper published by the Royal Society.

The level of interconnectedness between the climate change and biodiversity crises should not be underestimated

Dr Nathalie Pettorelli

“There are many aspects of ecosystem science where we will not know enough in sufficient time,” the paper says. “Ecosystems are changing so rapidly in response to global change drivers that our research and modelling frameworks are overtaken by empirical, system-altering changes.”

The calls for biodiversity and the climate crisis to be tackled in tandem are growing. “It is clear that we cannot solve [the global biodiversity and climate crises] in isolation – we either solve both or we solve neither,” says Sveinung Rotevatn, Norway’s climate and environment minister, with the launch in June of a report produced by the world’s leading biodiversity and climate experts. Zoological Society of London senior research fellow Dr Nathalie Pettorelli, who led a study on the subject published in the *Journal of Applied Ecology* in September, says: “The level of interconnectedness between the climate change and biodiversity crises is high and should not be underestimated. This is not just about climate change impacting biodiversity; it is also about the loss of biodiversity deepening the climate crisis.”

Writer Zadie Smith describes every country’s changes as a “local sadness”. Insects no longer fly into the house when the lights are on in the evening, the snowdrops are coming out earlier and some migratory species, such as swallows, are starting to try to stay in the UK for winter. All these individual elements are entwined in a much bigger story of decline.

Our biosphere – the thin film of life on the surface of our planet – is being destabilised by temperature change. On land, rains are altering, extreme weather events are more common, and ecosystems more flammable. Associated changes, including flooding, sea level rise, droughts and storms, are having hugely damaging impacts on biodiversity and its ability to support us.

In the ocean, heatwaves and acidification are stressing organisms and ecosystems already under pressure due to other human activities, such as overfishing and habitat fragmentation.

The latest Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) landmark report showed that extreme heatwaves that would usually happen every 50 years are already happening every decade. If warming is kept to 1.5C these will happen approximately every five years.

The distributions of almost half (47%) of land-based flightless mammals and almost a quarter of threatened birds, may already have been negatively affected by the climate crisis, the IPBES warns. Five per cent of species are at risk of extinction from 2C warming, climbing to 16% with a 4.3C rise.

Connected, diverse and extensive ecosystems can help stabilise the climate and will have a better chance of thriving in a world permanently altered by rising emissions, say experts. And, as the Royal Society paper says: “Rather than being framed as a victim of climate change, biodiversity can be seen as a key ally in dealing with climate change.”

PW

4

Pollution

The hidden threat of nitrogen: ‘Slowly eating away at biodiversity’

On the west coast of Scotland, fragments of an ancient rainforest that once stretched along the Atlantic coast of Britain cling on. Its rare mosses, lichens and fungi are perfectly suited to the mild temperatures and steady supply of rainfall, covering the crags, gorges and bark of native woodland. But nitrogen pollution, an invisible menace, threatens the survival of the remaining 30,000 hectares (74,000 acres) of Scottish rainforest, along with invasive rhododendron, conifer plantations and deer.

While marine plastic pollution in particular has increased tenfold since 1980 – affecting 44% of seabirds – air, water and soil pollution are all on the rise in some areas. This has led to pollution being singled out as the fourth biggest driver of biodiversity loss.

In Scotland, nitrogen compounds from intensive farming and fossil fuel combustion are dumped on the Scottish rainforest from the sky, killing off the lichen and bryophytes that absorb water from the air and are highly sensitive to atmospheric conditions.

“The temperate rainforest is far from the sources of pollution, yet because it’s so rainy, we’re getting a kind of acid rain effect,” says Jenny Hawley, policy manager at Plantlife, which has called nitrogen pollution in the air “the elephant in the room” of nature conservation. “The nitrogen-rich rain that’s coming down and depositing nitrogen into those habitats is making it impossible for the lichen, fungi, mosses and wildflowers to survive.”

Environmental destruction caused by nitrogen pollution is not limited to the Scottish rainforest. Algal blooms around the world are often caused by runoff from farming, resulting in vast dead zones in oceans and lakes that kill scores of fish and devastate ecosystems. Nitrogen-rich rainwater degrades the ability of peatlands to sequester carbon, the protection of which is a stated climate goal of several governments. Wildflowers adapted to low-nitrogen soils are squeezed out by aggressive nettles and cow parsley, making them less diverse.

About 80% of nitrogen used by humans – through food production, transport, energy and industrial and wastewater processes – is wasted and enters the environment as pollution.

In terms of a nitrogen footprint, the most intensive thing that you can eat is meat.

Kevin Hicks, Stockholm Environment Institute

“Nitrogen pollution might not result in huge floods and apocalyptic droughts but we are slowly eating away at biodiversity as we put more and more nitrogen in ecosystems,” says Carly Stevens, a plant ecologist at Lancaster University. “Across the UK, we have shown that habitats that have lots of nitrogen have fewer species in them. We have shown it across Europe. We have shown it across the US. Now we’re showing it in China. We’re creating more and more damage all the time.”

To decrease the amount of nitrogen pollution causing biodiversity loss, governments will commit to halving nutrient runoff by 2030 as part of an agreement for nature currently being negotiated in Kunming. Halting the waste of vast amounts of nitrogen fertiliser in agriculture is a key part of meeting the target, says Kevin Hicks, a senior research fellow at the Stockholm Environment Institute centre at York.

“One of the biggest problems is the flow of nitrogen from farming into watercourses,” Hicks says. “In terms of a nitrogen footprint, the most intensive thing that you can eat is meat. The more meat you eat, the more nitrogen you’re putting into the environment.”

Mark Sutton, a professor at the UK Centre for Ecology & Hydrology, says reducing nitrogen pollution also makes economic sense.

“Nitrogen in the atmosphere is 78% of every breath we take. It does nothing, it’s very stable and makes the sky blue. Then there are all these other nitrogen compounds: ammonia, nitrates, nitrous oxide. They create air and water pollution,” he says. He argues that if you price every kilo of nitrogen at \$1 (an estimated fertiliser price), and multiply it by the amount of nitrogen pollution lost in the world – 200bn tonnes – it amounts to \$200bn (£147bn) every year.

“The goal to cut nitrogen waste in half would save you \$100bn,” he says. “I think \$100bn a year is a worthwhile saving.”

PG

5 Invasive species

Invasive Species

The problem for islands: ‘We have to be very careful’

On Gough Island in the southern Atlantic Ocean, scores of seabird chicks are eaten by mice every year. The rodents were accidentally introduced by sailors in the 19th century and their population has surged, putting the Tristan albatross – one of the largest of its species – at risk of extinction along with dozens of rare seabirds. Although Tristan albatross chicks are 300 times the size of mice, two-thirds did not fledge in 2020 largely because of the injuries they sustained from the rodents, according to the RSPB.

The situation on the remote island, 2,600km from South Africa, is a grisly warning of the consequences of the human-driven impacts of invasive species on biodiversity. An RSPB-led operation to eradicate mice from the British overseas territory has been completed, using poison to help save the critically endangered albatross and other bird species from injuries they sustain from the rodents. It will be two years before researchers can confirm whether or not the plan has worked. But some conservationists want to explore another controversial option whose application is most advanced in the eradication of malaria: gene drives.

Instead of large-scale trapping or poisoning operations, which have limited effectiveness and can harm other species, gene drives involve introducing genetic code into an invasive population that would make them infertile or all one gender over successive generations. The method has so far been used only in a laboratory setting but at September's IUCN congress in Marseille, members backed a motion to develop a policy on researching its application and other uses of synthetic biology for conservation.

昆明COP15 Kunming 2020 UN Biodiversity Conference official logo

Redirect harmful subsidies to benefit the planet, UN urges governments

“If a gene drive were proven to be effective and there were safety mechanisms to limit its deployment, you would introduce multiple individuals on an island whose genes would be inherited by other individuals in the population,” says David Will, an innovation programme manager with Island Conservation, a non-profit dedicated to preventing extinctions by removing invasive species from islands. “Eventually, you would have either an entirely all male or entirely all female population and they would no longer be able to reproduce.”

Nearly one-fifth of the Earth's surface is at risk of plant and animal invasions and although the problem is worldwide, such as feral pigs wreaking havoc in the southern United States and lionfish in the Mediterranean, islands are often worst affected. The global scale of the issue will be revealed in a UN scientific assessment in 2023.

“We have to be very careful,” says Austin Burt, a professor of evolutionary genetics at Imperial College London, who researches how gene drives can be used to eradicate malaria in mosquito populations. “If you're going after mice, for example, and you're targeting mice on an island, you'd need to make sure that none of those modified mice got off the island to cause harm to the mainland population.”

In July, scientists announced they had successfully wiped out a population of malaria-transmitting mosquitoes using a gene drive in a laboratory setting, raising the prospect of self-destructing mosquitoes being released into the wild in the next decade.

Kent Redford, chair of the IUCN Task Force on Synthetic Biology who led an assessment of the use of synthetic biology in conservation, said there are clear risks and opportunities in the field but further research is necessary.

“None of these genetic tools are ever going to be a panacea. Ever. Nor do I think they will ever replace the existing tools,” Redford says, adding: “There is a hope – and I stress hope – that engineered gene drives have the potential to effectively decrease the population sizes of alien invasive species with very limited knock-on effects on other species.”

PG

Глосарій:

drought-stricken	постраждали від посухи
perennially	багаторічний
aquifer	передмістя
suburb	з водоносним
sustainability	горизонтом стійкість
intractable	важкорозв'язний
standpoint	проблема
replenish	поповнення
exacerbate	посилювати
semiconductor	напівпровідник
accountability	підзвітність
efficiency	Ефективність

**CORPORATIONS ARE PLEDGING TO BE ‘WATER POSITIVE’.
WHAT DOES THAT MEAN?**

Reuse, watershed restoration and new cooling methods back companies' commitments to conserve scarce water resources

Water drips from a faucet near boat docks sitting on dry land at the Browns Ravine Cove area of drought-stricken Folsom Lake, California

The Browns Ravine Cove area of drought-stricken Folsom Lake, California in August 2021. As pressure increases on global water resources, companies are making 'water positive' pledges.

One of PepsiCo's largest food manufacturing plants sits in the perennially water-stressed Valley of Mexico watershed, which provides water to 21 million people in Mexico City and its surrounding suburbs. The aquifer running below the city is so drastically depleted that the metropolis is sinking as the water table falls, and the pipes that bring water in from far-off rivers and lakes are in disrepair.

"The city cannot provide the water that we need, so we truck it in," said Roberta Barbieri, vice-president for global sustainability at PepsiCo. It's an expensive solution to an intractable problem – the water shortage is not sustainable from either a human or business standpoint. So PepsiCo has promised to decrease its water consumption in the region and replenish what it uses. By treating wastewater on site, for example, the factory can reuse 80% of the water it draws from the tap or the truck. "We're pushing to get that close to 100%," Barbieri said.

The efforts are part of the company's "water positive" commitment to put more water into areas where they operate than they take out.

The last year has seen a flurry of such promises from large corporations. Microsoft, Facebook and Google have all pledged to replenish more water than they use in their direct operations by 2030. BP has set a target year for 2035, and Gap for 2050.

These pledges are coming at a time of huge pressure on global water resources, exacerbated by the climate crisis. More than 1.7 billion people live in river basins that are being depleted by overuse, and the UN predicts a 40% shortfall in freshwater resources by 2030.

The impacts of the water crisis on business are increasingly clear – threatening semiconductor production in Taiwan, scuttling plans for a brewery in Mexico and sending investors competing for water rights in the Colorado River basin. "Sustainable water supplies are not a given any more," said Kirsten James, director of water for the corporate sustainability non-profit Ceres.

Aerial photo taken on March 17, 2021 shows dried, cracked earth at the Zenwen Dam in Chiayi county, southern Taiwan.

The Zenwen Dam in southern Taiwan, March 2021. The island experienced its worst drought in decades this year – a crisis that threatened an already acute global semiconductor shortage. Photograph: Sam Yeh/AFP/Getty Images

Water-positive pledges aim to help companies align with UN goals for people to have adequate access to clean water while also securing their own water supply. It's a question of reputation, too, said Colin Strong, manager of corporate water stewardship at the World Resource Institute. Businesses working in areas of water scarcity don't want to be viewed as making the problem worse.

But while experts say it's encouraging to see corporations making commitments on water, some are concerned that these voluntary pledges can lack precise definitions and accountability mechanisms.

What does 'water positive' mean?

There is no formal definition for "water positive", said Strong, and companies' plans differ in detail and scope.

What differentiates water positive from just saving water is the focus on areas where water security is a problem and overcompensating for consumption in those places. "Water security is a hyperlocal issue," said Simon Fischweicher, head of North American corporations and supply chains for the environmental nonprofit CDP.

Once companies have identified areas where water scarcity is an issue, they then look for ways to cut back on water and make up for what they are using. "The goal is not to use the minimum amount of water, it is to minimize the negative impacts associated with the use of water, and those impacts can vary greatly," Strong said.

PepsiCo's snack factory in Mexico City is one of 99 manufacturing facilities the company owns in high water risk areas. The company has a range of strategies that it says will reverse its impact on the strapped watershed.

Soldiers arrive to clear the debris after the Ezine river broke its banks during flash floods in Bozkurt in the Black Sea region of Turkey.

Global water crisis will intensify with climate breakdown, says report

[Read more](#)

For instance, after water is run through the lines and tanks to switch from Pepsi to Mountain Dew at one Mexico City bottler, it is treated to drinking-safe standards, then trucked nine miles to the company's factory in the Vallejo Industrial Zone, where it's used to wash potatoes to make Sabritas chips. The project has cut freshwater demand at the Sabritas plant in half, according to PepsiCo.

The company also finances environmental restoration work in other parts of the watershed, where the Nature Conservancy is planting native coniferous trees to protect waterways. "We're not making new water – because nobody can do that – but what we can do is go upstream and partner with local NGOs ... to restore the natural system that's been degraded, largely by human influence," said Barbieri.

Microsoft, Google and Facebook have or are building wastewater treatment plants at some of their offices to recycle water for flushing toilets and watering plants. Most of the tech companies' water use, however, goes to cooling equipment

in their data centers, some of which are located in drought-prone regions of the American west and south-west.

Google started using reclaimed wastewater nearly a decade ago at its data center in Douglas county, Georgia. Microsoft is now doing the same in Washington state, Amsterdam and Dublin. It is also testing waterless cooling systems, such as dunking computer servers into fluid that boils off the heat they generate, or sinking data centers into the ocean, to release heat into the seawater.

Microsoft's Northern Isles data center being pulled up from the sea bed off Scotland's Orkney Islands.

Microsoft's Northern Isles data center being pulled up from the sea bed off Scotland's Orkney Islands. Photograph: Jonathan Banks

Like PepsiCo, these companies fund the work of non-profits and local utilities to improve the health and resilience of local watersheds. Projects include removing water-hogging invasive plant species, buying up farmland to assume and retire its water rights, capturing stormwater to help replenish depleted underground aquifers and reforesting areas destroyed by wildfires.

Facebook has invested in 14 restoration projects in high water stress areas where it has data centers, which it estimates will replenish 3.2bn liters of water (in 2020, it sent 3bn liters to its data centers). Last year the company said it restored about 2.3bn liters.

To ensure the math checks out on any given pledge and the benefits are sustained, publicly disclosed monitoring and interim milestones are critical, James said: "We can't have a commitment way out in 2050 and then just cross our fingers that it's going to be met."

BP's pledge requires the company to reach 20% of the way towards water positive in 2025. PepsiCo, Microsoft and Gap track yearly progress by responding to CDP's standardized water security survey as well as including water in annual sustainability reports.

Hoping for a waterfall effect

To truly keep from draining the planet's limited supply of fresh water, companies need to look beyond their own operations, to their supply chains, James said.

That's particularly important for industries that are historically large polluters and rely heavily on natural resources, such as agriculture, food and beverage, fashion, semiconductors and mining. "For most companies the majority of their impact is in their supply chain," said Strong.

Some companies do have broader plans. PepsiCo includes company-owned as well as third party owned manufacturing plants in its 2030 water positive goal, and says it has increased water-use efficiency by 14% across its agricultural supply chain in high water risk areas.

Corporate commitments to being water positive “are good and important on paper”, said Michael Kiparsky, director of the Wheeler Water Institute at University of California, Berkeley, School of Law, but there’s much more companies can be doing.

“If these corporations are really, really serious about water, then they would throw their clout behind supporting attempts to improve governance of water,” Kiparsky said. That might be policies around water rights, guaranteeing safe drinking water or improving infrastructure such as pipes and treatment plants.

“I do not think that these companies are engaging in greenwashing,” Kiparsky said, “but there is so much more they could do for water if they are really serious about it.”