

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
"КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ІМЕНІ ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО"
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОРНЄВА ЗОЯ МИХАЙЛІВНА


УДК 378.016 : 811.111] (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови
Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 З. М. Корнева

Науковий консультант – Тарнопольський Олег Борисович, доктор педагогічних
наук, професор

АНОТАЦІЯ

Корнєва З.М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" (011 – Освітні, педагогічні науки). – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2018.

У дисертації вперше у методичній науці було теоретично обґрунтовано й розроблено систему професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти (ЗВО) й реалізовано їх у відповідній концепції, яка включає структуру, послідовність та зміст формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (МПОІКК) студентів ЗВО технічного профілю, ієрархізовано принципи формування зазначеної компетентності, визначено метод (конструктивістське комбіноване навчання) та у його межах види експериментальної навчальної діяльності та моделі організації навчального процесу для кожного етапу навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю.

Об'єктом дослідження є процес обґрунтування і розроблення системи англомовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей.

Предмет дослідження становить система англомовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей на основі методу конструктивістського комбінованого навчання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробленні та експериментальній перевірці методики професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей.

Аналіз сучасного стану викладання англійської мови професійного спрямування у немовних ЗВО України доводить, що у межах практики викладання іноземної мови (ІМ) для потреб професійної комунікації використовуються два

основні апріорні підходи. У зв'язку з тим, що обидва зазначені підходи мають цілу низку суперечностей, виникла необхідність теоретичної розробки та практичного втілення концептуально нової системи професійно орієнтованої англомовної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Когнітивно-дискурсивна парадигма створює підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу до проблем оволодіння ІМ. Ключовими поняттями когнітивної моделі викладання ІМ для спеціальних цілей виступають знання, процес пізнання та оволодіння ІМ, методичні принципи її викладання.

Серед численних теорій, які пояснюють особливості оволодіння ІМ, за психолінгвістичну основу розробленої системи навчання іншомовного професійно орієнтованого навчання студентів ЗВО було обрано п'ять гіпотез, висунутих С. Крешеном (Krashen, 1981): гіпотезу про різницю між оволодінням мовою та її вивченням; гіпотезу про природний порядок оволодіння ІМ; гіпотезу про монітор; гіпотезу про рівень вводу інформації та гіпотезу про роль чуттєвого фільтра.

Оволодіння ІМ для спеціальних цілей включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність (СРПД) викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і СРПД викладача і студентів з погляду їхнього досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Головним чинником успішного навчання мови для професійних цілей є контекстуалізація такого навчання, тобто включення оволодіння мовою до контексту оволодіння майбутньою спеціальністю.

Метод навчання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного профілю будується на основі набору основоположних принципів, які являють систему із трьох підсистем. Перша підсистема охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні та три підпорядковані йому принципи: принцип культурологічності, принцип

врахування різних варіантів англійської мови та принцип автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні та три підпорядковані принципи: принцип занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (МД). Третя підсистема детермінована провідним принципом автономії навчальної діяльності та трьома підпорядкованими йому принципами: принципом автономії творчої навчальної діяльності, принципом різнорівневості навчальної автономії студентів та принципом творчого навчального співробітництва.

Навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю передбачає досягнення спеціального рівня володіння ІМ для професійного спілкування (спеціалізованого білінгвізму), а звідси формулювати мету навчання ІМ для спеціальних цілей слід, керуючись принципом професіоналізації цієї мети. Такий принцип має на увазі, що комунікативна компетентність для спілкування із професійною метою, яка формується у студентів, є *міжкультурною професійно орієнтованою іношомовною комунікативною компетентністю (МПОІКК)*. Така компетентність, з одного боку, має формуватися поетапно, відповідно до ступенів навчання у вищій школі, а з іншого боку, повинна містити додаткові складники, що відображають її специфіку.

МПОІКК, яка формується у студентів ЗВО технічного профілю, складається з таких компонентів-компетентностей: лінгвістичної компетентності (фонетичної, лексичної, граматичної), соціокультурної компетентності (у єдності її соціального та культурного складників), психологічної (породження та сприйняття мовлення), предметної (загальнопредметної та професійної предметної) та комунікативної (аудіювання, говоріння, читання, письмо) компетентностей. Дві з цих компетентностей, лінгвістична та соціокультурна, включають у себе ще й специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності є формально-логічний та прагматичний, а у складі соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний.

Загальна мета навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю полягає у формуванні у студентів вказаної вище МПОІКК. Ця компетентність є необхідною для вирішення широкого спектру професійних завдань та покриває професійні потреби в англомовній комунікації випускників практично усіх технічних ЗВО.

Етапізація навчання ІМ професійного спрямування у технічних ЗВО полягає у розподілі усього курсу на три основні етапи. На першому етапі упродовж першого року навчання у студентів ЗВО раціонально забезпечити формування базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності на рівні B2 за Загальноєвропейською шкалою. Ті, хто навчаються, на основі загальноповживаної ділової англійської мови та відповідного змісту навчання вчаться виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (неспеціалізовані) обов'язки випускників технічних ЗВО. На другому етапі навчання, що охоплює другий курс, відбувається формування просунутої загальнопрофесійної комунікативної компетентності (рівень B2+), у межах якої реалізується формування профільних іншомовних комунікативних навичок та вмінь для іншомовного професійного спілкування у нерозривному зв'язку із конкретною профільною спеціальністю студентів. На завершальному третьому етапі формується вузькоспеціалізована комунікативна компетентність (рівень C1), починаючи із III року навчання у ЗВО технічного профілю і до його завершення. Саме у цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, студенти готуються до макроетапу англомовного занурення.

До змісту навчання англійської мови професійного спрямування доцільно включати: 1) мовленнєві навички та уміння (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), 2) мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний); 3) соціокультурну, формально-логічну, прагматичну, предметну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя" (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); 4) мовленнєвий матеріал (тексти для читання та усного мовлення, які

використовуються у навчальному процесі як єдине джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, психологічної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"); 5) теми та ситуації спілкування.

Добір усіх перелічених складових змісту навчання проводиться "знизу-вверх" – від визначення тем та ситуацій до конкретизації навичок та вмінь. Головною перевагою запропонованої методики відбору змісту навчання є її точність. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання він здійснюється науково обґрунтовано, за принципом раціональної мінімізації. Відбір змісту навчання здійснюється, починаючи з його предметного складника, тобто на основі принципу відповідності відбору змісту навчання компонентам професійної іншомовної комунікативної компетентності через опору на її предметний складник. Саме опора на предметний складник змісту формування МПОІКК та предметний аспект як відправну точку у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору та реалізацію того підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю через зміст професійної діяльності.

Експерієнційні види навчальної діяльності, через які формується МПОІКК, включають: творчі (ділові або рольові) ігри, проектну роботу, мозковий штурм, кейс-метод, дискусію та презентацію. Усі експерієнційні види навчальної діяльності передбачають постійний Інтернет-пошук інформації у англомовних джерелах, а також практику в усіх видах МД.

Викладання англійської мови в межах запропонованої методики доцільно впроваджувати лише в тих групах студентів, рівень володіння загальнонавчальною англійською мовою у яких не нижче B1 + згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2003).

Втілена у розроблених навчальних матеріалах для студентів-майбутніх фахівців із інформаційних технологій (I-III курси) методика має свої модифікації залежно від етапу навчання:

- наявність п'ятиаспектної структури теми на першому курсі навчання,
- впровадження індивідуалізації такого навчання на другому етапі,
- скорочення числа аспектів/фокусів до двох (предметно-мовного та комунікативного) – на третьому.

Для ефективної організації конструктивіського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування у технічному ЗВО слід дотримуватись таких методичних рекомендацій:

– застосовувати лінгво-дидактичні тести із виявлення рівнів навченості студентів та визначення можливості навчання студентів у межах запропонованої методики;

– організовувати заняття в такий спосіб, який робив би можливим управління в усіх видах МД;

– використовувати на заняттях різноманітні експериментальні види навчальної діяльності, забезпечуючи тим самим, з одного боку, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в усіх видах МД, а з іншого, інтегрування навчання ІМ і спеціальності;

– сприяти інтерактивності навчання, застосовувати на аудиторному занятті різні види роботи (фронтальну, парну, групову тощо) та контролю (оцінювання викладачем, взаємооцінювання студентів, самооцінювання);

– забезпечувати ефективність самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Нестандартна побудова навчального процесу з ІМ, що запропонована в цій дисертації, дозволяє інтегрувати викладання англійської мови та майбутньої спеціальності студентів уже з перших занять мовного курсу на першому році навчання в технічному ЗВО. Тим самим створюється унікальна можливість сформувати в системі навчання ІМ професійного спрямування у технічному ЗВО фахівця зовсім іншого гатунку, який матиме широкі перспективи реалізації здобутих навичок, умінь та знань на сучасному міжнародному ринку праці.

Ключові слова: формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, принципи навчання, етапізація

та аспектизація навчального процесу, метод конструктивістського комбінованого навчання, експериментальні види навчальної діяльності, модель навчального процесу.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Корнева, З. М. (2018). *Формування міжкультурної професійно орієнтованої англійської комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти* [монографія]. Київ, Україна: Кафедра.
2. Корнева, З. и Тарнопольский, О. (2013а). *Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе* [монография]. Заабрюкен, Германия: Lambert Academic Publishing.
3. Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. (2013b). Методические основы организации конструктивистского смешанного обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом ВУЗе. В Абдуллина, Г. М., Барабашова, И. А., Борисенко, И. Г., Дергач, В. В., Камилов, Ф. Х., Корягина Н. Т. Щанкина Н. С. *Современные аспекты педагогической работы* (сс. 63-78). Одесса: КУПРИЕНКО СВ.
4. Корнева, З. М. (2007). Методика навчання студентів-магістрів технічних спеціальностей написання реферату за фахом англійською мовою. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, Серія: Педагогіка та психологія, 12*, 45-51.
5. Корнева, З. М. (2008). Психолінгвістичні основи організації навчального процесу з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування за технологією занурення. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Філософія. Психологія. Педагогіка, 1 (22)*, 44-149.
6. Корнева, З. М. (2009а). Відбір змісту навчання професійно орієнтованого спілкування у методиці занурення. *Вища освіта України, VI (18)*, 242-247.

7. Корнева, З. М. (2009b). До проблеми формування інформаційної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 1-2, 270-274.

8. Корнева, З. М. (2011a). Концептуальні засади організації експериментального навчання іноземної мови професійного спрямування на I-II курсах ВНЗ немовного профілю. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя], Психолого-педагогічні науки*, 8, 28-30.

9. Корнева, З. М. (2011b). Концептуальні засади створення підручника в експериментальній методиці навчання іноземних мов. *Вісник Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля, Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 79-83.

10. Корнева, З. М. (2011c). Сутність поняття "комунікативна сенсифікація" у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 17, 81-88.

11. Корнева, З. М. (2012). Експериментальне навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови професійного спрямування на I курсі ВНЗ немовного профілю. *Наука і освіта*, 5, 102-105.

12. Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2012). Этапизация в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе. *Наука і освіта*, 1, 55-58.

13. Kornieva, Z. M. (2012). Practical experiential methodology of content-based teaching English to university students majoring in economics and technology. *Науковий журнал Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1(3), 57-61.

14. Корнева, З. М. (2013). Экспериментальная проверка эффективности методики обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе при интеграции преподавания языка и специальности

на первом курсе. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Серія: Педагогіка, 3* [електронне фахове видання].

15. Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013). Общеупотребительный деловой английский язык как основа профессионализации обучения английскому языку студентов первых курсов экономических и технических вузов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 111*, 333-336.

16. Корнева, З. М. і Тарнопольський, О. Б. (2013). Проектна робота як один із засобів підвищення навчальної мотивації в експериментальній методиці навчання іноземної мови. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки, 6(72)*, 91-95.

17. Корнева, З. М. (2014а). Відбір змісту навчання в системі професійно спрямованої англійської підготовки студентів ВТНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2(8)*, 159-165.

18. Корнева, З. М. (2014b). Компонентний склад іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок, 6(113)*, 36-41.

19. Корнева, З. М. (2014c). Конструктивістське навчання як основа широкопрофільної та вузькопрофільної іншомовної професійної підготовки студентів другого курсу технічного ВНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 8(301)*, 24-30.

20. Kornieva, Z. M. (2014). Practical Classroom Techniques of Sociolinguistic Competence Development in Teaching ESP to Students Majoring in Technology. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Серія: Педагогічні науки, 119*, 102-105.

21. Корнева, З. М. (2015а). Аспектизація навчання англійському мові для професійних цілей в неязыковому вузі. *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology, III (29), Issue 57*, 25-28.

22. Корнева, З. М. (2015b). Реалізація професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності як провідний принцип системи викладання іноземної мови у технічному ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2 (2), 200-209.

23. Корнева, З. М. (2016). Методика формування міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів вищого технічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Серія: Педагогічні науки*, 141, 94-99.

24. Kornieva, Z. M., & Pavlovska, I. V. (2015). Efficiency testing of experiential ESP instruction to future system analysts. *Advanced education (Новітня освіта)*, 3, 64-69.

25. Корнева, З. М. (2013). Отбор базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений в обучении английскому языку на 1 курсе экономических и технических вузов при интеграции преподавания языка и специальности. *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology*, 1 (7), Issue 14, 136-139.

26. Kornieva, Z. (2013). How to Teach ESP Experientially. *Journal of Teaching and Education*, 2(2), 223-229.

27. Корнева, З. М. (2015). Моделирование англоязычной профессиональной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. *В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки*, 11.6(71), 2049-2060.

Праці апробаційного характеру

28. Корнева, З. М. і Крат, О. І. (2012с). *Printing and Publishing Matters (Поліграфічні справи)* (Ч. 1). Київ, Україна: НТУУ "КПІ".

29. Корнева, З. М., і Павловська, Ю. В. (2015). *Analytical Outlines: основи системної аналітики*. Київ, Україна: Кафедра.

30. Тарнопольський, О. Б., Корнева, З. М., Авсюкевич, Ю. С. і Жевага, В. А. (2016). *Речі першої професійної необхідності = Professional Basics [підручник]* (2-е вид.). Вінниця, Україна: Нова Книга.

Праці, які *додатково* відображають наукові результати дисертації:

31. Корнева З. М. (2011a). Концептуальні засади організації експеренційного навчання іноземної мови професійного спрямування на I-II курсах ВНЗ немовного профілю. В С. В. Тезікова (Ред.), *Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу*. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, 20-21 травня 2011 р. (сс. 119-120). Ніжин, Україна: Видавець ПП Лисенко М.М.

32. Корнева, З. М. (2011b). Місце та значення білінгвізму для сучасної методики викладання іноземних мов. В О. І. Каменський (Ред.), *Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін*. Збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції, м. Євпаторія, 25 лютого 2011р. (сс. 204-208). Ялта; Євпаторія, Україна: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ.

33. Корнева, З. М. і Павловська, Ю. В. (2012). Експериментальна перевірка ефективності використання експерієнційної методики навчання англійської мови студентів спеціальності "Системний аналіз та управління". В О. В. Хлевой (Ред.), *Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах*. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, (с. 97). Львів, Україна: ЛДУ БЖД.

34. Корнева, З. М. (2012). Особенности оценивания достижений студентов в эксперенциальной методике обучения иностранным языкам. В Л. М. Максимчук (Ред.), *Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов*. Материалы международной научно-практической конференции, Брест, 17-18 ноября 2011 г. (сс. 214-217). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С.

35. Корнева, З. М. (2013). Прийоми аудиторної роботи в експерієнційній методиці навчання. В А. А. Рифгатович (Відп. за вип.), *Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку*. Тези доповідей XIV науково-методичної конференції, Житомир, 25 квітня 2013 р. (с. 115). Житомир, Україна: ЖВІ НАУ.

36. Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013). Экспериенциальные виды учебной деятельности в обучении английскому языку для специальных целей. *Иностранные языки*, 20, 115-120.

37. Kornieva, Z. (2014). Using Experiential Textbook in teaching ESP to the First Year Students Majoring in Technology. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти*. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, 17 квітня 2014 р. (сс. 10-13). Київ, Україна: Кафедра.

38. Корнева, З. М. (2015). Особливості реалізації принципу проблемності у навчанні студентів ВТНЗ англійської мови професійного спрямування. В Н. В. Деркач (Відп. за вип.), *Мова. Культура. Комунікація: дослідження мови та літератури в глобалізованому світі*. Матеріали 6-ї Міжнародної науково-практичної конференції, Чернігів, 24-25 квітня 2015 р. (сс. 51-53). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка.

39. Корнева, З. М. (2016a). Місце та значення Інтернет-пошуку в системі викладання іноземної мови фаху в технічному ВНЗ. *Мова. Культура. Комунікація: дослідження мови та літератури в глобалізованому світі*. В Н. В. Деркач (Відп. за вип.), Матеріали 6-ї Міжнародної науково-практичної конференції, Чернігів, 22-23 квітня 2016 р. (сс. 124-127). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка.

40. Корнева, З. М. (2016b). Навчально-методичне забезпечення формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних ВНЗ. В М. М. Гавриш (Ред.), *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ЗВО*. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 5 березня 2016 року (сс. 170-174). Київ, Україна: КНЕУ.

41. Корнева, З. М. (2016c). Професіоналізація навчання англійської мови студентів-першокурсників технічних ВНЗ через використання загальнонавчаної ділової англійської мови. В І. С. Полюк (Відп. за вип.), *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (сс. 176-177). Київ, Україна: Кафедра.

42. Kornieva, Z. M. (2016). Outlining a new paradigm of teaching ESP to students majoring in technology. В Я. В. Белківська (Відп. за вип.), *Взаємодія одиниць мови і мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий та методичний аспекти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22 квітня 2016 р. (сс. 98-101). Київ, Україна: НТУУ "КПІ".

43. Корнєва, З. М. (2017а). Принцип врахування різних варіантів англійської мови у навчанні студентів технічних ВНЗ. В І. А. Колеснікова (Гол. ред.), *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ЗВО*. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21 березня 2017 р. (сс. 170-174). Київ, Україна: КНЕУ.

44. Корнєва, З. М. (2017b). Формування соціокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей у курсі англійської мови професійного спрямування. В С. М. Іваненко, О. В. Холоденко, К. М. Павицька і О. Г. Смольнікова (Уклад.), *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи*. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції, 30-31 жовтня 2017 р. (сс. 145-147). Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова.

45. Kornieva, Z. M. (2015). Designing a coursebook for teaching ESP to University Students majoring in System Analysis. In A. Bloch-Rozmej (Ed.), *Mind. Language. Society: Towards a Unified Theory of Language Structure and Use*. Book of Abstracts of the 3rd International Linguistic Conference in Lublin "Linguistics Beyond and Within 2015" (pp. 60-61). Lublin: John Paul II Catholic University of Lublin.

SUMMARY

Kornieva Z.M. System of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools. – Manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogy, specialty 13.00.02. "Theory and Methodology of Teaching: Germanic Languages" (011 Educational, pedagogical sciences). – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2018.

The given thesis is the first attempt in methodology to theoretically substantiate and develop the methodological background of the system of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools. It has been embedded in the conforming conception, which includes the structure, sequence and content of professionally oriented foreign language competence formation in students majoring in technology at tertiary schools. The principles of the above mentioned process have been hierarchized, the method (constructivist blended teaching) and within its limits the main experiential activities have been singled out. The models of teaching typical of each stage in the teaching process have been identified.

The object of the research is the process of theoretical development of the system of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools. The system of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools creation based on constructivist blended teaching is the subject of the research.

The aim of the research was to substantiate theoretical and methodological background as well as develop and experimentally check the efficacy of the system of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools.

The analysis of the current state of the English language teaching at tertiary schools in Ukraine shows that within the pedagogical practice of foreign language departments, two main approaches to teaching foreign languages for special purposes are used. Due to the fact that both approaches have a number of contradictions, there appeared a need for the theoretical development and practical implementation of a conceptually new system of professionally oriented English language teaching to students majoring in technology at tertiary schools.

The cognitive-discursive paradigm creates the basis for applying an interdisciplinary approach to the problems of foreign languages acquisition. The key concepts of the cognitive model of teaching foreign languages for special purposes are knowledge, cognition and foreign languages acquisition, methodological principles of its teaching.

Among the numerous theories that explain the peculiarities of foreign languages acquisition, five hypotheses proposed by S. Krashen (Krashen, 1981) were chosen as the psycholinguistic basis of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools, i.e. the hypothesis about the difference between language learning and acquisition; the hypothesis about the natural order of foreign languages acquisition; the monitor hypothesis; the hypothesis about the level of input of information and about the role of the sensory filter.

Foreign languages acquisition for special purposes includes the joint receptive and productive activities of the teacher and students on the way to achieving educational goals, assistance in mastering teaching materials and ensuring continuous language development at all levels of the educational process, contextualization of the teaching and learning processes and the joint receptive and productive activities of the teacher and students in terms of their experience and skills, teaching integrated thinking, involving the participants of the educational process into the educational dialogue. The main factor for successful language teaching for professional purposes is the contextualization of such teaching, that is, the inclusion of language proficiency into the context of mastering the future specialty.

The method of teaching professionally oriented English at tertiary schools is based on a set of key principles that represent a system consisting of three subsystems. The first subsystem covers the guiding principle of the practical implementation of communicative competence in teaching and the three subordinate principles, i.e. the principle of immersion into the content of the future specialty through a foreign language, the principle of problem solving, the principle of integrated skills teaching. The second subsystem includes the guiding principle of ensuring motivation sufficiency in learning and three subordinate principles, i.e. the sociocultural principle, the principle of taking into account different variants of the English language and the principle of the authenticity of educational materials. The third subsystem is determined by the guiding principle of the autonomy of learning and its three principles, i.e. the principle of the autonomy of creative learning activities, the principle of multiplicity of academic autonomy of students and the principle of creative educational cooperation.

Teaching foreign languages for special purposes at tertiary schools involves the achievement of a special, predefined level of foreign language for special purposes proficiency (specialized bilingualism), and hence the purpose of learning foreign languages for special purposes should be guided by the principle of professionalization. This principle implies that professional foreign language communicative competence that is being formed in students, is an intercultural, professionally oriented foreign language communicative competence (IPOFLCC). Such competence, on the one hand, should be formed in stages, according to the year of study at a tertiary school, and on the other hand, it should contain additional components that reflect its specifics.

The IPOFLCC, which is formed in students of tertiary schools, consists of the following constituent competencies, i.e. linguistic competence (phonetic, lexical, grammatical), sociocultural competence (in the unity of its social and cultural components), psychological (production and perception of speech), subject (content) and communicative (listening, speaking, reading, writing) competencies. Two of these competences, linguistic and sociocultural, also include specific aspects. Such aspects of linguistic competence are formally logical and pragmatic, and within sociocultural competence these are formally logical, pragmatic and paralinguistic.

The general purpose of teaching a foreign (English) language for special purposes at tertiary schools is the formation in students of the above-mentioned IPOFLCC. This competence is essential for solving a wide range of professional tasks and covering professional needs in English communication of graduates of almost all technical universities.

The teaching process at tertiary schools is divided into three main stages. At the first stage, during the first year of study at university it is rational to ensure the formation of the general professional communicative competence at level B2 in accordance the Common European Framework. Students learn to fulfill basic professional (non-specialized) duties of graduates of tertiary schools using a foreign language.

At the second stage during the second year of study, the formation of the advanced professional communicative competence (level B2 +) takes place, within the framework of which the formation of special foreign language communicative competence is inextricably linked to a specific specialty of students. At the final third stage the specialized communicative competence (level C1) is formed, starting from the third year of study at tertiary schools and until its completion. It is during this period, after passing the first two above-mentioned stages, when students are prepared for the macrostage of the English language immersion.

It is expedient to include the following aspects into the content of teaching ESP: 1) communicative skills; 2) linguistic material (phonetic, grammatical, lexical); 3) sociolinguistic, formally logical, pragmatic, content, psychological, paralinguistic information, information related to the stereotypes of the "style of professional life" (this information forms the basis for the formation of the relevant communicative skills); 4) speech material (texts for reading and spoken language used in the educational process as the sole source of linguistic material, sociolinguistic, content, formally logical, pragmatic, psychological, paralinguistic information and information related to the "style of professional life"); 5) topics and communicative situations.

The selection of all of these constituents of the content of teaching is carried out "from the bottom to the top", from the identification of topics and situations to the specifics of skills being formed. The main advantage of the proposed method of selecting the content of training is its accuracy. In the context of the proposed sequence of selection of the teaching content, it is carried out scientifically, in terms of rational minimization. The selection of the content of teaching is carried out starting from its subject matter. It is the emphasis on the subject matter of the IPOFLCC formation which ensures the unconditional professional orientation of such selection.

Experiential types of educational activities through which the IPOFLCC is formed include the following: continuous simulations, project work, brainstorming, case study, discussion and presentation. All types of educational activities include continuous Internet search of information in the English sources, as well as practice in all types of communicative skills.

It is expedient to teach English within the limits of the proposed methodology only in those groups of students, the level of English proficiency in which is not lower than B1 + in accordance with the Common European Framework.

The methodology used has its own modifications depending on the stage of study:

- the five-aspect structure of the unit during the first year of study,
- introduction of individualization during the second stage,
- reduction of the number of aspects to two (content and communicative) during the third year of study.

For the effective organization of the constructivist blended teaching of English, the following methodological recommendations should be followed:

- apply didactic tests to identify students' levels of English and determine the ability of students to study under the proposed methodology;
- organize classes in a way that would make it possible to integrate all skills formation;
- use various types of educational activities in the classroom, thus ensuring, on the one hand, the formation of professionally oriented communicative competence, on the other hand, the integration of foreign language teaching with specialty;
- promote interactivity of teaching, apply different modes of work in the classroom as well as different forms of control (teacher assessment, student self-assessment, self-evaluation).
- ensure the effectiveness of independent extra-curricular work of students.

The non-standard organization of the educational process within the method proposed in this dissertation allows integrating teaching of English with students' majors right from the first year of study at tertiary schools. Thus, a unique opportunity to prepare highly competitive specialists is provided.

Key words: intercultural professionally oriented foreign language communicative competence formation, teaching principles, teaching process staging, constructivist blended method, experiential activities, teaching process model.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	22
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	41
1.1. Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування в Україні й за кордоном	41
1.2. Загальнодидактичні та психологічні передумови створення системи професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей	60
1.3. Система методичних принципів навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей	79
Висновки до розділу 1	121
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	124
2.1. Формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності як мета навчання студентів технічних спеціальностей іноземної мови професійного спрямування	124
2.2. Етапи, проміжні цілі та зміст навчання у формуванні міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей	140
2.3. Конструктивістський комбінований метод формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативно компетентності студентів технічних спеціальностей	185
Висновки до розділу 2	213

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	217
3.1. Вправи і завдання для формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей	217
3.2. Організація освітнього процесу із формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей	267
Висновки до розділу 3	357
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	359
4.1. Організація, проведення методичного експерименту та інтерпретація його результатів	359
4.2. Методичні рекомендації щодо впровадження розробленої методики англомовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей	391
Висновки до розділу 4	399
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	402
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	411
ДОДАТКИ	489

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ЗВО – вищий навчальний заклад
- ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень
- ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика
- ОПП – освітньо-професійна програма
- ІМ – іноземна мова
- ІТ – інформаційні технології
- МД – мовленнєва діяльність
- МПОІКК – міжкультурна професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність
- СРПД – спільна рецептивно-продуктивна діяльність

ВСТУП

Культурно-цивілізаційні прагнення України пов'язані, в першу чергу, із європейською інтеграцією. У цьому процесі одним із ключових складників виступає, зокрема, запровадження європейських освітніх стандартів. Із цією метою, починаючи із 1995 року, Міністерство освіти і науки України реалізує заходи зі створення нормативно-правової бази у галузі вищої освіти. Так, стратегія розвитку вищої освіти визначена Конституцією України, Законами України "Про освіту" (Верховна Рада України, 2017, "Про вищу освіту" (Верховна Рада України, 2014), "Про професійно-технічну освіту" (Верховна Рада України, 10.02.1998), "Про національну програму інформатизації" (Верховна Рада України, 04.02.1998), "Про наукову і науково-технічну діяльність" (Верховна Рада України, 2016), Національною доктриною розвитку освіти, Постановою КМУ "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти", листами МОН України "Щодо розробки стандартів вищої освіти" (МОН України, 2016), "Щодо організації навчального процесу" (МОН України, 2016) та іншими документами. Із 2001 року діє "Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти", а із липня 2014 року – новий Закон України "Про вищу освіту" (Верховна Рада України, 2014). Саме ці нормативні документи декларують необхідність системної довгострокової гармонізації української вищої освіти відповідно до європейських стандартів у межах єдиного європейського освітнього простору (Президент України, 2013).

Входження України у цей простір обумовлює потребу у перегляді існуючих та розробці нових методик викладання іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти (ЗВО) технічного профілю із метою міжкультурної іншомовної підготовки студентів та сприяння їхній конкурентоздатності на європейському та світовому ринках праці. Навчити студента технічного профілю усно та письмово спілкуватися ІМ, чітко та логічно висловлювати свої думки, вміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію та одночасно читати,

вислуховувати і повністю розуміти усне та писемне мовлення іноземного(их) партнера(ів) – складне завдання і його ефективність залежить, проміж іншим, від таких факторів, як умови, ситуації, культура комунікації, правила мовленнєвого етикету, знання невербальних форм висловлення думки тощо (Корнєва, 2016а).

У зв'язку із соціокультурною концепцією навчання ІМ зараз спостерігається відхилення від абсолютизації комунікативного підходу та формування у майбутніх інженерів виключно комунікативної компетентності. Мова йде про "посткомунікативну фазу" (Бердичевский, 2005) у методиці викладання ІМ. У якості мети навчання цих мов висувається необхідність формування *міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (МПОІКК)*.

Необхідність проведення цього дослідження, перш за все, обумовлена існуючим гострим протиріччям між вимогами до рівня володіння майбутніми інженерами ІМ фаху, які з року в рік зростають, та їхнім фактичним, як правило, невисоким, рівнем знань та відсутністю практичних навичок і вмінь використання іноземної мови у щоденному професійному спілкуванні. Як свідчать результати останніх досліджень, лише 10% вітчизняних фахівців технічного профілю володіють достатніми професійними іншомовними комунікативними навичками та вміннями (Дудікова, 2012).

Проблемі викладання ІМ у вищій немовній школі присвячено значну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. Зокрема, добре висвітленими є такі аспекти навчання ІМ фаху студентів немовних спеціальностей, як: значення мовної підготовки у формуванні професійної спрямованості студентів (Артемьева, 1999; Байденко, 1999; Леонтович, 2002b; Мильруд, 1992; Митина, 2014; Шепеленко, 1998 та ін.); методика викладання ІМ у професійній сфері та формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у професійному спілкуванні (Алешугина, 2009; Андриенко, 2007; Барабанова, 2005; Бибилова, 2007; Гальскова, 1999; Изория, 2008; Миханова, 2008; Тарнопольский, 1989; Тенищева, 1991; Чірва, 2008 та ін.); методики викладання ІМ для фахівців різних немовних спеціальностей, як-то для юристів (Савченко,

1990; Кіржнер, 2009; Котлярова, 1990), економістів (Апарина, 2005; Биконя, 2006; Борщовецька, 2004; Жданова, 2008; Зінукова, 2004; Манякіна, 1998; Мирошніченко, 1996; Сікорська, 2005; Устименко, 2002; Федорова, 2006), фахівців технічного профілю (Булахова, 2007; Н. Гришина, 2006; Емельянова, 1978; Кобыльская, 2008; Литвиненко, 2015; Соловьева, 2011; Тарнопольский, 1989), фахівців з машинобудування (Цепкало, 2017), фізиків (Патієвич, 2016), військовослужбовців (Онисина, 1990; Угрюмова, 1980, Зайцева, 1988), медиків (Задорожная, 1992; Крисак, 2016; Маркарян, 2007; К. Митрофанова, 2010; Петрашук, 1991; Попова, 2005), документознавців (Майєр, 2011), виноробів (Маслова, 2016); створення електронного начального забезпечення викладання ІМ професійного спрямування (Базванова, 2005; Битешева, 2005; Гречихин, 2004; Зими́на, 2003; Клевцова, 2003; Сапрыкина, 2003, Чуксина, 2001) та ін.

Аналіз вищезазначених праць свідчить, що й досі жодним із наявних підходів повною мірою не вирішено завдання створення цілісної системи навчання ІМ у вищому навчальному закладі технічного профілю.

Відсутність такої системи пов'язана, в першу чергу, зі специфікою навчання ІМ у такому закладі порівняно із іншими типами навчальних закладів. Ще на початку 70-х рр. ХХ століття вітчизняний основоположник методики навчання ІМ у немовних ЗВО, Й. М. Берман, наголошував на необхідності оволодіння студентами немовних спеціальностей ІМ як засобом професійного спілкування, що реалізується у мовленні, на відміну від студентів-мовників, для яких володіння ІМ – це знання системи засобів вираження (Берман, 1970). Окрім того, у сучасних умовах створення системи професійно орієнтованого англomовного навчання студентів ЗВО технічного профілю повинно відбуватися з огляду на такі особливості її викладання у вищій технічній школі, які вичерпно узагальнені у роботі С. В. Король (2008):

- невідповідність тематики виучуваного ІМ матеріалу тематиці, визначеній нормативними освітньо-кваліфікаційними документами зі спеціальності студентів (освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), освітньо-професійній програмі (ОПП), навчальними планами та програмами);

- неформованість професійної спрямованості студентів на початковому етапі оволодіння ІМ через відсутність глибоких знань із фахових дисциплін, а звідси, невираженість професійних інтересів через нерозуміння місця цієї мови у професійному становленні;
- обмежений термін вивчення ІМ;
- різнорівневий характер навчальних груп на початковому етапі оволодіння ІМ;
- важливість самостійної роботи студентів через незначну кількість аудиторних годин, відведених на навчальну дисципліну "Іноземна мова професійного спрямування";
- невисокий рівень мотивації студентів на початковому етапі навчання через значне їхнє зацікавлення технічними науками.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що, перш за все, система професійно орієнтованого іншомовного навчання студентів вищих навчальних закладів технічного профілю повинна базуватися на викладанні їм підмови спеціальності, а не загальнонавчальної ІМ. Поняття "підмова спеціальності" вже давно укорінилося у сучасній методиці викладання ІМ. Це та частина національної мови, котра не є загальнонародною, а обслуговує якусь конкретну професійну сферу діяльності, забезпечуючи у ній усну чи письмову комунікацію для досягнення професійно значущих цілей та вирішення професійних завдань (Тарнопольский и Кожушко, 2004, с. 7).

Сьогодні усі без винятку ЗВО України немовного профілю працюють за програмами, які передбачають оволодіння майбутніми фахівцями саме ІМ тих спеціальностей, які опановують студенти. Адже це ключовий постулат Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, покладених в основу чинних програм з ІМ для немовних ЗВО (Ніколаєва, 2003). З іншого боку, як правило, усі зазначені програми передбачають оволодіння ІМ професійного спрямування за панівною на сьогодні у ЗВО схемою, котра спрямована на формування у студентів спочатку комунікативної компетентності у загальній англійській мові (General English), наприклад, а вже потім, на її основі,

починаючи із другого, а інколи навіть третього року навчання, – професійної іншомовної комунікативної компетентності за рахунок широкої та вузької іншомовної спеціалізації. Такий підхід є загальновідомим та вичерпно висвітленим у численних роботах із даної тематики як вітчизняних (Бігич, 2010; Бориско, 2005; Борозенец, 2003; Галимзянова, 2009; Гринюк і Семенчук, 2006; Исаева и Мазкова 2014; Краснопольский, 2012; Мартинова, 2007; Ніколаєва, 2010; Овчарук, 2003; Осипчук, 2010; Циборєва, 2011), так і зарубіжних вчених (Cloud, Genesee, & Hamayan 2000; Crandall & Peyton, 1993; Cummins & Davison, 2007; Hauptman & Wesche, 1988; Johnson & Swain, 1997; Tarnopolsky, 2012 та ін.).

У цій роботі ми не ставимо за мету ані спростувати, ані піддавати його щонайменшому сумніву. Якщо мова йде про студентів, які прийшли до ЗВО технічного профілю, так і не досягнувши, з якихось причин, рівня B1 у володінні загальнонавчальною ІМ за Загальноєвропейською шкалою (Ніколаєва, 2003), то лише в такий спосіб можна як надолужити прогалини шкільного мовного курсу, так і занурити тих, хто навчаються, у мову фаху.

Проте є значна кількість немовних спеціальностей, вступаючи на які, чимало студентів не лише володіють ІМ на рівні B1, але й подекуди на вищому рівні, B2. До таких спеціальностей можна, без сумніву, віднести більшість таких технічних спеціальностей, як прикладна математика, інформатика та обчислювальна техніка, системний аналіз, кібернетика та багато інших. Із досвіду Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" можемо стверджувати, що значна кількість профільних дисциплін у цих студентів може викладатися, а інколи і викладається ІМ, починаючи із другого курсу. У них відсутня необхідність оволодівати загальним курсом ІМ як таким. Курс цієї мови для таких студентів стає інструментом поглиблення знань із фахових дисциплін. Звідси випливає необхідність перегляду підходу до організації навчання ІМ професійного спрямування для зазначеної категорії тих, хто навчаються у немовних ЗВО України.

Як уже зазначалося вище, в існуючих реаліях викладання ІМ в українських технічних ЗВО, професіоналізація починається із другого, а подекуди –

і з третього року навчання, при цьому весь перший рік навчання мови у ЗВО проходить без жодної користі для такої професіоналізації. А звідси, враховуючи вкрай незначну кількість аудиторних годин, відведених на оволодіння ІМ, не слід розраховувати на серйозні результати професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Тому необхідною стає розробка іншого підходу, котрий в існуючих, не завжди сприятливих умовах (наприклад, необізнаність студентів у майбутній спеціальності на I курсі) забезпечив би професіоналізацію навчання з самого його початку – з першого року після вступу до ЗВО технічного профілю.

Саме відсутність монографій та дисертаційних робіт щодо створення системи англomовного навчання студентів технічних спеціальностей зумовлює необхідність проведення спеціального дослідження у межах обраної нами теми **"Система професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах"**.

А отже, **актуальність** нашого дослідження зумовлена:

- соціальним замовленням суспільства щодо якісної професійної англomовної підготовки фахівців технічного профілю;
- потребою теоретичного переосмислення та удосконалення процесу формування МПОІКК з огляду на сучасні кваліфікаційні вимоги до випускників технічних ЗВО;
- особливостями організації навчального процесу із оволодіння ІМ фаху в умовах технічних ЗВО України та потребою у розробці та впровадженні новітніх методик її викладання, а саме у проектуванні, розробленні й обґрунтуванні методу конструктивістського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування;
- необхідністю у наукових дослідженнях системи англomовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей як самостійної наукової проблеми у її прямій постановці.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження безпосередньо пов'язано із темою "Дослідження

взаємодії одиниць мови й мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий, методичний та літературознавчий аспекти" (Державний реєстраційний № 0ПШ У 006668), що розробляється кафедрою теорії, практики та перекладу англійської мови на факультеті лінгвістики Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", затвердженою вченою радою факультету лінгвістики (протокол №7 від 12.12.2013 р.) і уточнено (протокол №7 від 29.02.2016 р.). Тему дисертації затверджено міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18.06.2013 р.) та Вченою радою Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" (протокол № 1 від 21.01.2014 р.).

Об'єктом дослідження є процес обґрунтування і розроблення системи англomовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей.

Предмет дослідження становить система англomовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей на основі методу констуктивістського комбінованого навчання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробленні та експериментальній перевірці методики професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей.

Отже, основними **завданнями** дослідження відповідно до його предмета та мети є:

1. узагальнити сучасні тенденції у викладанні ІМ професійного спрямування студентам технічних спеціальностей у ЗВО України, виявити стан дослідженості проблеми та представити розвиток сучасного розуміння науковцями особливостей створення системи професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей ЗВО;

2. проаналізувати вимоги, які висуваються до сучасного інженера-фахівця із комп'ютерних наук, і конкретизувати, які саме англomовні знання, навички і вміння повинні бути у нього сформовані для успішного функціонування у професійному англomовному середовищі;

3. описати психолого-педагогічні передумови створення системи професійно орієнтованого англomовного навчання студентів ЗВО технічного профілю, а саме висвітлити її загальнодидактичні та методичні основи; сформулювати принципи, на основі яких повинно відбуватися навчання студентів технічних спеціальностей ЗВО англійської мови професійного спрямування;

4. сформулювати загальну мету навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю та цілі такого навчання для кожного етапу;

5. визначити компонентний склад МПОІКК, яка формується у студентів ЗВО технічного профілю в процесі оволодіння ІМ професійного спрямування;

6. відібрати зміст навчання англійської мови професійного спрямування і на його основі виділити ключові види навчальної діяльності із формування МПОІКК;

7. створити модель формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей, прийнятну для умов ЗВО України, проаналізувати особливості побудови навчального процесу у межах розробленої моделі, що спрямований на формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей ЗВО;

8. розробити методику формування англomовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей ЗВО;

9. експериментально перевірити ефективність розробленої методики професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей ЗВО та укласти методичні рекомендації для організації навчального процесу в умовах створеної системи навчання.

Для досягнення визначених завдань були використані такі **методи дослідження**: *теоретичні* – вивчення та аналіз методичної, педагогічної, лінгвістичної та психологічної літератури з проблематики дослідження вітчизняних та закордонних авторів, аналіз освітніх нормативних документів з навчання ІМ та підготовки фахівців у технічних ЗВО, узагальнення та синтез існуючих методичних розробок за темою дослідження, критичний аналіз

автентичних текстів щодо можливості їхнього застосування у межах розробленої методики навчання англійського професійно орієнтованого мовлення, моделювання навчального процесу за розробленою методикою; *емпіричні* – методи анкетування викладачів, фахівців технічного профілю та студентів з метою з'ясування стану проблеми, потреб фахівців і зворотного зв'язку з боку студентів після навчання за запропонованою методикою, наукове спостереження за навчальним процесом у ЗВО технічного профілю, організація та проведення методичного експерименту, проведення зрізів із метою визначення рівня сформованості англійської професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх інженерів, обробка та перевірка отриманих експериментальних даних методами математично-статистичного аналізу.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. МПОІКК в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка формується у студентів технічних ЗВО, складається із таких компонентів-компетентностей, як: лінгвістичної компетентності (фонетичної, лексичної, граматичної), соціокультурної компетентності (у єдності її соціального та культурного складників), психологічної (породження та сприйняття мовлення), предметної (загальнопредметної та професійної предметної) та комунікативної компетентностей. Дві з цих компетентностей, лінгвістична та соціокультурна, включають у себе ще й специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності ми визначили формально-логічний та прагматичний, а у складі соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний. Формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності здійснюється на основі формування базової загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності (I курс), просунутої іншомовної загальнопрофесійної комунікативної компетентності (II курс) та вузькоспеціалізованої іншомовної компетентності (III-V курси).

2. До змісту навчання англійської мови професійного спрямування доцільно включати: 1) *мовленнєві навички та уміння* (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), 2) *мовний матеріал* (фонетичний,

граматичний, лексичний); 3) *соціолінгвістичну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя"* (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); 4) *мовленнєвий матеріал* (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються у навчальному процесі як єдине джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"); 5) *теми та ситуації спілкування*.

Відбір змісту навчання проводиться у напрямку "знизу-вверх" – від тематики та ситуацій до навичок та вмінь, які підлягають формуванню та розвитку. Із зазначеної послідовності відбору змісту навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО впливає, що в першу чергу, в процесі відбору змісту навчання відбирається предметний складник цього навчання, а саме зміст формування предметної компетентності як одного із складників МПОІКК. На її основі відбирається зміст усіх інших компетентностей, які входять до її складу.

3. Метод навчання професійної англійської мови студентів технічних спеціальностей у ЗВО ґрунтується на наборі основоположних принципів, які являють собою систему із трьох підсистем. Перша підсистема охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні та три підпорядковані йому принципи: принцип культурологічності, принцип врахування різних варіантів англійської мови та принцип автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні та три підпорядковані принципи: принцип занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Третя підсистема детермінована провідним принципом автономії навчальної діяльності та трьома підпорядкованими йому принципами: принципом автономії творчої навчальної діяльності, принципом різнорівневості навчальної автономії студентів

та принципом творчого навчального співробітництва. Всі описані принципи є ієрархізованими, пов'язаними прямими та зворотними зв'язками, взаємообумовленими та взаємозалежними, так що жоден із них не може ефективно функціонувати без реалізації усіх інших. На їхній основі створюється метод конструктивістського комбінованого навчання студентів ЗВО англійської мови для професійної комунікації.

4. Метод конструктивістського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування базується на впровадженні у навчальний процес експерієнційних видів навчальної діяльності, які забезпечують моделювання у ній майбутньої професійної діяльності фахівців і оволодіння мовою через досвід професійної англійської комунікації у такій змодельованій професійній діяльності. Першою і головною з особливостей організації освітнього процесу в межах конструктивістського комбінованого методу є аспектизація навчання мови в залежності від компонентів МПОІКК, яка формується у студентів: від її лінгвістичного, соціокультурного, предметного, психологічного та комунікативного компонентів. Аспектизація виступає провідною рисою організації навчального процесу в межах системи навчання англійської мови професійного спрямування студентів технічного ЗВО. Вона означає, що, якщо МПОІКК, яка формується у студентів, складається з п'яти основних компонентів-компетентностей (лінгвістичного, культурного, предметного, психологічного та комунікативного), то кожен з цих компонентів заслуговує виділення в окремий, відносно автономний, аспект навчання для забезпечення найкращих умов його формування. Аспектів при роботі над кожною навчальною темою повинно бути чотири (принаймні на першому етапі навчання) за кількістю основних компонентів комунікативної компетентності з усіма складовими, що до неї входять, але до них обов'язково додається п'ятий аспект, комунікативний, для об'єднання навичок і умінь, сформованих при роботі над кожним аспектом окремо, в єдину МПОІКК студента. Як провідна особливість методу конструктивістського комбінованого навчання аспектизація породжує ще три інші особливості, пов'язані з нею, які сприяють її практичному втіленню.

Це 1) забезпечення будь-якою ланкою навчального процесу, спрямованою на відпрацювання того чи іншого аспекту, або фокусу (функціонально-змістового, культурного, мовного, психологічного або комунікативного), практики студентів у говорінні, читанні, аудіюванні та письмі; 2) використання для відпрацювання одного аспекту різноманітних видів навчальної діяльності, характерних для експерієнційного навчання, – в опорі на розмаїття таких видів в кожному фокусі і 3) використання мовних (некомунікативних) вправ у позааудиторній / домашній роботі студентів над лінгвістичним аспектом (мовний фокус). Всі названі особливості організації навчального процесу у конструктивістському комбінованому навчанні складають ієрархізовану систему зі своєю структурою прямих і зворотних зв'язків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

– *вперше* у методичній науці було теоретично обґрунтовано й розроблено систему професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей ЗВО й реалізовано їх у відповідній концепції, яка включає структуру, послідовність та зміст формування професійно орієнтованої англomовної комунікативної компетентності студентів ЗВО, ієрархізовано принципи формування зазначеної компетентності, обґрунтовано метод конструктивістського комбінованого навчання та у його межах види експерієнційної початкової діяльності та моделі організації навчального процесу для кожного етапу навчання англійської мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей;

– *удосконалено* процедуру відбору змісту навчання і навчальних матеріалів для розвитку вмінь у рецептивних видах МПОКК, засоби навчання і контролю за процесом і результатом формування МПОКК студентів технічних спеціальностей;

– *подальшого розвитку набули* 1) питання, пов'язані зі створенням систем професійного орієнтованого навчання інших ІМ у різних типах вищих немовних навчальних закладів; 2) реалізація ідей конструктивістського комбінованого навчання у іншомовній підготовці студентів немовних

спеціальностей; 3) термінологічний апарат методики навчання ІМ професійного спрямування, зокрема до наукового обігу введено поняття "аспектизація викладання ІМ" та виокремлено її складники; визначено такі види МПОІКК відповідно до етапу навчання у ЗВО, як "базова загальнопрофесійна іншомовна комунікативна компетентність", "просунута іншомовна загальнопрофесійна комунікативна компетентність", "вузькоспеціалізована іншомовна компетентність"; конкретизовано метод навчання як "конструктивістське комбіноване"; конкретизовано зміст поняття "експерієнційні види навчальної діяльності".

Практичне значення дослідження полягає 1) у відборі навчального матеріалу та його організації для формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей, 2) в обґрунтуванні моделей організації конструктивістського комбінованого навчання англійського професійно орієнтованого мовлення, втілених у серії підручників та посібників, серед яких, зокрема, навчально-методичний комплекс "Professional Basics" ("Речі першої професійно необхідності"), посібники "Analytical Outlines" ("Основи системної аналітики"), "Publishing Matters" ("Поліграфічні справи").

Розроблену методику було **впроваджено** в навчальний процес в Дніпровському державному технічному університеті (протокол № 4 від 18.04.2018 р.), Таврійському державному агротехнологічному університеті (протокол № 2 від 26.09.2017 р.), Білоцерківському національному аграрному університеті (протокол № 9 від 23.04.2018 р.) та Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана (протокол № 8 від 24.04.2018 р.).

Дослідженням було охоплено 346 студентів та 15 викладачів.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження були оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема: *міжнародних* – "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 27-29 листопада 2008 р., форма участі – очна), "Мови і світ: дослідження та викладання" (Кіровоградський державний педагогічний

університет ім. В. Винниченка, 19-20 березня 2009 р. , форма участі – очна), "Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у східній Європі: для чого та як?" (Дніпропетровський університет економіки і права, 15-16 травня 2009 р. , форма участі – очна), 22nd Annual BESIG Conference (The Poznan University of Economics, 20-22 November 2009, форма участі – очна), "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 20-21 травня 2011 р., форма участі – очна), "Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки" (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2-4 червня 2011 р., форма участі – очна), "Теория и технология иноязычного образования" (Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, 27-28 октября 2011 г., форма участі – очна), "Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста" (Учреждение образования "Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина", 17-18 ноября 2011 г., форма участі – очна), "Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах" (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 19-21 квітня 2012 р., форма участі – очна), "Інноваційні технології в процесі викладання іноземної мови професійного спрямування" (Дипломатична академія України при МЗС України, 23 травня 2012 р., форма участі – очна), "Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты" (Тверской государственный университет, 7-22 марта 2013 г., форма участі – очна), "Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин" (Дипломатична академія України при МЗС України, 31 травня 2013 р., форма участі – очна), International Journal of Arts and Sciences Multidisciplinary Conference (Bad Hofgastein, 17-21 June 2013, форма участі – очна), Международном крымском лингвистическом конгрессе "Язык и мир" (г. Ялта, 30 сентября – 4 октября 2013 г., форма участі – очна), "Мови у відкритому суспільстві: проблеми міжнародного спілкування" (Чернігівський

національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 18-19 жовтня 2013 р., форма участі – очна), "Современные проблемы гуманитарных и естественных наук" (г. Москва 25-26 июня 2013 г. , форма участі – заочна), "Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти" (Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут" 17 квітня 2014 р., форма участі – очна), "Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти" (Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", 16 квітня 2015 р., форма участі – очна), "Мова. Культура. Комунікація : дослідження мови та літератури в глобалізованому світі" (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 24-25 квітня 2015 р.), "Проблеми педагогіки та психології – 2015" (Товариство культурного та наукового прогресу у Центральній та Східній Європі, м. Будапешт, 19 липня 2015 р. , форма участі – заочна), "Linguistics Beyond and Within 2015" (John Paul II Catholic University of Lublin, 22-23 October 2015, форма участі – очна), "Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ЗВО" (Київський національний економічний університет, 15 березня 2016 р., форма участі – очна), "Мова. Культура. Комунікація: дослідження мови та літератури в глобалізованому світі" (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 22-23 квітня 2016 р., форма участі – очна), "Взаємодія одиниць мови і мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий та методичний аспекти" (НТУУ "КПІ", 22 квітня 2016 р., форма участі – очна), "Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти" (Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", 21 квітня 2016 р., форма участі – очна), "Проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації" (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 28-29 жовтня 2016 р., форма участі – очна), "Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ЗВО"

(Київський національний економічний університет, 21 березня 2017 р., форма участі – очна), "Лінгвістика фахових мов, термінознавство, переклад" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 11-12 травня 2017 р., форма участі – очна), "Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи" (НПУ імені М.П. Драгоманова, 30-31 жовтня 2017 р., форма участі – очна), "Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ" (ДВНЗ "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана", 15 березня 2018 р., форма участі – очна), "Контроль та оцінювання як засоби оптимізації навчання мов" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 25-27 квітня 2018 р., форма участі – очна); *всеукраїнських* – "Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі" (Донецький національний університет, 10-11 червня 2008 р., форма участі – очна), "Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін" (Республіканський вищий навчальний заклад "Кримський гуманітарний університет" та Євпаторійський інститут соціальних наук, 20 квітня 2012 р., форма участі – очна; 19-20 квітня 2013 р., форма участі – очна), "Кіберагресія: психолого-педагогічні та кібернетичні проблеми безпеки" (Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, 11-13 листопада 2013 р., форма участі – очна).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в одноосібній монографії; у 24 статтях (з них 16 статей у наукових фахових виданнях України, у тому числі 3 статті у співавторстві з О. Б. Тарнопольським, 4 статті у виданнях іноземних держав, 1 статті у співавторстві із Ю. В. Павловською у виданні України, яке включене до міжнародних наукометричних баз), одній монографії у співавторстві із О. Б. Тарнопольським та одній колективній монографії, одному колективному підручнику та двох навчальних посібниках у співавторстві з Ю. В. Павловською та О. І. Крат, 15 тезах доповідей.

Особистий внесок дисертанта. Дисертаційне дослідження має самостійний характер, усі теоретичні положення і висновки отримано дисертанткою особисто.

19 із вищезазначених статей є одноосібними. У праці "Проектна робота як один із засобів підвищення навчальної мотивації в експерієнційній методиці навчання іноземної мови" авторів належать виокремлення та характеристика ключових експерієнційних видів навчальної діяльності та описання особливостей проектної роботи в межах запропонованої методики навчання; у статті "Общеупотребительный деловой английский язык как основа профессионализации обучения английскому языку студентов первых курсов экономических и технических вузов" автор визначила та описала особливості відбору змісту навчання англійсько мови професійного спрямування з огляду на використання у навчальному процесі "загальнонавчальної ділової англійської мови"; у праці "Этапизация в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе" дисертантом виокремлено навчальні концентри в межах зазначених етапів навчання, а також описано особливості організації освітнього процесу; у статті "Efficiency testing of experiential ESP instruction to future system analysts" автором описано теоретичні передумови проведення експериментального дослідження із використання розробленої методики у навчальному процесі. У підручнику "Professional Basics" автор є розробником методики, за якою побудоване навчальне видання, трьох розділів роботи, а також нею здійснено загальне наукове редагування усіх розділів роботи; у навчальному посібнику "Analytical Outlines" автору належить розробка складових усіх розділів, окрім підрозділів, присвячених навчання писемного мовлення; у навчальному посібнику "Printing and Publishing Matters" автор є розробником методики та всіх складових посібника, окрім тих, які присвячені навчання усного мовлення. У монографії "Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе" дисертанту належать розділи, присвячені особливостям методу навчання, практиці організації навчального процесу та експериментальній перевірці ефективності запропонованого підходу (див. розділи 3-5 монографії).

Структура дисертації, зумовлена її цілями й завданнями, складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертації викладено на 410 сторінках. Список

використаних джерел містить 833 найменування, із них 324 англійською, 8 німецькою, 2 французькою та 1 нідерландською мовами. Додатки представлено на 152 сторінках. Загальний обсяг дисертації 670 сторінок. У тексті дисертації наведено 23 таблиці та 16 рисунків на 71 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування в Україні й за кордоном

Навчити студента технічного профілю усно та письмово спілкуватися ІМ, чітко та логічно висловлювати свої думки, вміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію та одночасно вислуховувати мовлення іноземного партнера – складне завдання, в першу чергу через те, що спілкування ІМ – не просто вербальний процес. Його ефективність у професійному спілкуванні залежить від таких факторів, як умови, ситуації, культура спілкування, правила мовленнєвого етикету, знання невербальних форм вираження думки. Аналіз наукових робіт останніх років, присвячених зазначеній проблемі, свідчить про її беззаперечну актуальність. Вважаємо за доцільне проаналізувати ті тенденції у методиці викладання ІМ студентам технічних спеціальностей, які власне, і становитимуть теоретичну основу розроблюваної нами проблематики.

Будь-яка система навчання ІМ – це єдність таких компонентів, як цілі, зміст та методи навчання. У вітчизняній методиці було зроблено висновок про те, що при вивченні ІМ для потреб майбутньої професії (наприклад, у немовних вищих та середніх спеціальних навчальних закладах) основний наголос потрібно робити не на оволодінні загальнонавчальною мовою, котра вивчається як іноземна, а на оволодінні підмовою конкретної спеціальності студента, навичками та вміннями спілкування з використанням цієї підмови. Підмова спеціальності (Артемов, 1969; Акімова, 2004; Жданова, 2013) являє собою ту частину національної мови, котра не є загальнонародною, а обслуговує певну професійну сферу діяльності, забезпечуючи в ній усну і письмову комунікацію для досягнення професійно значущих цілей та вирішення професійних задач.

Цікавим є той факт, що виокремлення підмов спеціальностей або мов для спеціальних цілей з'явилося у німецькомовних країнах у 70-і роки минулого століття через значні лексичні, фонетичні та орфографічні розбіжності у варіантах німецької мови, якою користувалися мешканці Німеччини, Швейцарії, Австрії. Саме в цей період заради збереження єдності німецької мови, принаймні у спеціальних галузях, термінознавці і почали говорити про "мову для спеціальних цілей" (Акімова, 2004). У вітчизняному мовознавстві термін "підмова" – це сукупність мовних, здебільшого лексичних, засобів, які використовуються у текстах однієї тематики. Як зазначають О. Б. Тарнопольський та С. П. Кожушко, з одного боку, підмова будь-якої спеціальності багатша від загальної мови за рахунок наявності у ній спеціальних термінів і номенів (Тарнопольський и Кожушко, 2004), а з іншого – бідніша, оскільки в ній використовується лише частина виражальних засобів загальноживаної мови.

Підмови різних спеціальностей мають свої граматико-синтаксичні особливості, до яких, наприклад, в юридичній підмові можна віднести ускладнений синтаксис та значну кількість дієприкметникових зворотів. На відміну від цього, у технічних і наукових текстах ширше розповсюджений пасивний стан.

Саме виходячи з цих і багатьох інших відмінностей, ще в 70-х роках минулого століття у вітчизняній методиці було зроблено висновок про те, що за навчання ІМ для професійних потреб, наприклад, у вищих технічних навчальних закладах, основний акцент слід робити не стільки на оволодінні загальноживаною мовою, скільки на оволодінні підмовою конкретної майбутньої спеціальності студента. Цей підхід залишається актуальним і в наш час.

Багато авторів займалось дослідженнями і розробкою методики навчання ІМ для професійних цілей в немовних вищих і середніх навчальних закладах (Берман, 1970; Бурцева, 2004; Макашина, 2004; Маковская, 2004; Максакова, 1990; Мирошніченко, 1996; Панкратова, 2004; *Петрашук, 1991*; Серова, 1988; Тарнопольський, 1989; Фоломкина, 1987 та ін.).

Розглянемо детальніше методичні дослідження, які містять концептуальні засади створення системи навчання англійської мови професійного спрямування

у ЗВО технічного профілю. На превеликий жаль, за останні кілька десятиліть було опубліковано вкрай незначну кількість докторських дисертацій та монографій, присвячених проблемі навчання ІМ професійного спрямування у немовному ЗВО взагалі, та технічному ЗВО зокрема.

Основи методики, про яку йдеться у цьому дослідженні, були закладені у 70-х рр. ХХ століття І. М. Берманом. У його монографії "Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах" (1970) описано основні положення викладання англійської мови у ЗВО технічного профілю, прийоми навчання усного професійного мовлення, особливості організації навчального процесу, принципи побудови системи підручників та навчальних посібників, особливості організації позааудиторної роботи із оволодіння англійською мовою у ЗВО технічного профілю.

Єдиним автором, який у свій час всебічно дослідив проблему викладання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, був і залишається О. Б. Тарнопольський (Тарнопольский, 1989; 1991; 1993). Автор висунув революційну для свого часу ідею щодо викладання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, а саме, він запропонував скоротити час вивчення загальнонавчальної мови в ЗВО до одного семестру – першого на І курсі. Другий семестр цього курсу пропонувалося присвятити так званій "широкій спеціалізації". У її межах засобами ІМ на заняттях з цієї мови вводилась інформація, пов'язана з найзагальнішими питаннями цілої галузі знань науки або техніки (Тарнопольский, 1991), – така інформація, засвоєння якої не вимагає ні спеціальної підготовки, ні оволодіння суттєво відмінними від загальнонародної мови мовними формами. На цій основі передбачалося з другого курсу починати "вузьку спеціалізацію", тобто вивчення специфічної підмови конкретної вузької спеціальності на змістовому матеріалі безпосередньо цієї спеціальності. Описаний підхід був розроблений і в практичному плані на матеріалі навчання студентів технічних, а точніше, залізничних, спеціальностей (там само). Відповідно до нього в І семестрі І курсу – на етапі доведення загальномовної підготовки студентів до мінімального прийняттого для початку "широкої спеціалізації" рівня – студенти працювали з такими темами, як:

1. Навчання у ЗВО; 2. День студента; 3. Великобританія тощо – виключно неспеціальними темами, пов'язаними з життям і навчанням студентів і країною, що вивчається, але без найменшого натяку на реальний зміст майбутньої спеціальності й характерну для неї підмову (Тарнопольский, 1989). Саме подібна тематика і відображені в ній мовні та мовленнєві матеріали традиційно характерні для вітчизняних немовних ЗВО, коли на заняттях з ІМ здійснюється загальнономовна, а не спеціальна підготовка студентів.

Другий семестр I курсу, присвячений широкій спеціалізації в залізничному ЗВО, був пов'язаний з роботою над темами на кшталт: 1. Промисловість; 2. Поїздка залізницею; 3. Залізничний транспорт тощо (Тарнопольский, 1989). Як видно з наведеного вище, тематика і матеріал стосуються найзагальніших і неспецифічних питань, що належать до найбільш широкої проблематики галузі, якою оволодівають майбутні фахівці. До такої загальтехнічної проблематики належить вищезгадана тема "Промисловість" (промисловість і техніка взагалі), а до широкої проблематики спеціалізації ЗВО у цілому – теми "Поїздка залізницею", "Залізничний транспорт" та їм подібні. Автор концепції виходить з того, що вдосконалення володіння мовою студентами протягом першого курсу (особливо на етапі широкої спеціалізації), а також вивчення ними предметів спеціальної спрямованості в цей період зробить доступним вивчення англійської мови на матеріалі конкретної майбутньої спеціальності, починаючи з другого навчального року. Відштовхуючись від цього, на II році навчання в курсі англійської мови для професійного спілкування вводиться дуже суттєва зміна. Якщо на першому році навчання протягом обох семестрів студенти всіх факультетів залізничного вузу працюють з ідентичною тематикою, освоюючи ідентичний мовний та мовленнєвий матеріал і обробляючи ідентичні навчальні матеріали, то з другого року починається вузька спеціалізація залежно від факультету навчання. На кожному з факультетів залізничного ЗВО студенти працюють з тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом, який повністю відповідає конкретній спеціалізації даного факультету, а тому на всіх факультетах тематика та навчальні матеріали різні – вузькоспеціалізовані.

Запропонований у цитованих вище роботах підхід був інноваційним для свого часу і навіть зараз може розглядатися як прогресивний у порівнянні з існуючою навчальною практикою викладання англійської мови для професійних цілей у деяких вітчизняних немовних ЗВО – особливо технічних. Його переваги такі: 1. Протягом вивчення мови на першому курсі практично знімається проблема мовної та змістової неготовності студентів до сприйняття вузькоспеціальної тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу і вузькоспеціального предметного змісту засобами англійської мови. 2. У результаті з'являється реальна можливість (хоча б тільки на другому курсі немовного ЗВО) вчити студентів англійської мови та їхньої майбутньої спеціальності інтегровано. Внаслідок цього, оволодіння студентами англійською мовною комунікацією дійсно починає служити потребам їхньої майбутньої практичної професійної діяльності, а не існує окремо від цих потреб у навчальному процесі. Остання перевага є найважливішою – такою, яка робить запропоновану О. Б. Тарнопольським концепцію навчання англійської мови для професійних цілей у немовних ЗВО до деякої міри актуальною і зараз. Це пов'язано з тим, що, на жаль, навіть у наш час у деяких немовних ЗВО інтегрування навчання іноземної мови та майбутньої професії обмежується тим, що в цитованих вище роботах О. Б. Тарнопольського було названо "широкою спеціалізацією". У цих випадках майбутні інженери протягом усього мовного курсу у ЗВО працюють тільки з англійськими матеріалами із загальних технічних питань, які не мають прямого стосунку до їхньої майбутньої спеціальності. Майбутні лікарі-стоматологи можуть працювати з англійськими матеріалами, що стосуються розвитку медицини взагалі, а майбутні юристи, які будуть спеціалізуватися в галузі комерційного законодавства, – з матеріалами з історії римського права. Природно, що у всіх цих випадках мовний курс абсолютно не готує студентів до застосування виучуваної мови у професійній діяльності – в той час як розглянута вище концепція розкриває певний шлях вирішення зазначеної проблеми.

Після публікацій О. Б. Тарнопольського на пострадянському просторі було захищено декілька докторських дисертацій, присвячених методиці навчання англійської мови у ЗВО технічного профілю.

Зокрема, Н. О. Мильцева (2007) у своїй докторській дисертації описала систему мовної освіти у немовних спеціалізованих ЗВО на матеріалі англійської мови. Авторка визначила, що специфіка викладання англійської мови професійного спрямування повинна бути спрямована на формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетентності на рівні B2; обґрунтувала необхідність формування інформаційно-аналітичної компетентності та інтелектуальних умінь критичного мислення як невід'ємних складників спеціальної компетентності, яка забезпечує успіх у роботі із іншомовною інформацією; запропонувала модель покрокового перетворення навчальної програми, у якій структуровано зміст навчання, та комплексний підхід до вирішення методичних завдань підготовки фахівців, а також обґрунтувала, що формування у спеціалізованих ЗВО інформаційно-освітнього середовища розглядається як необхідна умова підвищення інтенсивності та якості навчального процесу.

М. Г. Євдокімова (Євдокімова, 2007) своє докторське дисертаційне дослідження присвятила системі навчання ІМ у технічному ЗВО на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Вчена стверджує, що кінцеві цілі навчання ІМ професійного спрямування у технічному ЗВО повинні враховувати характер сучасного інформаційно-комунікаційного середовища та необхідність подальшого саморозвитку випускника як професійно орієнтованої вторинної мовної особистості; іншомовні професійні компетентності фахівця формуються в опорі на соціокультурний контекст професії, у якості елемента якого розглядається репрезентація діяльності професійних спільнот у віртуальному середовищі; зміст навчання включає міжкультурні та рефлексивні аспекти, які забезпечують усвідомленість механізмів спілкування та оволодіння ІМ в інтересах професії; на рівні організаційних форм навчання акцент робиться на самостійній позааудиторній роботі; у якості провідної технології навчання розглядається інформаційно-комунікаційна технологія на основі методу проектів та системи програмно-апаратних засобів навчання.

У своїй монографії Л. В. Яроцька (Яроцькая, 2016) обґрунтувала необхідність перебудови основ навчання предмета "англійська мова", виходячи

із потреб сучасної професійної особистості як такої, яка повноцінно реалізується в професії. Авторкою стверджується, що ІМ повинна бути системоутворювальним фактором професійної підготовки у будь-якій галузі знань. Така можливість пов'язується із формуванням мотиваційно-особистісного аспекту професійного усвідомлення особистості.

На жаль, докторських дисертацій та монографій, виданих в Україні та безпосередньо пов'язаних із проблемою викладання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, опубліковано не було. Проте дотичні до цієї проблематики питання були розглянуті в декількох докторських дисертаційних дослідженнях останніх десятиліть. Зокрема, П. І. Сердюков (1997) обґрунтував методику використання у навчальному процесі інформаційних технологій; Н. Ф. Бориско (2000) створила теоретичні основи розробки навчально-методичних комплексів для практичної іншомовної підготовки; О. П. Петрашук (2000) розробила теоретичні основи тестового контролю сформованості іншомовної комунікативної компетентності; Л. І. Морська (2008) описала особливості використання інформаційних технологій у професійній діяльності іноземною мовою; Н. В. Майєр (2016) розробила основи організації самостійної роботи над оволодінням методичною компетентністю майбутніх викладачів ІМ у інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

Разом із тим, за останні 10 років було проведено значну кількість досліджень проблеми методики викладання англійської мови у технічному ЗВО у межах кандидатських дисертацій.

Г. В. Кравчук (2010) висвітлила проблему навчання студентів вищих технічних навчальних закладів за спеціальностями "комп'ютерна інженерія", "комп'ютерні науки" та "системна інженерія" англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами. Теоретично обґрунтувала і практично розробила методику навчання інформаційного діалогу, проблемного діалогу і діалогу думок.

Ю. В. Петровська (2010) займалася питанням підготовки майбутнього фахівця транспортної галузі до вивчення англійської мови без прямого

керівництва викладача. Зокрема, авторкою обґрунтовано нову типологію стратегій і досліджено вплив стратегій на формування автономії студентів, а також на формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь у рецепції і продукції. Запропоновано три типи інструкцій для взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і стратегічної компетентностей студентів в аудиторії та поза нею. Створено загальну систему вправ для автономного навчання усного і писемного спілкування, а також розроблено три комплекси вправ для реалізації вищеназваної системи. На основі комплексів вправ обґрунтовано чотири варіанти методики організації автономного навчання англійської мови й аналітичні шкали для оцінювання результатів навчання.

І. О. Сімковою (2010) обґрунтовано методику навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей, визначено критерії відбору і спосіб організації навчального матеріалу для навчання професійно орієнтованої дискусії, проаналізовано етапи навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей.

В. В. Стрілець (2010) розроблено та науково обґрунтовано проектну методику навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій. У роботі розроблено ідею розвитку іншомовних комунікативних і проектних умінь у студентів 2-го курсу напрямку підготовки "Комп'ютерні науки" за допомогою професійно орієнтованих проектів в умовах освітнього інформаційно-комунікаційного середовища. Конкретизовано цілі й зміст навчання майбутніх програмістів англійської мови для професійного спілкування, узагальнено принципи навчання іноземної мови за проектною методикою, окреслено типологію проектів, релевантних професійній діяльності майбутніх програмістів, розкрито техніко-дидактичний потенціал інформаційних технологій щодо їхнього використання під час виконання проекту, охарактеризовано вимоги до дистанційного курсу як засобу підтримки самостійної позааудиторної роботи студентів, визначено його структуру й зміст. Створено систему вправ і на її основі розроблено комплекс вправ. Представлено модель організації навчального процесу.

Л. В. Бондар (2012) висвітлила питання навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їхніх навчальних стилів. У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації майбутніх фахівців технічної галузі напрямків підготовки "Комп'ютерна фізика/інженерія", "Системна інженерія", "Програмна інженерія", "Системи технічного захисту інформації".

Ю. В. Романюк (2012) створила методику формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетентності з використанням навчального веб-сайту.

Бутева В. Є (2014) практично розробила ефективну методику формування стратегічної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів на прикладі спеціальності "Електротехніка". У роботі розкрито сутність стратегічної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого читання, уточнено поняття "стратегічна компетентність", її структуру та зміст. Укладено типологію стратегій для оволодіння професійно орієнтованим читанням, а також представлено детальний комплекс стратегій та завдань для їхньої реалізації у процесі навчання професійно орієнтованого читання.

О. А. Гришина (2014) описала теоретичні основи та практично розробила методику комунікативного тестування іншомовної компетентності в професійно орієнтованому читанні в майбутніх інженерів.

Той самий підхід спостерігається й у зарубіжній методиці. Після першої публікації у 1980 р. книги П. Робінсон, присвяченої ESP – *English for Specific Purposes* (див. повторну публікацію в 1991 р.), а також робіт Б. Кофі (Coffey, 1984), Т. Хатчінсон, А. Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987), С. Кеннеді, Р. Болайто (Kennedy & Bolitho, 1984), викладання мови певної спеціальності стійко увійшло до методики навчання англійської мови як нерідної в англомовних країнах. Проте вище зазначені підходи, які використовуються у вітчизняній та західній методиці викладання ІМ, істотно відрізняються (Тарнопольський та Кожушко, 2004, с. 10). Так, якщо вітчизняний підхід виходить безпосередньо

із програм, навчальних планів, які укладені спеціалістами-мовознавцями та методистами і не враховують думку конкретних студентів, то західний підхід веде відлік від аналізу потреб студентів кожної конкретної групи. Лише на основі такого аналізу викладач, що працює з певною групою, повинен скласти програму і навчальний план для цієї групи, підібрати навчальні матеріали, що найбільше відповідають потребам студентів (Hutchinson & Waters, 1987).

Саме цей підхід найбільше відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти (2003) та проекту програми для немовних ЗВО України (Бакаєва та ін., 2005), котрі у викладанні ІМ пропонують виходити із характеристик та особливостей тих, хто навчаються. Зміст дисципліни "Іноземна мова для професійного спілкування" повинен розглядатися як органічна єдність знань, навичок, умінь та стандартів комунікативної поведінки в їхній природній взаємодії і базуватися на майбутніх професіях студентів.

Відтак, розроблена система навчання ІМ для професійних цілей у вітчизняних немовних ЗВО досліджує лише окремі аспекти такого навчання. Оскільки вона та відповідні до неї методики продовжують використовуватися і в наш час, необхідно теоретично обґрунтувати інноваційну систему навчання англійської мови професійного спрямування у технічних ЗВО.

Сьогодні наша держава гостро відчуває нестачу кадрів, здатних працювати у галузі інформаційних технологій (ІТ), адже рівень розвитку наукомістких технологій визначає рівень розвитку держави в цілому. У нашому дослідженні під студентами технічних спеціальностей ми, в першу чергу, матимемо на увазі студентів-майбутніх ІТ-фахівців. Саме на цю категорію студентів і буде зорієнтоване наше дослідження.

Ринок ІТ-технологій висуває цілу низку вимог до сучасного фахівця. Близько 66% вакансій, як пропонуються на українському ІТ-ринку, – це робочі місця для розробників програмного забезпечення, еліти галузі ("Рынок труда", 2016). Ці фахівці повинні володіти декількома мовами програмування, мати математичну базу, структурне мислення і логіку, практичний досвід роботи над невеликими проектами або модулями систем. Окрім того, переважна більшість

вакансій – це дистанційна робота на закордонних замовників програмного забезпечення, адже саме у галузі ІТ широко розповсюдженою є робота в режимі аутсорсингу (дистанційно). А це, в свою, чергу вимагає високого рівня володіння фахівцями професійною англійською мовою.

Сьогодні фахівців напрямку "Інформаційні технології" готують у 177 ЗВО України. Нами було проаналізовано чинні ОКХ та ОПП, навчальні плани, програми з англійської мови професійного спрямування галузі знань 11 – "Інформаційні технології" (Кабінет Міністрів України, 29.04.2015) спеціальності 121 – "Інженерія програмного забезпечення", 122 – "Комп'ютерні науки та інформаційні технології", 123 – "Комп'ютерна інженерія", 124 – "Системний аналіз", 125 – "Кібербезпека", 133 – "Машинобудування" (комп'ютеризовані поліграфічні системи), 186 – "Видавництво та поліграфія" (цифрові технології репродукування; технології електронних мультимедійних видань) таких провідних українських технічних ЗВО, як Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", Національний університет "Львівська політехніка", Житомирський державний технологічний університет, Запорізький національний університет, Черкаський державний технологічний університет та Вінницький національний технічний університет. На основі проведеного аналізу в цілому можна стверджувати, що всі проаналізовані програми укладені у відповідності як до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Ніколаєва, 2003), та і Типової програми для немовних ЗВО України (Бакаєва та ін., 2005). У всіх перелічених ЗВО іншомовна професійна підготовка студентів здійснюється на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (ОКР), а дисципліна "Іноземна мова (англійська) професійного спрямування" посідає чільне місце у нормативній частині циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки фахівців із інформаційних технологій. Середня кількість аудиторних годин, відведених на дисципліну "Іноземна мова професійного спрямування" на тиждень, варіюється в межах від двох до чотирьох. Це, безумовно, свідчить про обмежену кількість годин на оволодіння зазначеною дисципліною.

Окрім того, нами були проаналізовані ті підручники та навчальні посібники, які рекомендовані у якості базових у курсі викладання дисципліни "Іноземна мова (англійська) професійного спрямування" зазначеними вище ЗВО. Зокрема, у результаті проведеного аналізу було виявлено таке. Лише у одному із зазначених ЗВО, а саме у Вінницькому національному технічному університеті, викладання англійської мови професійного спрямування здійснюється на основі фахового для майбутніх ІТ-фахівців навчального посібника "English for Computing" (Абрамович, Кот і Хоменко, 2015), автори В. Г. Абрамович, С. О. Кот, Н. П. Хоменко. Цей навчальний посібник створений фахівцями університету та в цілому за тематикою відповідає ОКХ, ОПП та навчальному плану спеціальності. У ньому розглядаються такі важливі для ІТ-фахівців теми, як "Особливості використання комп'ютерів", "Комп'ютерні системи", "Будова персонального комп'ютера", "Засоби вводу-виводу інформації" та ін. На превеликий жаль, цей посібник має цілу низку істотних недоліків, серед них зокрема: відсутність інтегрованого підходу до формування МПООКК, а саме вправ із формування навичок та розвитку вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності; перенасиченість видання некомунікативними вправами із навчання граматичного матеріалу трансформаційного характеру; повна відсутність дотекстових та післятекстових комунікативних вправ (тексти супроводжуються лише питаннями щодо змісту прочитаного); завдання на говоріння не є комунікативними (наприклад, "складіть діалог"), у них відсутня комунікативна ситуація як така і т.і.

Із зазначеного ми можемо зробити висновок: система професійної англійської освіти у ЗВО технічного профілю потребує розробки та впровадження таких методик навчання та навчальних матеріалів, які б в умовах незначної кількості щотижневих годин, відведених на оволодіння професійною англійською мовою, давали б максимальний результат з погляду приросту навченості.

Зроблені нами висновки були повністю підтверджені дослідженням, проведеним Британською Радою в Україні. У цьому дослідженні, яке й досі

триває, беруть участь 19 українських ЗВО технічного профілю. Зокрема, вже оприлюднено такі висновки щодо стану викладання англійської мови технічного спрямування в Україні (Болайто і Вест, 2017):

- наразі важко оцінити, яким насправді є вхідний рівень володіння англійською мовою у студентів технічних ЗВО. Пов'язано це, у першу чергу, із тим, що сьогодні результати зовнішнього незалежного оцінювання неможливо порівняти зі шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Окрім того, відсутня стандартизована система оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у самих ЗВО;

- система децентралізованих команд із викладання англійської мови професійного спрямування зводиться нанівець її ефективне викладання на всіх рівнях і потребує перегляду;

- результатом відсутності національної програми з англійської мови професійного спрямування в Україні є відсутність послідовності в структурі та змісті навчальних планів для студентів ЗВО. У зв'язку з відсутністю стандартизованих критеріїв для вибору навчальних тем з англійської мови обирають безпосередньо кафедри англійської мови відповідно підручників, якими вони користуються;

- розмаїття навчальних програм, які використовують університети, містить дуже мало інформації про роки і години, відведені для вивчення англійської мови, а найголовніше, очікувані рівні підготовки;

- відсутність сучасних підручників із англійської мови професійного спрямування для більшості спеціальностей призводить до того, що на заняттях із англійської мови професійного спрямування користуються підручниками із англійської мови загального спрямування. Деякі викладачі компілюють тексти та вправи самостійно – ці матеріали поступаються якістю комерційним підручникам, які створили команди висококваліфікованих спеціалістів;

- використовувані у навчальному процесі вправи мають переважно некомунікативний характер, ще й досі на заняттях з англійської мови

професійного спрямування використовується робота виключно над граматиною та перекладом, увага зорієнтована на правильність, а не здатність вільно висловлюватися.

Авторами зазначеного дослідження підкреслюється необхідність докорінного перегляду всієї системи викладання англійської мови професійного спрямування у технічних ЗВО України та її гармонізація зі світовими стандартами викладання та оцінювання.

Виникає ще одна істотна проблема, а саме, коли і в який спосіб доцільно запроваджувати навчання у ЗВО англійської мови професійного спрямування. У цілому, у межах практики викладання іноземних мов немовних ЗВО використовуються два основних апріорних підходи до навчання ІМ для потреб професійної комунікації. Перший виходить з того, що на вивчення мови в немовному ЗВО відводиться дуже мало навчальних годин (як правило, не більше чотирьох годин занять на тиждень протягом лише двох перших років навчання), і спирається на досить високі вимоги програм навчання мови для спеціальних цілей. Він передбачає початок навчання професійної підмови уже з перших занять на першому курсі і продовження його протягом всього періоду викладання цієї мови. Даний підхід рідко буває успішним, оскільки, по-перше, рівень мовної підготовки першокурсників, як правило, нижчий того, який декларується програмою загальноосвітніх навчальних закладів, що не дає можливості ефективно опанувати підмову спеціальності. По-друге, підготовка першокурсників у галузі своєї майбутньої спеціальності ще є недостатньою для того, щоб намагатися давати їм знання з цієї спеціальності засобами іноземної мови.

Другий, більш поширений, підхід, багато в чому позбавлений недоліків першого підходу, базується на тому, що весь перший курс присвячується вивченню загальнонавчальної ІМ, тобто спеціалізація курсу відповідно до майбутньої професії студентів тут взагалі не проводиться. Мета полягає в тому, щоб, по-перше, протягом року довести володіння студентами загальнонавчальною ІМ до рівня, достатнього для початку вивчення специфічної

підмови спеціальності. По-друге, передбачається, що вивчення студентами професійно орієнтованих дисциплін на першому курсі дає їм базовий запас знань, щоб вже з другого курсу бути готовими сприймати спеціальні знання, що передаються засобами ІМ на заняттях з цієї мови.

Таким чином, професійна спеціалізація в навчанні ІМ для професійного спілкування починається тільки з II курсу ЗВО. Цей підхід, як правило, дає кращі результати, ніж перший, але й він має дуже суттєвий недолік. На вивчення підмови майбутньої професії залишається всього один навчальний рік, тому дійсно серйозних результатів у цьому плані вдається досягти не часто.

Нами, зокрема, було проведено опитування викладачів англійської мови щодо стану викладання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю на основі описаних вище підходів. Опитування проходило через 40 викладачів кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" 3 вересня 2012 року (див. додаток А).

Аналіз проведеного опитування показав, що:

- 62 % викладачів (25 осіб) оцінюють рівень володіння студентами першого курсу загальною англійською мовою як "середній", 38 % викладачів (15 осіб) – як "низький";
- навчання студентів англійської мови професійного спрямування, починаючи з першого року навчання у ЗВО, важливим вважають 48 % викладачів (19 осіб), 52 % викладачів (21 особа) вважають таке навчання дуже важливим;
- більшість викладачів (47 % респондентів, 19 осіб) приділяють навчанню предметного змісту виучуваною мовою 10-15 % навчального часу, 40 % респондентів (16 викладачів) приділяють навчанню соціокультурних аспектів професійного спілкування 5-10 % навчального часу, 13 % викладачів (5 осіб) приділяють психологічним аспектам професійного спілкування до 5 % навчального часу. Переважна більшість викладачів (90 % респондентів, 36 осіб) здебільшого (70%) приділяють увагу на заняттях питанням суто мовного характеру, а також англомовній комунікації (говоріння, читання, аудіювання, письмо);

- переважна більшість викладачів (90 % респондентів, 36 осіб) вважають за доцільне включити соціокультурний складник у навчальний процес із оволодіння студентами технічних спеціальностей англійською мовою професійного спрямування;

- щодо навчальних аспектів, на яких доцільно зосереджуватися викладачам на II-III курсах навчання, було зазначено, що такими аспектами є предметний, мовний і комунікативний (75 % опитуваних, 30 осіб), 25 % опитуваних (10 осіб) визначили ключовими навчальними аспектами предметний та комунікативний;

- всі респонденти (100%, 40 осіб) визначили наявний обсяг навчального часу, який відводиться на оволодіння дисципліною "Англійська мова професійного спрямування", як недостатній;

- всі респонденти (100%, 40 осіб) підтвердили, що використовують експерієнційні види навчальної діяльності у своїй роботі зі студентами;

- серед експерієнційних видів навчальної діяльності англійського професійно орієнтованого мовлення, які викладачі застосовують в навчальному процесі, було зазначено мозковий штурм (70 % викладачів, 28 осіб), Інтернет пошук (55 % викладачів, 22 особи), проектні завдання (53 % викладачів, 21 особа). Інші експерієнційні види навчальної діяльності, зокрема кейс-метод, рольова гра, дискусія і презентація застосовуються рідше (як зазначили 30 % викладачів (12 осіб) та 20 % викладачів, (8 осіб) відповідно). Щодо послідовності використання зазначених експерієнційних видів навчальної діяльності у навчанні англійської мови всі без винятку викладачі (100%, 40 осіб) не змогли її визначити;

- основними труднощами використання експерієнційних видів навчальної діяльності було названо брак часу (88 % опитуваних, 35 осіб), відсутність методичних розробок з даної тематики (55 % опитуваних, 22 особи), складність організації експерієнційної роботи в межах заняття (45 % опитуваних, 18 осіб) та брак навчальних матеріалів (30 % опитуваних, 12 осіб);

- переважна більшість викладачів (88 % респондентів, 35 опитуваних) відчують потребу у створенні нових методик та методичного забезпечення для покращання викладання англійської мови технічного спрямування у технічному ЗВО;

- всі респонденти (100%, 40 осіб) відповіли, що в існуючих реаліях викладання англійської мови професійного спрямування у технічному ЗВО практично відсутні можливості для використання експерієнційних видів навчальної діяльності.

Було також проведене опитування спеціалістів із системного аналізу з метою визначення особливостей застосування англійського професійно орієнтованого мовлення у їхній роботі. Опитування проходило серед 52 фахівців із системного аналізу ТОВ "CRH Ukraine" та Melexis Ukraine (15.02.2014 р. – 20.12.2014 р.). Результати проведеного опитування є такими:

- 57 % респондентів (30 опитуваних) зазначили, що використовують англійську мову у роботі щоденно, 32 % (16 опитуваних) – що використовують англійську мову 3-4 рази на тиждень, 4 % (2 опитуваних) – один раз на тиждень, 5 % (3 респондентів) – раз на місяць, 2 % (1 респондент) – рідше;

- щодо частки, яку складає англійське професійне мовлення від обсягу щоденного професійного спілкування, то більшість респондентів (76 %, 40 опитуваних) зазначили, що воно складає більше 80 % від обсягу комунікації англійською мовою; 15 % респондентів (8 опитуваних) зазначили, що воно складає 50-80 %; 9 % респондентів (4 опитуваних) зазначили, що воно складає 20-50 %.

- вміння читати та писати англомовні професійно орієнтовані тексти необхідним вважають 80 % респондентів (42 опитуваних), дуже важливим – 15 % респондентів (8 опитуваних), бажаним – 5 % (2 опитуваних) респондентів;

- всі 52 респонденти (100%) зазначили, що моделювання реальних умов професійного спілкування англійською мовою під час їхнього навчання у ЗВО було недостатнім;

- респонденти зазначили, що найбільші труднощі відчувають у проведенні дискусій та презентацій англійською мовою (80 %, 42 опитуваних), виконанні проектів (32 %, 16 опитуваних) та вирішенні проблемних ситуацій (14 %, 7 опитуваних);

- за результатами опитування виявилось, що найчастіше англійською мовою спеціалістами укладаються такі писемні твори, як резюме (79 %, 41 опитуваних), діловий лист (72 %, 37 опитуваних), інструкція (43 %, 22 опитуваних), звіт (32 %, 17 опитуваних), електронний лист (31 %, 16 опитуваних), а також листи-запити (12 %, 6 опитуваних), листи-рекомендації (10 %, 5 опитуваних), статті (3 %, 2 опитуваних), доповіді (3 %, 2 опитуваних).

- серед труднощів, які виникають під час спілкування англійською мовою у професійній діяльності, найчастіше зустрічаються граматичні труднощі (43 %, 22 опитуваних), лексичні труднощі (39 %, 20 опитуваних), труднощі соціокультурного характеру (35 %, 18 опитуваних), психологічні труднощі (24 %, 12 опитуваних).

- всі 52 респонденти (100%) зазначили, що після університетського курсу навчання англійської мови навички та уміння її використання у повсякденному професійному спілкуванні були сформовані у них лише частково.

Отже, проведені опитування як викладачів ІМ у ЗВО технічного профілю, так і випускників ЗВО, які працюють у галузі ІТ-технологій переконливо свідчать про таке:

- умови викладання та існуючі моделі організації навчального процесу із оволодіння ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю не дозволяють сформувати професійну комунікативну компетентність студентів на визначеному програмними вимогами рівні В2 після закінчення бакалаврського та С1 магістерського курсу підготовки, а це вимагає перегляду існуючої системи викладання англійської мови у ЗВО технічного профілю як такої;

- фахівці технічного профілю гостро відчувають потребу у вдосконаленні професійної комунікативної компетентності після закінчення університетського курсу підготовки;

- існує нагальна потреба у перегляді, з одного боку, змісту навчання англійської мови професійного спрямування з огляду на включення до цього змісту соціокультурного та психологічного складників, а з іншого, методів і прийомів роботи, а саме запровадження тих видів навчальної діяльності, які б із максимальною точністю моделювали реальні умови повсякденного спілкування фахівців англійською мовою.

Неготовність деяких кафедр іноземних мов немовних ЗВО і в наш час прийняти концепцію "вузької спеціалізації" хоча б з другого курсу навчання мови для професійних цілей цілком зрозуміла. Реалізація цієї концепції вимагає підбору і розробки абсолютно різних іншомовних навчальних матеріалів професійного змісту не тільки для різних факультетів одного і того ж ЗВО. Нерідко потрібні підбір і розробка навчальних матеріалів багато в чому відрізняються для різних спеціалізацій навіть у межах одного і того ж факультету. Здійснювати такий різноманітний і різноплановий підбір і розробку дуже важко у ракурсі витрат часу і зусиль, які повинні вкласти в їхнє проведення колективи кафедр іноземних мов немовних ЗВО. Однак іншого виходу просто немає, якщо метою курсу іноземної мови у ЗВО є підготовка студентів до її безпосереднього практичного використання в майбутній професійній діяльності. Саме таку мету ставлять всі програми навчання англійської мови для немовних ЗВО, оскільки якщо її не ставити, то вводити мовні курси в таких ЗВО стане просто недоцільним. Але одна широка спеціалізація в мовному курсі ніяк не сприяє досягненню названої мети, про що вже неодноразово згадувалося. Якщо майбутні фахівці в галузі промислового будівництва протягом курсу англійської мови будуть тільки читати тексти про шедеври світової архітектури і обговорювати ці шедеври мовою, що вивчається, то це мало допоможе їм у майбутньому при розробці разом із зарубіжними партнерами спільного проекту промислового підприємства. Для досягнення мети підготовки студентів до безпосереднього практичного використання мови, що вивчається, в майбутній професійній діяльності навіть впровадження запропонованої О. Б. Тарнопольським (Тарнопольский, 1991) вузької спеціалізації, починаючи з другого курсу

немовного вузу, зовсім недостатньо. Цей підхід, незважаючи на його прогресивність у порівнянні з підходом, що базується тільки на широкій спеціалізації, має дуже серйозний недолік. Проблема полягає в тому, що в цьому випадку цілий навчальний рік (I курс) з усього двох годин, які найчастіше відводяться на вивчення ІМ в немовних ЗВО, повністю випадає з циклу професійної мовної підготовки. Хоча студентів активно готують до професіоналізації в навчанні мови, що починається з II курсу, для самого використання мови, що вивчається, у майбутній професійній діяльності навчання на I курсі не приносить жодної користі.

У результаті виникає серйозне і до цих пір не подолане протиріччя. З одного боку, вчити студентів англійської мови, починаючи з I курсу на основі інтеграції навчання з майбутньою конкретною спеціальністю є неможливим через неготовність студентів до такого навчання як в мовному, так і в предметно-змістовному плані. З іншого боку, забезпечення інтеграції навчання мови і майбутньої спеціальності вже на I курсі є абсолютною необхідністю, виходячи з сучасних вимог до вузівського курсу ІМ. Інакше просто не буде достатньої навчального часу для досягнення очікуваних і виділених в програмних документах професійно значущих результатів мовного курсу у ЗВО.

Дослідження, яке стало темою цієї дисертації, власне і було здійснене для того, щоб подолати зазначену суперечність, тобто забезпечити інтеграцію навчання англійської мови та майбутньої технічної спеціальності студентів немовного ЗВО впродовж усього вузівського курсу на основі концептуально нової системи викладання ІМ професійного спрямування.

1.2. Загальнодидактичні та психологічні передумови створення системи професійно орієнтованого іншомовного навчання студентів технічних спеціальностей

Перш ніж визначати такі ключові складники системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, як мета, етапи та зміст навчання необхідно детальніше зупинитися на тих позаметодичних

аспектах цієї системи, в першу чергу, загальнодидактичних та психологічних, які власне і становлять її теоретичне підґрунтя. Також потрібно виділити ті специфічні методичні принципи, що становлять систему теоретичних положень, втілення яких робить розроблювану методику навчання ефективною.

Не потребує доказів твердження про те, що жодна методика навчання не має права на існування, якщо у її основу не покладено положення відповідної лінгвістичної теорії та досягнення психології. Саме тому когнітивістика як синергетичне поєднання багатьох напрямів у дослідженні людської свідомості дає цілий арсенал засобів як у царині лінгвістичного аналізу, психології, так і у методиці викладання ІМ. Спираючись на думку П. Тагард (Thagard, 2005), доцільно виходити з того, що когнітивна лінгвістика, психологія та філософія озброюють фахівців у галузі викладання іноземних мов не лише розумінням, який саме зміст навчання ІМ професійного спрямування слід відібрати у розроблюваній системі навчання, а й дають можливість практичної реалізації цього змісту в навчальному процесі на основі тісного взаємозв'язку між людською свідомістю та оволодінням мовою, пізнанням та вербалізацією. Основоположною ідеєю когнітивної лінгвістики є твердження про те, що аби досягти певного рівня знань, ми повинні вміти не лише дати абстрактне визначення поняття або певної категорії, але й розуміти, на основі яких даних було сформульоване саме це, а не інше визначення.

О. С. Кубрякова (1994), зокрема, стверджує що саме когнітивно-дискурсивна парадигма, на відміну від когнітивізму у чистому вигляді, у межах якого досліджується структура знань та їхніх типів здебільшого за допомогою логічних методів, розглядає мову як "когнітивне утворення, яке використовується у комунікативній діяльності та має для цього необхідні одиниці, структури та механізми".

З цієї точки зору, будь-яке мовне явище можна вважати адекватно описаним та роз'ясненим лише у тих випадках, якщо воно розглядається на перетині когніції і комунікації.

З огляду на розроблюваний підхід до оволодіння ІМ професійного спрямування студентами ЗВО технічного профілю, слід підкреслити,

що когнітивна дидактика і психологія розглядають процес оволодіння будь-яким знанням, і зокрема ІМ, як активний творчий процес конструювання цього знання самими студентами (Derry, 1996). Певною мірою такий підхід до викладання мови можна вважати інноваційним, адже в його межах вперше засоби когнітивістики застосовуються у методиці викладання ІМ.

Когнітивно-дискурсивна парадигма створює підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу до проблем оволодіння ІМ. У основі когнітивного підходу лежить вивчення процесів пізнання, у яких сприйняття та обробка інформації відбуваються в опорі на фонові знання студентів, а ІМ виступає засобом, за допомогою якого здійснюється оволодіння когнітивним змістом, і навпаки: розуміння та оволодіння когнітивним змістом торує шлях для швидшого та безперешкодного оволодіння ІМ для спеціальних цілей. Але перш ніж описувати особливості створення та практичної реалізації відповідної до цих положень методики у межах нашої системи навчання, слід детально зупинитися на понятті когнітивної моделі оволодіння ІМ.

Ключовими поняттями цієї моделі виступають знання, процес пізнання, оволодіння ІМ та методичні принципи її викладання.

Процес оволодіння ІМ для спеціальних цілей ставить перед студентською аудиторією завдання подвійної складності: з одного боку, вони повинні сформулювати, про що власне вони хочуть, наприклад, говорити (контент), а з іншого, віднайти іншомовні засоби для його іншомовного оформлення. Контент говоріння у цьому випадку складає епістеміологічний бік знань, а ІМ – процесуальний.

Можна відрізнити чотири різновиди **знань**: фактичні знання (ключові поняття, без яких оволодіння будь-якою навчальною дисципліною є неможливим); концептуальні знання (поєднують ключові поняття будь-якої дисципліни між собою, тим самим забезпечуючи їхнє функціонування); процесуальні знання (наявність певних навичок та вмінь використання засвоєних фактичних та концептуальних знань на практиці); метакогнітивні знання (вміння розробки успішної стратегії прийняття рішень або розуміння вхідної інформації).

Л. В. Андерсон, Д. Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001, р. 46), зокрема, виділяють цілу низку типів знань у межах кожного виду:

Таблиця 1.1

Види і типи знань

КОНКРЕТНІ ЗНАННЯ		АБСТРАКТНІ ЗНАННЯ	
Фактичні знання	Концептуальні знання	Процесуальні знання	Метакогнітивні знання
<ul style="list-style-type: none"> знання термінології; знання про складники певного явища 	<ul style="list-style-type: none"> класифікаційні та категоріальні знання; знання принципів та здатність до узагальнення; знання теорії, моделей, структур 	<ul style="list-style-type: none"> знання алгоритмів виконання завдань та наявність сформованих предметних навичок та вмінь; володіння специфічними для певної галузі методиками та технологіями; володіння критеріями для прийняття рішень про доцільність застосування того чи іншого методу 	<ul style="list-style-type: none"> стратегічні знання; усвідомлення когнітивних завдань на основі відповідних контекстуальних знань; здатність до самоаналізу

(Переклад українською мовою наш – З.К.)

З огляду на вищевикладене, можемо стверджувати, що сучасні наукові знання містять у собі не лише номенклатуру фактів або певну інформацію про явище або об'єкт дійсності, а передбачають здатність використати цю інформацію у різноманітних ситуаціях для досягнення певних цілей. Взаємопроникнення цих видів знань призводить (Davidko, 2011) до формування двох специфічних видів компетентностей: предметної когнітивної компетентності (володіння контентом дисципліни) та іншомовної професійної комунікативної компетентності (здатність розуміти та використовувати ІМ у професійному спілкуванні).

Навчання – це когнітивний процес, у ході якого оволодіння новими поняттями відбувається через декодування їх словесними засобами певного концептуального змісту (через лексикалізацію). Лінгвісти-когнітивісти стверджують, що поняття не існують окремо одне від одного у нашій свідомості, вони об'єднуються у концептуальні системи на основі досвіду, яким володіє індивід. Ці концептуальні системи відповідають за систематизацію та класифікацію наших знань (Губина, 2003; Кубрякова, 2008; O'Grady, 1997).

При такому розумінні, оволодіння ІМ нічим не відрізняється від засвоєння інших видів знань, а отже в процесі засвоєння мови ми використовуємо ті самі структурні когнітивні принципи, які є властивими для будь-якої сфери людських знань. У свідомості індивіда знання втілені у розумових або когнітивних моделях, базових одиницях людських знань. Саме за їхньою допомогою здійснюються певні операції із розпізнавання моделей, на основі яких відбувається синтез комплексних знань (Paivio, 1991). Когнітивні представлення різняться за ступенем абстрактності та можуть бути репрезентовані за допомогою слів, понять або ситуативно. Як правило, виділяють два типи когнітивних представлень: вербальні та концептуальні. Спочатку індивід формує вербальну репрезентативну систему засобами рідної мови, тобто у свідомості двомовної людини індивіда співіснують дві взаємопов'язані вербальні репрезентативні системи, що належать до єдиної когнітивної або концептуальної системи.

Із самого початку перед студентом, що оволодіває ІМ для спеціальних цілей, стоїть надскладне завдання формування у свідомості нових представлень та засобів для їхньої оцінки у різноманітних контекстах; при цьому надважливо, щоб оволодіння ІМ відбувалось на основі зв'язку із відповідними уже сформованими на базі рідної мови концептуальними поняттями (Archibald, 1997).

Успішна реалізація будь-якої методики навчання ІМ для спеціальних цілей залежить від того, наскільки добре викладач усвідомлює, в який саме спосіб здійснюється пізнання нового, як саме отримані дані структуруються та зберігаються у свідомості студентів. Серед численних теорій оволодіння нерідною мовою за психолінгвістичну когнітивістську основу нашої системи

навчання ІМ професійного спрямування ми обрали п'ять гіпотез, висунутих С. Крешен (Krashen, 1981), оскільки в них оволодіння мовою для професійних цілей трактується як природний процес, який відбувається паралельно з освоєнням предметного змісту будь-якої дисципліни засобами виучуваної мови:

1. Гіпотеза про різницю між "оволодінням" мовою та її "вивченням" (*Acquisition-Learning Hypothesis*) підкреслює, що оволодіння не співпадає з вивченням, будучи індуктивним і підсвідомим процесом, схожим на процес оволодіння рідною мовою дитиною, котра не знає правил, проте інтуїтивно спочатку засвоює через імітацію та практику, а далі просто відчуває правильність або неправильність форми. Вивчення ж має на увазі свідомий процес засвоєння правил, винятків з них і асоціюється з термінами "дедуктивний", "експліцитний", "формальний", "когнітивний".

Оволодіння мовою:

- 1) імпліцитне, підсвідоме;
- 2) використання неформальних ситуацій спілкування;
- 3) розвиток "відчуття" граматики ІМ;
- 4) опора на ставлення до виучуваної мови;
- 5) індуктивний метод подачі навчального матеріалу.

Вивчення мови:

- 1) експліцитне, свідоме;
- 2) використання формальних ситуацій спілкування;
- 3) використання формальних ситуацій спілкування;
- 4) опора на здібності студентів;
- 5) дедуктивний метод подачі навчального матеріалу.

2. Гіпотеза про природний порядок оволодіння мовою (*Natural Order Hypothesis*). Згідно з нею, надаючи великого значення "вивченню", ми порушуємо природний хід "оволодіння", оскільки деякі структури, що засвоюються природним шляхом, мають найскладніші правила вживання. Звідси, граматична послідовність матеріалу принесе мало користі, він повинен градуватися за ступенем "зрозумілості" (*comprehensibility*) для того щоб підсилити "оволодіння".

3. Гіпотеза про монітор (*Monitor Model*) стверджує, що завчене знання не може переходити в придбане, оскільки ці види знань по-різному зберігаються в людській пам'яті. Роль вивчених знань зводиться до монітора (самоконтролю). Використання монітора залежить від індивідуально-психологічних особливостей того, хто вивчає мову: "відчайдушні" (*monitor under-users*) говорять, не надаючи значення правильності форми; "занадто обережні" (*monitor over-users*) бояться сказати щось ІМ, згадуючи правила. Між ними знаходиться оптимальний варіант (*optimal monitor users*), до якого слід прагнути.

4. Гіпотеза про рівень вводу інформації (*The Input Hypothesis*) постулює, що найважливішою умовою "оволодіння" мовою є введення інформації усно чи письмово на один щабель вище повної посильності за формулою $i+1$, де i – зрозуміла інформація (Выготский, 1956).

5. Гіпотеза про роль чуттєвого фільтра (*The Affective Filter Hypothesis*) за своєю сутністю враховує гуманістичну концепцію про вплив афективної сфери на засвоєння ІМ (див. рис. 1.1). Згідно з нею, оволодіння відбувається скоріше в обстановці з низьким рівнем тривожності, де повністю відсутня "захисна" реакція. Ці та інші бар'єри, що стоять на перешкоді "оволодінню", можна подолати за рахунок:

- зрозумілості й доступності при введенні інформації;
- створення сприятливого психологічного клімату;
- врахування чуттєвого компонента при введенні інформації.

Саме виходячи з вищевикладеного, С. Крешен пропонує свою модель сприйняття та породження мовних повідомлень, яка показана на рис. 1.1.

Згідно з когнітивним підходом, оволодіння ІМ для спеціальних цілей включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, з погляду їхнього досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу (Dalton & Tharp, 2002).

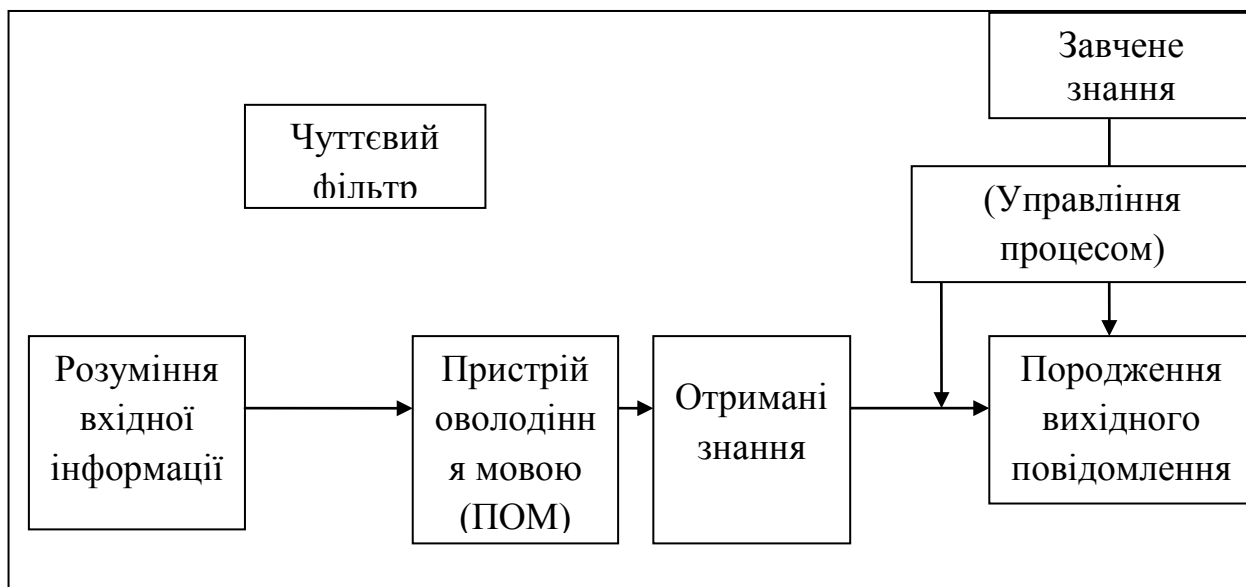


Рис. 1.1 Гіпотеза вводу інформації

(переклад українською мовою наш – З.К.)

Р. Г. Тарп (Tharp, 1989) узагальнив цей підхід у низці трактувань наведених у попередньому абзаці положень, що стосуються когнітивістських основ викладання ІМ фаху.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей (collaboration)* – це діяльність, результатом якої є отримання спільної власності, користування або відповідальності за кінцевий продукт. Вона може включати в себе поділ праці в керованих підгрупах.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу (assistance)* розуміється як процес, що складається з двох компонентів: спочатку викладач оцінює поточний рівень володіння студентами навчальним матеріалом з метою виявлення можливих прогалин у знаннях, після чого забезпечує студентам підтримку в оволодінні новим матеріалом. Можна виділити такі види подібної "підтримки": моделювання або демонстрація; забезпечення зворотного зв'язку (отримання інформації про рівень оволодіння студентами виучуваною дисципліною й ІМ в порівнянні із середнім); опитування студентів з метою покращання розуміння навчального матеріалу; інструкції – чіткі вербальні

вказівки щодо напрямків діяльності; когнітивне структурування – правила переходу від одної теми до іншої; структурування завдань – забезпечення допомоги студентам в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок поділу його на змістові складові або сегменти.

3. *Контекстуалізація процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів у площині їхнього досвіду та вмінь* інтерпретується як все, що відбувається в аудиторії у безпосередньому зв'язку з майбутньою професійною діяльністю студентів.

4. *Навчання комплексного мислення (complex thinking)* трактується як технологія покращання розуміння студентами навчального матеріалу. Ця технологія може включати в себе:

- діяльність, що вимагає накопичення студентами певного обсягу знань та можливостей їхнього використання (отримання інформації, тлумачення, упорядкування, оцінка, узагальнення, синтез, аналіз, експеримент, формулювання та способи рішення задач, генералізація);

- поєднання в свідомості студента нових специфічних понять із більш широкими абстрактними категоріями;

- пояснення нового матеріалу з опорою на критичне мислення, розв'язання поточних завдань або використання метакогнітивних стратегій.

5. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу (converse)* передбачає започаткування діалогу, що включає знайомі і цікаві для студентів теми з використанням у цьому діалозі питань із різними варіантами тлумачення (*open-ended questions*). Передумовою такого діалогу є дискурс між викладачем та студентами, що включає як мінімум два різноспрямовані інформаційні потоки.

Перелічені вище п'ять основних положень щодо організації навчання та їх наведені вище короткі трактування (за Tharp, 1989) заслуговують на більш детальний розгляд.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей.* Навчання має місце тоді, коли одні індивіди

(більш досвідчені у певній сфері) передають свій досвід іншим, працюють разом із ними для отримання певного результату або реалізації певної мети, звідси, вони мають достатню мотивацію для того, щоб допомогти один одному (Rogoff, 1991). Спільна рецептивно-продуктивна діяльність (СРПД) максимізує процеси викладання та навчання через забезпечення допомоги викладача тим, хто навчаються, оскільки "забезпечення допомоги" – це і є загальне визначення поняття "викладання" (*providing assistance*). Спільна праця сприяє діалогу між викладачем та студентами, іншими словами, вчить мові, тлумаченню певних понять, засвоєнню нових цінностей в контексті вирішення поточних проблем навчання.

СРПД викладача та студентів у межах одного дискурсу дозволяє досягти найвищого рівня сформованості академічних умінь, адже відбувається реалізація в процесі навчання формальних "шкільних" та наукових ідей через виконання максимально наближених до реальних умов життя завдань. Постійне поєднання наукових концептуальних понять із повсякденними є базовим в процесі формування творчих особистостей (Tharp & Gallimore, 1991). СРПД має місце тоді, коли викладач: а) розробляє навчальні матеріали з урахуванням тих видів діяльності, які спрямовані на отримання спільного результату; б) співвідносить вимоги до СРПД із часом, який відводиться на виконання навчальних завдань; в) таким чином організує навчальне приміщення таким чином, щоб воно сприяло індивідуальним та груповим потребам у спілкуванні та в СРПД; г) разом зі студентами бере участь у СРПД; д) організує студентів у різні види груп: тих, хто товаришує один з одним, із різними академічними рівнями, для виконання певних видів роботи, за інтересами тощо; е) з метою стимулювання взаємодії разом зі студентами визначає, як саме слід працювати у групах, як переходити від одного виду діяльності до іншого; ж) робить доступними для студентів матеріали та технології СРПД; з) контролює та підтримує співпрацю студентів.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу.* Про таку допомогу в оволодінні матеріалом вже було сказано вище, тому в контексті

положення, що розглядається, більш важливо звернути увагу на безперевний мовний розвиток студентів у навчальному процесі. Розвиток мовленнєвої компетентності повинен становити провідну мету освітньої діяльності у викладанні будь-якої навчальної дисципліни. Незалежно від того, одно- чи двомовним є процес навчання, знання мови викладання навчального матеріалу є фундаментальною компетентністю, яка необхідна для досягнення навчальних успіхів (Dalton & Tharp, 2002).

Мова і дискурс – центральні поняття процесу професійного розвитку, адже мова – це той універсальний засіб, який опосередковує нашу взаємодію із навколишнім світом, а процес мислення відбувається через мову, саме вона по-новому допомагає представити рішення тієї чи іншої проблеми. Дискурс є засобом вираження певного завдання; він допомагає точніше досягнути певне явище, розкласти його на складові тощо. З цієї точки зору і викладач, і студенти повинні створювати спільний дискурс і чітко усвідомлювати в ньому свої ролі (Гурьева, 2003; Макаров, 2003; Прохоров, 2004; Marsella, Tharp, & Ciborowski, 1979).

Розвиток мовних знань посилюється за рахунок цілеспрямованого невимушеного діалогу між викладачем та студентами. Навіть таких видів мовленнєвої діяльності (МД), як читання та письмо слід навчати в межах специфічної програми, вплетеної в певний предметний діалоговий контекст (*content area*). Ще одним із компонентів мовного розвитку є оволодіння ІМ у межах певного предметного поля, скажімо, математики, історії, мистецтва, літератури тощо. Так, наприклад, ефективно оволодіння математикою базується, з одного боку, на здатності мислити і говорити математичними категоріями, а з іншого, здатність оволодіти даним предметом цілком залежить від знання мови, якою ведеться викладання. Читання, письмо, говоріння, аудіювання та знання специфічної для даного предмету лексики є невід’ємними від процесів викладання та навчання будь-якої академічної дисципліни, та й взагалі, навчання будь-якого предмета можна порівняти із оволодінням ІМ. З огляду на все зазначене вище, СРПД є ідеальним засобом досягнення мовних цілей в межах

певної предметної сфери (Vogt, Jordan, & Tharp, 1992). Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та безперервний мовний розвиток має місце тоді, коли викладач: час від часу ставить студентам запитання щодо почутого, цілеспрямовано змінює теми бесіди з ними, слідкує за їхньою здатністю реагувати на почуте; вступає у взаємодію зі студентами, поважає те, як саме вони висловлюють свої думки, навіть якщо вони не співпадають з точкою зору викладача; співвідносить мовні знання тих, хто навчаються, із потребами предметної сфери за рахунок виконання завдань, що передбачають розвиток всіх видів МД; створює відповідні умови для взаємодії студентів один з одним та з викладачем під час виконання різноманітних завдань.

3. Контекстуалізація процесів викладання та навчання, а також спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з погляду їхнього досвіду та вмінь. Як впливає зі сказаного вище, процеси викладання та навчання повинні бути вплетені в певний контекст або реалізовуватися в таких видах діяльності, які пов'язані із реальним життям (Forman, Minick, & Stone, 1993). Це означає, що навчальна діяльність повинна фокусуватися на реальній проблематиці або таких задачах, які є пов'язаними із вирішенням професійних завдань студентів. Підвищення рівня контекстуалізації викладання – одна із цілей, яку висувують перед викладачами-практиками теоретики освітньої галузі (Бермус, 2001; Бех і Биркун, 1996; Лapidус, 1986; Миролубов, 1981; Chamot & O'Malley, 1987).

Контекстуалізація викладання призводить до розуміння, тобто здатності пов'язати нове знання із попередньо вже засвоєним. Допомога викладача полягає у зміцненні цих зв'язків за рахунок виконання якомога більшої кількості різних за своїм характером завдань. Вчені погоджуються з тим, що змістове наповнення навчальної програми відбувається саме за рахунок поєднання навчального досвіду із повсякденним життям студентів (Алмазова, 2003; Зимняя, 1989; Якобсон, 1969; Diaz, 1985).

Процес професійного розвитку повинен бути гнучким – таким, щоб його можна було адаптувати до конкретного процесу навчання. Інноваційні прийоми

викладання та спроби реформування системи освіти в цілому виявляються дуже часто недієздатними, оскільки не враховують конкретних обставин в окремих навчальних закладах (Purkey & Smith, 1983).

Контекстуалізація навчального процесу відбувається тоді, коли викладач пояснює новий матеріал, наводячи для його ілюстрації приклади із життя; допомагає студентам застосувати нові знання на практиці; разом з ними планує заняття; враховує в процесі навчання ті види діяльності, яким вони надають перевагу (від колективної, парної до індивідуальної роботи); варіює стилі та способи участі у навчальній роботі.

4. *Навчання комплексного мислення.* У процесі подання навчального матеріалу студенти постійно перебувають під загрозою щось не зрозуміти. На заняттях з ІМ особливо це стосується тих з них, кого можна віднести до категорії "студенти із обмеженими іншомовними можливостями" (*students with limited foreign language proficiency*). Постає питання, яким же чином, з одного боку, допомогти студентам із професійно достатнім мовним рівнем прогресувати в оволодінні предметом, а всім іншим, хто недостатньо добре розуміє все, що відбувається під час заняття, допомогти опанувати предмет. Саме ця проблема звернула увагу вчених на технологію використання когнітивно спрямованих завдань, цікавих та сповнених значення матеріалах (*challenge students towards cognitive complexity*).

З цієї точки зору, слід звертатися до професійно орієнтованих видів навчальної діяльності (*professional development activities*), що спонукають студентів до самостійного вирішення поставлених задач, співпраці та взаємодопомоги (Clark, Hong, & Schoerppach, 1996).

Робота в системі безперервного пізнання нового вимагає ретельного градування завдань за ступенем складності так, щоб студенти не втрачали стимул вивчати те, що їм пропонується.

5. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу.* Освітні діалоги є надзвичайно корисними для створення творчої атмосфери на занятті та особливо важливі для безперервного мовного розвитку тих, хто навчаються.

Вони поєднують в собі процес заздалегідь спланованого викладення навчального матеріалу та інтерактивне спілкування. Освітнім аспектом діалогу виступає можливість викладача допомогти студенту, в той час, коли процес живого спілкування допомагає реалізувати знання на практиці. Цей вид діяльності є "серцевиною" професійного розвитку студентів, адже поєднує власний досвід з теорією, сприяє розвитку здатності працювати в команді та творчо мислити, іншими словами, спільній продуктивній діяльності (Tharp & Gallimore, 1991).

Тут можна вбачити певний парадокс, адже процес викладання базується на чіткому плануванні занять та беззаперечному авторитеті викладача, в той час, коли освітній діалог передбачає рівноправну участь в ньому викладача і студентів. Ті викладачі, які застосовують його у практиці викладання, подібно до того, як у природних умовах батьки навчають своїх дітей, чітко усвідомлюють той факт, що студенти завжди можуть у чомусь мати більший обсяг інформації за той, яким володіє викладач. Останній повинен не лише уважно вислухати і зрозуміти студента, допомогти йому сформулювати і висловити свої думки, а й вступити з ним у співбесіду, іншими словами, в освітній діалог. Такий діалог допомагає виявити знання, вміння, цінності студентів, створює умови для контекстуалізації процесу викладання саме в той спосіб, щоб нові знання відповідали рівню навчального досвіду того, хто навчається (Виноградова, 2003; Хуторской, 2001).

Процеси викладання і навчання у межах когнітивно-дискурсивного підходу до створення системи професійно орієнтованого навчання ІМ студентів ЗВО технічного профілю повною мірою реалізуються лише за умови втілення у освітньому процесі усіх описаних вище п'яти положень. Їхня адаптація у кожному конкретному випадку може відбуватися у різний спосіб, але всі вони мають чітке методичне спрямування з акцентом на контекстуалізацію як детермінуючий принцип організації навчального процесу (Echvarria & Donough, 1995; Goldenberg & Patthey-Chavez, 1995).

Досягнення цілей навчання ІМ професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю реалізується через відповідні *стратегії викладання* (метакогнітивні, когнітивні та соціоафективні), адже завданням викладача

є створення чітко структурованого навчального середовища, розробка навчальних матеріалів, що допомагали б студентам одночасно розуміти навчальну дисципліну й ІМ. Всі навчальні стратегії, які повинен реалізувати викладач на кожному етапі навчання у межах розроблюваної системи навчання, містять чотири основні цілі (Chamot & O'Malley, 1987; Clark, 2000; Day & Shapson, 1991; Glisan & Phillips, 1989; Grant, Meeler & Misak):

- зробити вхідну інформацію посилюююю, а звідси, зрозумілою для студентів (*make input comprehensible*);
- створити можливості для використання ІМ фаху в аудиторії (*provide opportunities for language output*);
- забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу (*enhance the comprehensibility of readings*);
- розробити систему конструктивного зворотного зв'язку (*develop a system for providing constructive feedback*).

Як свідчать результати досліджень, що проводяться в багатьох країнах світу, викладання фаху засобами ІМ (тобто *повна контекстуалізація* навчання цієї мови, про яку йдеться у цьому підрозділі) має безсумнівні результати у таких аспектах освітнього процесу (Collier, 1992; Dalton & Tharp, 2002; Short, 1993; Willig, 1985):

- Вивчення ІМ: студенти, які оволодівають ІМ і фахом у тісному взаємозв'язку, досягають кращих результатів в опануванні мови, аніж студенти, що вчать за суто концентрованими на мові методиками, які найчастіше використовуються в процесі навчання. Особливо це стосується навичок і вмінь говоріння ІМ.
- Покращання знань рідної мови: двомовні студенти набагато чутливіші до різноманітних мовних явищ, їхнє мислення є гнучкішим у порівнянні з тими студентами, що володіють лише однією мовою (принцип адитивної двомовності).
- Значний прогрес в опануванні академічної програми: студенти досягають того ж і навіть вищого рівня в оволодінні спеціальною дисципліною в порівнянні зі студентами, що вивчають цю ж дисципліну тільки рідною мовою.

У своєму логічному розвитку процес оволодіння мовою фаху йде в напрямку *від повідомлення – через усвідомлення мови – до її використання*. Навчання спочатку фокусується на *змісті повідомлення*. На цьому рівні студенти співвідносять значення отриманої текстової інформації зі своїми попередніми знаннями, піддають інформацію тексту критичному аналізу, а потім використовують отримані результати для виконання якогось проекту (наприклад, створення відеофільму або написання есе на задану тему).

Формування мовної свідомості через *усвідомлення мови* – це не лише зосередження на формальних аспектах мови, але й перехід студентів до свідомої діяльності із *використання ІМ* у повсякденному професійному спілкуванні, що, у свою чергу, поглиблює їхні знання мови та мовних явищ. Таке поглиблення включає в себе (Johnson & Swain, 1997):

- знання структури мови (взаємозв'язку між звуками та написанням, регіональними та соціальними діалектами, граматики та лексики тощо);
- знання різноманітних контекстів (загальноприйняті правила поведінки у порівнянні із університетським середовищем, щоденна розмовна мова в порівнянні з мовою майбутньої професії, мова різних прошарків населення тощо);
- способи організації усного та письмового дискурсу з метою створення переконливих повідомлень;
- способи використання мови в одномовному та багатомовному контекстах.

Із педагогічної точки зору поєднання вивчення мови та спеціальних дисциплін означає, що отримання академічних знань забезпечує природну базу для викладання та оволодіння ІМ. З одного боку, мова – рушійна сила в обговоренні та вирішенні проблем, пов'язаних з навчальною дисципліною, і одночасно – ще одна (підпорядкована) мета навчання. Саме з цієї причини впродовж останніх десятиріч відбулося зміщення акцентів з ізольованого викладання мови до поєднання в процесі навчання оволодіння мовою і одночасно спеціальними дисциплінами (Snow, Met, & Genesee, 1989). Таке навчання отримало назву **інтегрованого**. Існує щонайменше чотири чинники, що лежать в основі визнання цього навчання більш ефективним:

1. Ефективніше оволодіння мовою можливе в соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування. У реальному спілкуванні люди використовують мову для того, щоб донести до інших тільки їм відому інформацію, з'ясувати те, що є для них невідомим, і нарешті, для того, щоб виразити свої почуття і бажання. Саме тому повноцінне значення, предметне наповнення навчальної програми забезпечує оптимальну базу для оволодіння ІМ. Як відзначає Г. І. Щукина "інтерес – це "сплав" багатьох психічних процесів, що створюють особливий тонус діяльності, особливі стани особистості: радість від процесу навчання, прагнення занурюватися в пізнання предмета, який цікавить, у пізнавальну діяльність, переживання невдач і вольові поривання до їхнього подолання" (Щукина, 1988, с. 18, *переклад українською мовою наш – З.К*). У тих методиках навчання, що спрямовані винятково на оволодіння лише ІМ, студенти часто позбавлені подібного предметного стимулу в навчанні (Бахтеева, 2004).

2. Інтегроване навчання створює основу для активізації оволодіння ІМ. Важливий і цікавий предметний зміст занять із конкретної навчальної дисципліни дає можливість активніше розуміти й засвоювати мовні явища. Автентичне спілкування – це справжнє спілкування, котре можна організувати на занятті, якщо обговорюються актуальні та цікаві для студентів питання. У цьому випадку ті, хто навчаються, висловлюються від свого імені, виконуючи будь-яку властиву їм професійну роль. Всі учасники спілкування є рівноправними і розв'язують значущі задачі та переслідують конкретні цілі. Цей тип спілкування характеризується високою мотивацією, що витікає із значущості питань, які обговорюються, оригінальності думок та зацікавленості всіх у знаходженні правильного рішення (Хуторской, 2001, с. 58).

Автентичне спілкування в аудиторії забезпечує цілеспрямоване осмислене оволодіння комунікативними функціями незнайомої мови. За відсутності автентичного спілкування мова вивчається абстрактно, без відповідного концептуального і комунікативного наповнення.

3. Існування взаємозалежності між оволодінням ІМ й іншими аспектами розвитку людини, яка підвищує ефективність оволодіння мовними явищами, мовленнєвими навичками й уміннями. Із самого початку оволодіння мовою

нерозривно пов'язане з пізнавальною діяльністю і соціалізацією особистості. Так, у дітей процес оволодіння рідною мовою, пізнання світу й особистісне становлення відбуваються одночасно. Саме тому можна зробити висновок про те, що мова є тим середовищем, що дає поштовх до пізнання навколишнього світу й усвідомленню себе його частиною (Ochs, 1988). Ізольоване вивчення мови відчужує її від інших складових розвитку особистості. На противагу цьому, інтегроване навчання ІМ та фаху є тією ланкою, що пов'язує всі аспекти розвитку людини-професіонала між собою.

4. Існування відмінностей у функціональних характеристиках виучуваної мови при переході від одного контексту до іншого вимагає забезпечення максимальної "контекстної насиченості" у самому процесі оволодіння мовою. Деякі теоретики мови продовжують наполягати на положенні про існування універсальних аспектів її вивчення, інші ж стверджують, що мова не є монолітним утворенням. Дослідники, які займаються контекстним вивченням мови в межах функціонально-варіативного підходу, звертають увагу на значні відмінності у формальних і функціональних характеристиках мови при переході від одного контексту до іншого (Wells, 1985; Halliday, 1985). Так, значна увага приділяється вивченню особливостей використання ІМ, яка вивчається, в аудиторії (Cummins, 1981; S. Heath, 1983; MacLure & French, 1982).

Дані проведених досліджень свідчать, що, наприклад, використання мови для викладання математики відрізняється від використання мови для викладання наук гуманітарного циклу (Short, 1994). Уміння використовувати мову в одному контексті ще не означає здатності використовувати її в іншому. Таким чином, інтегроване навчання ІМ і фаху оптимально враховує особливості функціонального призначення й виключно контекстний характер її функціонування.

Дослідження виявили, що студенти, які оволодівають ІМ професійного спрямування, порівняно зі студентами, що є носіями виучуваної мови, досягають приблизно однакового рівня сформованості навичок та вмінь в читанні та аудіюванні. Проте вони рідко досягають тих самих успіхів в говорінні та письмі. У ході детального аналізу навичок та вмінь говоріння та письма, наявних у цієї категорії студентів, було виявлено низку прогалин.

По-перше, в тих випадках, коли носії мови володіють великою кількістю засобів для висловлення одних і тих самих думок, студенти, які оволодівають іноземною мовою професійного спрямування, володіють лише декількома з них, або й взагалі одним. По-друге, знання граматики другої (іноземної) мови значною мірою перебуває під впливом граматики рідної мови. По-третє, використання лексичних мовних засобів студентами не є ідіоматичним (Spilka, 1976). Усі вище згадані факти свідчать про те, що продуктивні мовленнєві навички та вміння у студентів є лінгвістично обмеженими, хоча й функціонально ефективними.

Таким чином, можна стверджувати, що основною характеристикою раціонально і науково правильно організованого освітнього процесу із оволодіння ІМ професійного спрямування виступає його *інтегрованість*, безпосередній зв'язок із майбутньою професійною діяльністю студентів, що реалізується у практиці навчання за рахунок створення особливого навчального середовища, яке, услід за Д. Х. Йонассен (Jonassen, 1995) має бути:

- *активним* – студенти залучаються до розумової обробки інформації, за результат якої вони несуть відповідальність;
- *конструктивним* – студенти включають нові ідеї до вже наявних знань для того, щоб вирішити певну проблему;
- *кооперативним* – студенти працюють не поодиночці, а в групах, мета яких – оволодіння новим знанням та формування вміння через використання знань та вмінь всіх членів спільноти, забезпечуючи кожному з них соціальну підтримку за умови, що кожен робить свій внесок у загальну справу;
- *інтенціональним* – студенти активно та цілеспрямовано прагнуть досягти когнітивної мети;
- *розмовним* – навчання по суті своїй є соціальним діалогічним процесом, в якому студенти отримують знання завдяки тому, що вони є частиною спільноти, яка спільно створює систему знань як на заняттях, так і в позааудиторний час;
- *контекстуальним* – навчальні завдання побудовані як значимі завдання із реального світу через створення проблемного навчального середовища;

- *рефлексивним* – студенти чітко формулюють вже засвоєне та рефлексують, розмірковують над процесами та рішеннями, з якими був пов'язаний процес пізнання.

З огляду на все вищевикладене, виникає необхідність визначити ті *методичні принципи*, які б забезпечували реалізацію всіх зазначених вище вимог до організації освітнього процесу та становили підґрунтя методу навчання англійської мови професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю. При цьому необхідно відзначити, що головною з цих вимог є *контекстуальність навчання мови для професійного спілкування*, тобто внесення такого навчання до контексту майбутньої професійної діяльності, його *інтеграція* з цим контекстом.

1.3. Система методичних принципів навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей

Виходячи з викладеного в попередньому підрозділі, було розроблено систему методичних принципів, що власне й визначатимуть метод навчання, який буде описано у наступних розділах цієї роботи. Найбільш істотною ланкою цієї системи, виходячи з положень стосовно всебічно контекстуалізованого, тобто інтегрованого з професійною підготовкою, викладання мови, виступає **принцип практичної реалізації професійної комунікативної компетентності у навчанні**. Як довів наш багаторічний досвід викладання ІМ у вищій технічній школі, у процесі вивчення мови навіть на основі найкращих зразків західних підручників студенти часто не сприймають модельовану у них майбутню професійну діяльність як психологічно реальну. Відсутність такої реальності не може не відобразитися на результатах навчання, адже воно починає сприйматися як дещо абстрактне, відірване від їхніх безпосередніх практичних потреб. Звідси, відбуватиметься зниження навчальної мотивації.

Повернути психологічну реальність виучуваної ІМ професійного спрямування як когнітивного утворення, що втілюється у комунікативній

діяльності, створити можливості для автентичного використання ІМ фаху в аудиторії може лише миттєва і безпосередня практична реалізація засвоюваного змісту навчання. Під цим ми розуміємо реалізацію цього змісту в умовах, які імітують практичну діяльність, заради якої і вивчається ІМ. Саме в такій імітації предметна когнітивна компетентність (володіння контентом дисципліни) реалізується через іншомовну професійну комунікативну компетентність, тобто через здатність розуміти та використовувати ІМ у професійному спілкуванні.

Якщо оволодіння ІМ відбувається задля спілкування у професійній сфері у процесі професійної діяльності, то оволодіння спілкуванням цією мовою повинно протікати в процесі такої активності саме у даній сфері. Лише тоді буде мати місце зазначений вище феномен, коли контент спілкування перетворюється на епістеміологічний аспект знань, а ІМ стає його процесуальною стороною, тобто створюється когнітивно-дискурсивна парадигма, яка складає підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу до оволодіння іноземною мовою.

Це означає, що освітній процес повинен максимально повно відтворювати вищезгадану активність та умови її протікання. Інакше студентам буде важко або і взагалі неможливо психологічно пов'язати те, що вони роблять в аудиторії, із тим, заради чого вони все це роблять – участі у англійській професійній діяльності. Усі навички, у тому числі і мовленнєві, функціонують лише в умовах, які є максимально аналогічними до умов їхнього формування (Ительсон, 1972). Саме тому, якщо формувати мовленнєві навички в умовах, які різко відрізняються від тих, у яких їх слід буде застосовувати, то нема жодної гарантії того, що ці навички "спрацюють" у реальному спілкуванні. І навпаки, якщо в аудиторії буде створена повна імітація тієї реальної практичної діяльності, для комунікації, в якій навички є необхідними, можна бути впевненими, що вони працюватимуть у тій самій діяльності.

Зробити це за відсутності зовнішнього іншомовного середовища та можливості його відтворення лише в аудиторних умовах можна лише в тому випадку, якщо студенти є зануреними у предметний зміст навчання, і якщо таке навчання є проблемно та ситуативно обумовленим.

Зі сказаного можна вичленити два принципи, що підпорядковані вищезгаданому, а саме **принцип занурення у предметний зміст навчання** та **принцип проблемності та ситуативності в оволодінні ІМ фаху**. На характеристиці цих двох підпорядкованих принципів необхідно зупинитися детальніше.

Вже неодноразово вище підкреслювалася теза про те, що у сучасній методиці викладання ІМ для спеціальних цілей однією із ключових вимог виступає пріоритет предметної складової як навчання, так і спілкування над власне мовним аспектом. Наприклад, у попередньому підрозділі було сказано, що у тих, хто вивчають мову для професійного спілкування, необхідно створити концептуальні системи, які, через виучувану мову, відповідають за систематизацію та класифікацію професійних знань, причому ці системи є двомовними (рідна та ІМ), належачи до єдиної когнітивної або концептуальної системи, пов'язаної з майбутньою професією.

Вимога про пріоритет предметної складової навчання і спілкування цілком і повністю реалізується через так званий "контент-підхід" (*content-based approach*). Широко використовуваний у сучасній методичній науці, цей підхід був розроблений для одночасного навчання неносіїв ІМ предметного змісту засобами виучуваної мови. Контент – це зміст будь-якої навчальної дисципліни, з одного боку, та рушійна сила в оволодінні ІМ – з іншого (Harwood, 2010; Crandall, & Kaufman, 2002; Snow & Brinton, 1997).

Такий підхід, у якому реалізується вимога контекстуалізованого, інтегрованого з професійною підготовкою, викладання мови, слід застосовувати не лише у процесі відбору змісту навчання, але й для побудови його методу. Це обумовлено не лише тим, що предметний складник професійної комунікативної компетентності посідає у її складі не менш важливе місце, аніж власне лінгвістичний компонент. Головне полягає у тому, що спілкування лише тоді стає реальним і повноцінним, коли комуніканти зосереджені на предметному аспекті мовлення, а його форма або взагалі ними не усвідомлюється, або перебуває на периферії свідомості. За умов спілкування у професійному

середовищі це тим більше ймовірно, оскільки лише предметний зміст визначає успіх чи неуспіх комунікації. Саме з цієї причини, якщо ставиться завдання постійно практично реалізовувати іншомовну професійну мовленнєву компетентність у навчальному процесі, то як сама навчальна комунікація, так і оволодіння нею повинні бути сконцентровані на предметному змісті мовлення (комунікація заради професійних потреб), а не на іншомовній формі. Теоретично ця вимога і є втіленою у описуваному **принципі занурення у предметний зміст**.

Цей принцип забезпечує "природний" шлях оволодіння мовою для професійного спілкування – шлях який відповідає наведеному в попередньому підрозділі підходу С. Крешен (Krashen, 1981): 1) оволодіння мовою через спілкування нею, а не через виучування, тобто створення специфічного навчального середовища, в якому відбувається "самоконструювання" власних знань, навичок та вмінь у процесі професійно орієнтованої комунікації (див. у попередньому підрозділі вимоги Д. Х. Йонассен (Jonassen, 1995), до такого середовища); 2) природна послідовність оволодіння мовними явищами у повній відповідності до потреб професійної комунікації з дуже обмеженим підключенням мовних знань – лише виключно для моніторингу власної мовленнєвої продукції; 3) введення предметної професійної інформації ІМ згідно з логікою цієї інформації, яка неминуче призводить до того, що інформація усно чи письмово вводиться на один щабель вище повної посильності для студентів за формулою $i+1$ (див. попередній підрозділ), тим самим ефективно стимулюючи їх як професійний, так і мовно-мовленнєвий розвиток (Выготский, 1956).

Принцип занурення у предметний зміст у практиці навчання може реалізовуватися як на заняттях з ІМ професійного спрямування (I-III курси навчання), так і безпосередньо тоді, коли викладання спеціальних дисциплін на старших курсах навчання відбувається засобами ІМ.

Наступним принципом, підпорядкованим принципу практичної реалізації професійної комунікативної компетентності у навчанні, є **принцип проблемності та ситуативності** в оволодінні ІМ фаху. Але цей принцип водночас обумовлений принципом занурення у предметний зміст і лише через нього підпорядковується

принципу реалізації професійної комунікативної компетентності. В результаті, всі три названих принципи складають чітку **ієрархізовану підсистему** – першу серед трьох таких підсистем висунутих нами принципів.

Необхідність висунення принципу проблемності та ситуативності пов'язана із тим фактом, що спілкування у професійній сфері завжди є проблемним, тобто таким, яке пов'язане із вирішенням певних проблем та завдань. Саме через проблемність комунікації стає можливим зазначений у попередньому підрозділі активний творчий процес конструювання самими студентами як власного професійного знання, так і навичок та вмінь іншомовного професійного спілкування. Без вирішення професійних проблем неможливо досягти тих цілей, які ставляться перед професіоналами (наприклад, розробка нового обладнання, вихід із ним на ринок і т.п.). Власне кажучи, вся професійна діяльність полягає у вирішенні проблем та завдань певної професійної галузі. Саме тому навчання ІМ професійного спрямування, яке відбувається в опорі на принцип практичної реалізації професійної комунікативної компетентності та занурення у предметний зміст навчання, перестає відображати реальність, якщо не надати йому високопроблемного характеру.

Для вітчизняної педагогіки проблемне навчання є відомим давно та розглядається як невід'ємна складова правильно організованого навчального процесу із будь-якої дисципліни (Матюшкин, 1972; Махмутов, 1972). У методиці навчання ІМ воно вважається однією із визначальних рис, якщо не основоположних принципів комунікативного підходу (Давыдова, 1990; Зимняя, 1991; Пассов, 1989; Тарнопольский, 1991).

Так, зокрема, Ю. І. Пассов (1989) висунув вимогу перетворити на проблемне практично все навчальне спілкування виучуваною мовою, оскільки лише ті ситуації спілкування, де є наявною проблема, можна розглядати як істинні мовленнєві ситуації. Якщо ж проблема або конфлікт у будь-якій формі відсутні, то можна говорити лише про "соціальні контакти". Звідси, тільки проблемне навчання ІМ здатне розвинути справжні мовленнєві вміння, а також достатньо високо мотивувати студентів. Цей принцип набуває особливої актуальності саме

у навчанні студентів технічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування. На думку О.Б.Тарнопольського (Тарнопольский, 1991), будь-яка професійна комунікація є проблемною за своєю сутністю, а тому умови навчання цієї комунікації не можуть не відповідати такій її особливості.

Підходи до цієї проблеми, характерні для західної методики навчання ІМ, вирізняються не меншою, якщо навіть не вищою, опорою на проблемність у навчанні. Це передусім стосується так званого *task-based approach* (Sadtono, 1991; Leaver, 2004; Ellis & Shintani, 2014; Prabhu, 1987), який упродовж багатьох років є одним із провідних не лише в теорії, але й практиці створення багатьох навчально-методичних комплексів як для навчання загальної англійської мови, так і навчання англійської мови професійного спрямування. У навчанні англійської мови професійного спрямування цей підхід є особливо популярним та широко розповсюдженим, оскільки ще в роботах одного із основоположників методики викладання англійської мови для спеціальних цілей П. Робінсон (P. Robinson, 1991) підкреслювалася обов'язковість запровадження проблемності у навчання ІМ для професійної комунікації.

Р. Елліс (Ellis, 2001) порівняв особливості аудиторної та позааудиторної роботи в межах *task-based approach* із типовою для більшості навчальних закладів організацією навчального процесу (див. табл. 1.2, *переклад українською мовою наш – З.К.*):

Таблиця 1.2

**Характерні риси проблемного навчання порівняно
із типовою організацією навчального процесу**

Типова організація навчального процесу	Проблемне навчання (<i>task-based approach</i>)
1	2
Незмінна структура навчального дискурсу, що базується на постійному ініціюванні зворотного зв'язку з боку викладача	Довільна структура навчального дискурсу, який створюється студентами у парах

1	2
Контроль засвоєння теми заняття з боку викладача	Наявність у студентів можливості участі у висвітленні теми заняття
Використання викладачем тих видів запитань щодо опрацьованого матеріалу, які передбачають, що відповідь на них є заздалегідь студентам відомою	Наявність під час опитування таких запитань, які ініціюють у студентів додатковий інформаційний пошук у межах тематики заняття
Черговість відповідей студентів під час заняття визначається викладачем	Черговість участі у дискусії під час заняття детермінована природними умовами протікання будь-якої розмови
Участь у обговоренні теми лише у формі відповідей на поставлені викладачем запитання призводить до використання студентами обмеженого набору функцій мовлення	У межах навчального дискурсу студенти як відповідають на поставлені запитання, так і одночасно ініціюють участь у ньому викладача та інших студентів, звідси активується використання таких мовленнєвих функцій, як наприклад, запит або надання інформації, висловлення згоди або незгоди, надання вказівок тощо.
Незначна потреба у висвітленні значення нових для студентів понять або явищ	Наявність у студентів можливості самостійного з'ясування значення нових понять або явищ у процесі обговорення проблеми
Наявність лише тих опор у завданнях, які дозволяють студентам сформулювати правильну відповідь на поставлене викладачем запитання	Використання у навчальному процесі тих опор, які дозволяють студентам висловлюватися з будь-якого приводу

1	2
Формоцентрований зворотній зв'язок (викладач експліцитно чи імпліцитно реагує лише на правильність чи недоречність висловлювань студентів)	Змістоцентрований зворотній зв'язок (викладач реагує на зміст повідомлень, продюкованих студентами)
Постійне повторення викладачем сказаного для кращого запам'ятовування студентами нового матеріалу	Повторення вивченого у формі взаємоопитування одних студентів іншими

Отже, домінуючими у межах описуваного підходу до організації навчального процесу із оволодіння ІМ професійного спрямування виступають такі процеси (Skehan, 1998, p. 25):

1. Використання здебільшого "розмовного" за своєю природою дискурсу у навчальному процесі, що не виключає можливості залучення студентів і до традиційного "освітнього" дискурсу.

2. Використання тієї форми дискурсу, яка спонукає студентів до експліцитного формулювання своїх думок щодо обговорюваної в аудиторії проблеми.

3. Опора під час відповідей студентів на принцип комунікативної достатності (увага на несуттєві для викладу та розуміння мовні помилки на звертається).

4. Наявність можливості час від часу імпліцитно чи експліцитно додатково опрацьовувати зі студентами ті іншомовні явища, засвоєння яких викликає у них труднощі.

5. Спільна відповідальність студентів за правильність виконання поставленого перед ними завдання.

6. Використання доречних опор в навчальному процесі, які спонукають до використання виучуваної ІМ у вирішенні навчальних завдань.

Із перших двох наведених вище пунктів щодо процесів, які відбуваються у навчанні за умови реалізації принципу проблемності, видно, що ця реалізація сприяє виконанню наведеної в попередньому підрозділі вимоги щодо створення спільного дискурсу студентів і викладача, де б вони чітко усвідомлювали свої ролі. А оскільки усі проблемні завдання вирішуються за допомогою виучуваної мови, то одночасно виконується ще одна висунута вимога – про те, що знання мови викладання навчального матеріалу стають фундаментальною компетентністю.

У межах проблемного підходу, як правило, використовуються такі три основні види навчальних завдань, як:

- *information gap activities*, коли кожен із учасників навчального процесу має в наявності лише частину інформації – всі елементи, яких бракує, слід відтворити через співбесіду із іншими студентами;
- *reasoning-gap activities*, коли на основі отриманої інформації слід прийняти рішення або зробити висновки, які не є прямо сформульованими у наданій студенту інформації;
- *opinion-gap activities*, коли робляться висновки і приймаються рішення на основі обговорення питання або обміну думками між учасниками комунікації (Prabhu, 1987).

Ці види навчальної діяльності є проблемними не лише по своїй сутності, але й одночасно такими, що неминуче стануть провідними і найчастіше використовуваними, якщо провідне місце серед видів навчальної діяльності в аудиторії посідає, наприклад, рольова/ділова гра. Важко собі уявити, як можна симулювати реальні виробничі відносини без обміну інформацією, прийняття певних рішень та вироблення висновків на основі отриманої та раніше невідомої інформації, обговорення цих рішень і висновків. Саме у широкому використанні подібних видів та форм навчальної діяльності і полягає реалізація принципу проблемності.

Характерною є вказана вище ієрархічна підпорядкованість, яка полягає в тому, що описаний вище принцип входить до першої підсистеми принципів практичної реалізації професійної комунікативної компетентності у навчанні

студентів технічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування безпосередньо, а через посередництво принципу занурення у предметний зміст. Це зумовлюється тим, що проблемні види навчальної діяльності (типу рольових/ділових ігор), які пов'язані із отриманням, переробкою та обговоренням інформації, реалізуються на основі інформації конкретного типу – предметної інформації зі сфери майбутнього фаху студентів (майбутніх інженерів-поліграфістів, системних аналітиків, машинобудівників та ін.), котра власне і складає предметний зміст навчання.

Принцип, що розглядається, носить назву не просто принципу проблемності, а **принципу проблемності та ситуативності**, оскільки в навчальному процесі з ІМ знайомити студентів із професійними проблемами для вирішення засобами виучуваної мови можливо лише через створення відповідних **проблемних ситуацій** для іншомовного спілкування. Тому в цьому випадку проблемність стає неможливою без ситуативності.

У межах аналізованої підсистеми принципів існує ще один принцип, а саме **принцип інтеграції навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності** (говоріння, аудіювання, читання та письма). Цей принцип, безумовно, є похідним від загальнометодичного принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (Бігич, Борецька, Бориско, Гапонова, Майер і Ніколаєва, 2013), а точніше інтерпретацією останнього з погляду навчання іноземної мови професійного спрямування. Справа в тому, що професійне спілкування, на відміну, напевно, від усіх інших видів спілкування, інтегрує в собі всі види мовленнєвої діяльності. Це яскраво проілюстровано О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004, с. 90) на прикладі ділових перемовин. Учасники таких перемовин не просто говорять та слухають один одного. Говоріння та аудіювання постійно органічно переходять у читання (вивчення текстів різноманітних документів, навколо яких власне і відбуваються перемовини) і письмо (укладання нових документів, внесення змін до запропонованих тощо). Аналіз більшості ситуацій професійної комунікації свідчить про їхні аналогічні особливості з погляду використання різних видів мовленнєвої діяльності. Саме тому слід говорити про інтегрованість навчання

всіх видів мовленнєвої діяльності у викладанні англійської мови професійного спрямування студентам технічних ЗВО, а не просто про взаємозв'язок, що відповідає підходу, наявному у зарубіжній методиці викладання ІМ, а саме *integrated-skills approach* (Oxford, 1996).

Принцип інтегрованості навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності підпорядковується принципу практичної реалізації комунікативної компетентності, оскільки саме в ході реалізації цієї компетентності у практиці іншомовного спілкування здійснюється інтегрування говоріння, читання, слухання та письма. Однак таке підпорядкування не є безпосереднім, а відбувається через принципи занурення у предметний зміст та проблемності, про які йшлося раніше. Це є наслідком того, що інтегрування видів навчальної діяльності у професійній комунікації обумовлене саме її предметним складником, як-то, наприклад, змістом професійних перемовин, та тими проблемами, які вирішуються за допомогою цієї комунікації.

Принцип інтегрованості є безпосередньо пов'язаним із принципами, що впливають на мотивацію в оволодінні ІМ професійного спрямування.

Серед усіх принципів навчання іноземної мови професійного спрямування одне із ключових місць посідає саме **принцип забезпечення мотиваційної достатності навчання**. Цей принцип визначає, що навчальний процес повинен впливати на досягнення такого рівня навчальної мотивації, який був би достатнім для досягнення мети навчання у тому її формулюванні. Дуже часто підручники, посібники, навчальні матеріали, що використовуються у курсі ІМ професійного спрямування, не є цікавими для студентів. А якщо із навчальними матеріалами нецікаво працювати, вони не викликають у студентів позитивні емоції, не можна говорити про мотиваційну достатність навчального процесу. До такого ж висновку приводить і наведена в попередньому підрозділі гіпотеза про роль "чуттєвого фільтру" С. Крешен (Krashen, 1981).

При цьому дуже важливо зазначити, про яку саме мотивацію йде мова.

Мотивація – це складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх та внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, спрямування,

а також форми здійснення окремих форм діяльності, це сукупність мотивів, які викликають активність індивіда та визначають її характер, іншими словами, це система факторів, які детермінують поведінку, а також процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує активність індивіда на певному рівні. Під "мотивом" ми, слідом за Є. П. Ільїним, розуміємо складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і слугує їхнім обґрунтуванням (Ільїн, 2000).

Отже, мотивація, може бути зовнішньою і внутрішньою, проте зовнішня мотивація, наприклад, через примус студента вчитися, є дуже малоефективною та не впливає на досягнення високих результатів у навчанні. Ще менше можна на неї розраховувати, коли мова йде про навчання дорослих людей, до яких належать і студенти ЗВО технічного профілю.

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, за якої стимули до навчання породжуються самими студентами, а не нав'язуються їм ззовні. За високої позитивної внутрішньої мотивації ефективність навчальної діяльності істотно зростає. Це обумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність виконується заради її власного змісту. Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні ІМ виникає лише в тому випадку, коли мовленнєва діяльність засобами виучуваної мови та сам процес оволодіння нею набувають для студентів особистісної значимості: стають важливими для досягнення особистісних цілей або сприяють виникненню позитивних емоційних переживань (Додонов, 1987).

Для навчальної діяльності характерні в першу чергу внутрішні мотиви, в яких, як підкреслював О. М. Леонт'єв, "пізнавальна потреба "зустрічається" із предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – та набуває в ньому значимості" (Леонт'єв, 1975, с. 8, *переклад українською мовою наш – З.К.*). Цим видом мотивації володіють практично всі студенти ЗВО технічного профілю, адже необхідність володіння ІМ та перспективи її використання у майбутній професійній діяльності є абсолютно очевидними для сучасної молоді.

Проте не можна заперечувати і той факт, що для навчальної діяльності у вищій школі неабияке значення мають і такі внутрішні мотиви, як самоствердження, престиж, обов'язок, необхідність та ін.

Проте для сучасної психологічної науки поділ мотивів на внутрішні і зовнішні не є достатнім. Навчальна активність студентів залежить від сили та структури мотивації, а тому вченими-психологами були сформульовані ключові складники мотиваційного забезпечення навчального процесу.

Особистісна значимість як інтегральне вираження високої позитивної мотивації у вивченні ІМ та мовленнєвій активності цією мовою є наслідком формування у студентів двох основних видів внутрішньої мотивації, які були визначені та описані О.М.Леонтьєвим, а саме перспективної та процесуальної мотивації (Леонтьєв, 1975). Перша з них включає мотиви діяльності та пов'язана із усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, корисності оволодіння ІМ для майбутньої професії або ж для швидкого кар'єрного зростання. Друга – мотиви дій – забезпечується привабливістю самих виконуваних дій із оволодіння ІМ професійного спрямування та спілкування цією мовою.

Саме *процесуальна* внутрішня мотивація є найбільш дієвою, такою, що більш за все знижає "чуттєвий фільтр" (Krashen, 1981) і найбільше підвищує ефективність навчального процесу, який пов'язаний із оволодінням ІМ професійного спрямування. У той же час, вплив *перспективної* мотивації не є істотним, адже він завжди спрямований на отримання певних віддалених результатів. Проте більшість студентів від досягнення стратегічних цілей нерідко відволікає необхідність вирішувати конкретні завдання "тут і тепер". Саме тому, попри всю свою очевидність і доцільність для студентів, дистантні цілі ніби відходять на другий план, поступаючись місцем вирішенню конкретних проблем та отриманню задоволення у даний момент. Про те, як ця ситуація екстраполюється на навчальний процес із оволодіння ІМ професійного спрямування, добре відомо кожному викладачеві. Адже саме опора на перспективну мотивацію, яка лежить в основі більшості навчальних посібників та підручників із викладання ІМ професійного спрямування, є причиною

основних невдач у навчальному процесі. Такі матеріали нерідко укладаються із того розрахунку, що студенти виконують усі завдання належним чином, адже усвідомлюють, "що їм це вкрай потрібно". Насправді ж, у цьому випадку навчання вибудовується таким чином, що діяльність із оволодіння іноземною мовою професійного спрямування як така не приносить та не може приносити студентам ніякого задоволення і відповідно дає низькі результати (вплив "чуттєвого фільтра", розглянутого С. Крешен (Krashen, 1981)).

Зовсім іншого значення у навчальному процесі набуває процесуальна мотивація. Це той вид мотивації, який пов'язаний із безпосередніми діями, отриманням задоволення від них. Всім добре відомо, із яким натхненням і задоволенням дорослі займаються улюбленими справами, хобі тощо, хоча, нерідко, така діяльність на має жодної практичної користі. Людина, яка захоплюється комп'ютерними іграми, навіть знаючи про їхній згубний вплив на зір, може годинами сидіти перед екраном монітора. Ця людина грає лише тому, що така гра сама по собі приносить їй задоволення, а задоволення, у свою чергу, переважає усвідомлення заподіяння самому собі шкоди. Зі сказаного випливає, що процесуальна мотивація є найпотужнішим та найдієвішим різновидом мотивації, а отже, якщо у процесі оволодіння ІМ ми можемо сформувати цей різновид мотивації у студентів, то успіх навчання є вже значною мірою гарантованим.

У зв'язку зі сказаним, потрібно також звернутися до роботи, у якій увагу приділено ще одному, типовому виключно для оволодіння нерідною мовою, виду мотивації. Р. С. Гарднер (Gardner, 1985) називав цей вид мотивації "інтегративним мотивом". Він втілює бажання студента оволодіти ІМ завдяки власному позитивному ставленню до неї, до народу, що нею говорить, до його культури. Вчений, зокрема, стверджує, що саме за наявності інтегративного мотиву є можливим реальний успіх в оволодінні нерідною мовою, оскільки не можна досягти успіху в тому, що викликає байдужість, або взагалі не подобається.

На жаль, стверджувати впевнено, що всі студенти технічних спеціальностей, які прийшли оволодівати ІМ професійного спрямування у межах університетської

програми, мають відповідні інтегративні мотиви, помилково. Навпаки, більшості з них ІМ та культура народу, який нею спілкується, є байдужими. Як переконливо свідчать результати нещодавно оприлюднених досліджень 19-ти українських технічних університетів, вивчення ІМ для них – просто щось необхідне (перспективна мотивація), але далеко не найцікавіше у житті заняття, яке здатне принести задоволення. Більше того, дуже часто оволодіння ІМ студентами технічних спеціальностей пов'язане із низкою негативних емоцій, як-то: нудьга, очікування поганих оцінок, невпевненість у власних силах і т.і. (Болайто і Вест, 2017). Саме тому у таких студентів необхідно обов'язково формувати інтегративний мотив, адже без нього жодні успіхи у навчальному процесі є не досяжними. Проте сформувати позитивне ставлення до виучуваної мови та культури народу, що нею спілкується, можна виключно через забезпечення наявності у студентів у навчальному процесі позитивних емоцій. Наявність позитивних емоцій розвиває процесуальну мотивацію, як найбільш дієвий вид мотивації з погляду успіхів у навчанні.

Зі сказаного випливає, що принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні потребує постійної наявності у студентів позитивних емоцій у навчальному процесі із оволодіння ІМ професійного спрямування, а це, в свою чергу, розвиває процесуальну мотивацію, яка обумовлює виникнення інтегративного мотиву. Сукупність цих складників – головна передумова досягнення успіху в оволодінні ІМ.

У навчанні мови процесуальна мотивація виникає, коли виконання навчальної діяльності створює можливості для особистісного самоствердження студентів засобами ІМ. Причина в тому, що потреба у такому самоствердженні є однією із головних потреб людини (Петровский, 1984). Власне, значна частина людського спілкування спрямована саме на це. Функції мовного спілкування зводяться до трьох основних: організація спільної діяльності, пізнання і особистісна функція – визнання, підтримка, самопізнання (Лисина, 1986). При цьому особистісна функція, тобто задоволення своїх емоційних потреб і перш за все вже згаданої потреби в самоствердженні через комунікацію,

є, на думку М. І. Лісіної (Лисина, 1986), засадничим чинником спілкування. Таке емоційне насичення і самоствердження цілком здійсненні в комунікації, якщо вона забезпечує умови для особистісного самовираження, так що коли спілкування створює подібні умови, воно завжди внутрішньо (процесуально) високо умотивоване, особистісно-значуще (Мелибруда, 1986).

Отже, висока процесуальна мотивація студентів в оволодінні ІМ професійного спрямування є досяжною за такої організації навчального процесу, яка б створювала для тих, хто навчаються, можливості для особистісного самовираження засобами виучуваної мови. Це означає, що студенти повинні отримати можливість для розкриття резервів та багатств їхньої особистості через ІМ, щоб спілкування цією мовою виявляло їхні творчі здібності, значимість та цікавість для інших людей, адже в процесі навчання вони можуть знаходити оригінальні, нестандартні рішення проблем і завдань, шляхи досягнення поставлених цілей.

У системі навчання англійської мови професійного спрямування зазначений принцип мотиваційної достатності реалізується через застосування таких провідних видів навчальної діяльності, які отримали назву *експерієнційних* і будуть проаналізовані у наступному викладі.

Слід підкреслити, що принцип забезпечення мотиваційної достатності перебаचाє не лише використання згаданих провідних (*експерієнційних*) видів навчальної діяльності. Для їхньої успішної реалізації необхідним є особливий психологічний настрій студентів та особлива психологічна атмосфера в аудиторії. Створення цього настрою та атмосфери також є засобом реалізації принципу мотиваційної достатності. Якщо атмосфера на заняттях є напруженою, а студенти з острахом ставляться до зауважень викладача та низьких оцінок, то реалізація ефективної навчальної діяльності навряд буде можливою. Які б засоби для самовираження не надавались студентам, вони, ймовірно, ними просто не скористаються. У таких умовах не можна розраховувати на привабливість самої іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки за негативного емоційного тону ця привабливість не виникає (Хекхаузен, 2003).

Для створення необхідного комфортного психологічного клімату в аудиторії необхідно, перш за все, позитивне, рівне ставлення викладача до студентів, налагодження оптимальних стосунків у навчальній групі, усунення у тих, хто навчаються, остраху щодо будь-яких негативних наслідків для себе від спілкування ІМ, як-то образливі зауваження, погані оцінки тощо. Ці вимоги є загальновідомими (Китайгородская, 1982, 1986) і по суті зводяться до того, що у нейролінгвістичному програмуванні називають встановленням рапорту між викладачем та студентами (Revell & Norman, 1997).

Загально визнаним є визначення рапорту як здатності створити гармонійні стосунки на основі близькості духовних цінностей (Granitz, Koernig, & Harich, 2009) тобто це те, що відбувається між людьми, які добре знаходять спільну мову, взаємодіють, із повагою ставляться до точки зору один одного. Встановлення рапорту майже миттєво відбувається між схожими людьми, такими, які мають багато спільного. Це одна із причин, чому викладачеві, як правило, надзвичайно важко встановити рапорт зі своїми студентами. Тут даються взнаки і різниця у віці, і зовсім різні інтереси. У цитованій вище роботі стверджується, що створення рапорту між викладачем та студентами є одним із найважливіших складників, які забезпечують ефективність навчального процесу у ракурсі таких аспектів, як:

- підтримання високого рівня мотивації у навчальному процесі – якщо між викладачем і студентами встановлюється рапорт, останні усвідомлюють, що викладач ставиться з повагою до особистості кожного з них;
- створення комфортної психологічної атмосфери в аудиторії – наявність рапорту між викладачем і студентами сприяє активним відвертим відповідям студентів;
- підвищення рівня навченості – коли студенти мають відповідний рапорт зі своїм викладачем, вони усвідомлюють колективну відповідальність за результати навчання набагато краще;
- задоволення від навчального процесу – чим краще викладач і студенти розуміють один одного, тим вищим є задоволення від навчання;

- посилення ролі міжособистісного спілкування – зі зростанням рапорту, зростає порозуміння між викладачем і студентами;
- налагодження довіри – зі встановленням рапорту між викладачем та студентами, зростає і довіра між ними.

Немає прямого зв'язку між наявністю рапорту та результатами, яких студенти досягають у навчальному процесі, або успішністю викладання, проте він, безумовно, є тією категорією, що сприяє створенню умов для успішного навчання.

Взагалі, існує ціла низка вимог, яких слід дотримуватися задля створення атмосфери психологічного комфорту в аудиторії.

Першою із таких умов є боротьба із острахом студентів робити помилки, яка заважає їм брати повноцінну участь у іншомовній мовленнєвій діяльності. Така боротьба ведеться через профілактику помилок, виправлення шляхом тактичних підказок лише комунікативно значущих помилок у мовленні студентів за ігнорування усіх інших (Дракина, 1984; Тарнопольский, 1987; Уайзер, 1979).

По-друге, надзвичайно важливо спонукати студентів до щоденних, нехай невеликих перемог, тим самим підтримуючи у них емоційний тонус (Китайгородская, 1982, с. 150), а це матиме першочергове значення для виникнення стійкої позитивної мотивації. Особливо істотною є постійна демонстрація викладачем своєї впевненості у здатності та можливостях студентів досягти успіхів у оволодінні ІМ. Подібна демонстрація викликає так званий "ефект Пігмаліона", тобто вселяє аналогічну впевненість у студентів, різко збільшуючи ефективність їхньої навчальної діяльності (Хекхаузен, 2003).

Нарешті, по-третє, слід надати студентам право голосу у самій організації навчального процесу (Walker, 1973), наприклад, право вибирати із декількох запропонованих текстів для читання той, який їм здається найцікавішим (Morrow & Schocker, 1987). Саме можливість самим певною мірою регулювати оволодіння ІМ підвищує психологічну комфортність цього процесу. У цілому ця вимога включається у загальний принцип сучасної методики навчання ІМ, який буде описано нижче, а саме у принцип автономії студентів у навчальному процесі (Benson & Voller, 1997; Dam, 2002).

У цілому можна сказати, що принцип забезпечення мотиваційної достатності у оволодінні ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю може бути реалізованим через використання у навчальному процесі особливих (*експерієнційних*) видів навчальної діяльності, а також через створення особливого психологічного настрою студентів та психологічної атмосфери в аудиторії, які є сприятливими для впровадження зазначених видів навчальної діяльності у практику викладання ІМ професійного спрямування.

Проте принцип забезпечення мотиваційної достатності має допоміжні і підпорядковані йому принципи, що створює з цих принципів **другу підсистему** в загальній системі висунутих нами принципів. До цієї підсистеми, зокрема, належать **принцип культурологічності навчання, принцип урахування різних варіантів англійської мови та англомовної культури у навчанні**, а також **принцип автентичності навчальних матеріалів**. Проаналізуємо кожен із цих принципів детальніше.

Так, забезпечення мотиваційної достатності навчання спирається на принцип культурологічності через таку обставину. Як вже зазначалося раніше, мотиваційна достатність, яка забезпечується розвитком у студентів процесуального різновиду мотивації, покликана призвести до виникнення у них стійкого інтегративного мотиву до вивчення нерідної мови (у нашому випадку – англійської мови професійного спрямування). Згідно зі згаданою вище теорією Р. С. Гарднер (Gardner, 1985), останній у якості свого найважливішого складника включає позитивне ставлення до мовної спільноти, мова якої вивчається. Таке позитивне ставлення досягається лише за обізнаності у культурі цієї мовної спільноти, а це означає, що культура народу повинна буквально "пронизувати" кожен ланку навчального процесу, який пов'язаний із ІМ мовою та спілкуванням нею.

Як правило, у вітчизняній та зарубіжній методичній літературі, присвяченій питанням навчання ІМ студентів технічних спеціальностей, належної уваги цьому принципу не приділяється. Він скоріше сприймається як дещо аксіоматичне: оволодіння іноземною мовою відбувається у нерозривній єдності із вивченням культури народу, який спілкується цією мовою. Ще у 1957 р. Р. Ладо у своїй

відомій книзі "Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers" висунув ідею навчати ІМ у межах культури і через культуру. Однак останнім часом ця вимога і цей підхід стали провідними, оскільки прийшло розуміння того, що навчання ІМ без вивчення культури на може сформувати у студентів повноцінну іншомовну комунікативну компетентність. Згідно із твердженням С. Г. Тер-Мінасової, сьогодні методисти усвідомили той факт, що "*... за мовним бар'єром височить ще й культурний бар'єр*" (Ter-Minasova, 1998, p. 36, *переклад українською мовою наш – З.К.*).

Водночас важко перерахувати роботи останніх років, які присвячено ролі, місцю, значенню та способам навчання культури народу у процесі викладання мови цього народу (Гришкова, 2007; Н. Губина, 2004; Корнева і Крат, 2011). Слід згадати про роботу Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова (Верещагин и Костомаров, 1990), яка стала відправною точкою у розвитку вітчизняного лінгвокраїнознавства. Саме у цій роботі авторам вдалося підсумувати та теоретично обґрунтувати ті ідеї, які у багатьох країнах світу розроблялися різними авторами. Окрім того, результати цілої низки робіт вітчизняного вченого Г. Д. Томахіна, присвячених тій же тематиці, активно застосовувались у педагогічній практиці (Томахин, 1982, 1988).

Щодо західних вчених, які займалися цією тематикою, то їхній список є безкінечним. До найяскравіших у цьому напрямку досліджень можемо віднести С. Алптекін (Alptekin, 1993), М. Бірам (Byram, 1997), У. Коннор (Connor, 1996), Л. М. Кроуфорд-Ланг та Д. Ланг (Crowford-Lange & Lange, 1981), Л. Деймен (Damen, 1987), С. Крамш (Kramsch, 1993) та ін.

Проте, перш ніж аналізувати особливості навчання культури в процесі оволодіння нерідною мовою, тобто раніше ніж встановлювати шляхи реалізації принципу культурологічності навчання, слід, безумовно, дати визначення поняттю "культура" та вирішити, якої саме культури слід навчати на заняттях з англійської мови у ЗВО. У англійських країнах прийнято розділяти так звані "культуру з малої і культуру з великої літери" (Killick, 2011). До культури з великої літери належать література, мистецтво, музика, архітектура, історія,

традиції, влада, політика і право – вся велич, створена народом впродовж усієї історії його існування, те, що вирізняє його з-поміж інших народів. Знати всі ці аспекти та навчати цього різновиду культури, безумовно, важливо, проте таке навчання важко співвіднести із суто практичними цілями в оволодінні ІМ професійного спрямування. Завдання такого неосяжного обсягу неможливо вирішити у межах університетського курсу викладання ІМ. І взагалі, ставити перед курсом іноземної мови професійного спрямування подібні цілі не слід, адже поняття "культура" у цьому сенсі лише опосередковано впливає на результативність спілкування ІМ, на повсякденне спілкування, або на спілкування у таких специфічних сферах, як бізнес чи виробництво.

Проте існує й культура з маленької літери, саме вона є надзвичайно важливою для комунікації, здійснюючи на неї постійний та безпосередній вплив. Визначення цього різновиду культури було наведене Р. Ладо (Lado, 1957). Він, зокрема, писав, що культура, про яку йдеться, є нічим іншим, ніж стандартизованою поведінкою (patterned behaviour). Аналогічну точку зору було висловлено і в роботі Дж. Корбетт (Corbett, 1999, р. 2): *"... "культура" – це, перш за все, явище ментального характеру, основу якого становлять усталені вірування, цінності та стосунки, які існують у межах певної спільноти. Саме ці соціальні поняття впливають на формування певних типів поведінки, у тому числі і поведінки мовної... . Мовна поведінка – це, з одного боку, показник приналежності або неприйняття особи певною соціальною спільнотою, а з іншого, інструмент, який прямо чи опосередковано визначає правильність чи ставить під сумнів цінності, які поділяються представниками цієї спільноти. Культура пронизує усі аспекти комунікації"* (переклад українською мовою наш – З.К.).

Зі сказаного випливає, що навчання культури у курсі нерідної мови із метою забезпечення повноцінної комунікації цією мовою зводиться до навчання стандартної (нормативної) поведінки, яка вирізняє носіїв даної мови у різних комунікативних ситуаціях. Слідом за Дж. Корбетт (Corbett, 1999, р. 2), можна стверджувати, що таке навчання є необхідним, оскільки *"комунікативна ситуація не просто слугує засобом заповнення інформаційних прогалів через використання доречних у певній комунікативній ситуації мовних засобів; вона лінгвістично*

ідентифікує особу, тим самим визначаючи, наскільки цінності мовної спільноти, до якої вона належить, є для неї прийнятними" (переклад українською мовою наш – З.К.).

Навчання стандартної комунікативної поведінки, характерної для народу-носія виучуваної мови, зовсім не означає перехід у цю культуру та відмову від своєї власної. Це просто ефективний засіб подолання культурного бар'єру (Killik, 1999). За таких умов розвивається те, що Д. Кіллік (Killik, 1999) називає "здатністю до міжкультурного спілкування", яка по суті являє собою "засіб розширення та поглиблення розуміння у міжособистісній взаємодії. ... вміння ідентифікувати, усвідомити та критично об'єктивно оцінити відмінність власних культурних особливостей від даних. Це вміння є похідною від усвідомлення себе як істоти культурної" (переклад українською мовою наш – З.К.).

Беручи до уваги все зазначене, можемо стверджувати, що навчання культури з маленької літери з погляду навчання іноземної мови професійного спрямування означає не простий виклад фактів, які обумовлюють комунікацію у діловій або виробничій сферах, а ознайомлення та відпрацювання стандартів комунікативної поведінки, які є характерними для цих сфер спілкування у англomовних країнах. Наприклад, пояснити та відпрацювати зі студентами на заняттях, якими є структурні особливості американської чи британської компанії (виклад фактів) на відміну від вітчизняної, безумовно, дуже важливо. Проте не менш важливо відпрацювати наступний стандарт комунікативної поведінки в сфері ділового спілкування, який прийнятий у англomовних мовних спільнотах. Цей стандарт вимагає обов'язкового запитання "*May I take a message?*" або "*Would you like to leave a message?*" до співрозмовника по телефону, якщо той телефонує аби поговорити із третьою особою, якої у даний момент немає на місці. У вітчизняній культурі ділових стосунків еквівалентне питання ("*Передати що-небудь?*") у аналогічній ситуації є лише бажаною формою ввічливості, а не чимось абсолютно необхідним та невід'ємним.

Таким чином, головне у практичній реалізації принципу культурологічності навчання полягає у відпрацюванні у навчальному процесі стандартів

комунікативної поведінки, які є прийнятими у даній мовній спільноті (стандартів професійної комунікативної поведінки за навчання англійської мови професійного спрямування). У цьому і полягає розвиток у студентів лінгвосоціокультурного складника іншомовної професійної комунікативної компетентності. Звичайно, сказане не виключає із навчального процесу суто країнознавчої інформації (саме до неї – якщо мова йде про навчання англійської мови професійного спрямування – належить згадана вище структура компанії у англійській країні). Засвоєння студентами цієї інформації також входить до сфери дії принципу культурологічності. Однак не у першу чергу, оскільки країнознавча інформація більшою мірою розвиває предметний складник комунікативної компетентності, аніж її соціокультурний компонент.

За такого тлумачення принцип культурологічності має ще один підпорядкований принцип, що так само, як і попередній, і через нього, підпорядковується принципу забезпечення мотиваційної достатності. Цей принцип можна назвати **принципом врахування різних варіантів англійської мови та англійської культури у навчанні**. Слід мати на увазі, що названий принцип є специфічним, оскільки стосується навчання лише англійської мови професійного спрямування, а не ІМ професійного спрямування взагалі. Це обумовлено, у першу чергу, тим, що англійська мова як мова міжнародного спілкування має декілька міжнародно значущих варіантів не лише зі своїми мовними, але й культурологічними особливостями, які є істотними для комунікації. Саме через це принцип, який зараз описується, потребує достатньо детального розгляду з погляду навчання англійської мови професійного спрямування.

Добре відомо, що існує принаймні шість варіантів англійської мови, якою говорять її носії: британський, американський, канадський, австралійський, новозеландський та ірландський. Проте різноманіття варіантів далеко не обмежується лише цими шістьма. Слідом за Б. Б. Качру та С. Л. Нельсон (Kachru & Nelson 1996), можна стверджувати про існування так званих "світових англійських" (World Englishes). Б. Б. Качру (Kachru, 1986) поділяє всі країни, де говорять англійською мовою на три кола: внутрішнє, зовнішнє та таке,

що постійно розширюється. До внутрішнього кола належать країни, де англійська існує як єдина державна мова (Великобританія, США та Австралія – 375 млн осіб). Ці країни, згідно із вченим, встановлюють мовні норми (*norm providing*). До зовнішнього кола належать країни, де значна кількість населення користується англійською мовою як другою мовою і де вона наділена офіційним статусом (Індія, Пакистан, Сінгапур, Нігерія, Південна Африка – практично усі колишні колонії Великої Британії, що сьогодні є членами Британської Співдружності Націй – від 350 до 450 млн осіб). Це країни, в яких виникли власні англійські норми (*norm developing*), так звані власні "англійські", як наприклад, індійська англійська, якою створюється чимало літературних творів.

Нарешті, до кола, яке постійно розширюється, входять ті країни, де англійська мова не має офіційного статусу та не використовується для внутрішньонаціонального спілкування. Проте англійською у цих країнах володіє значна частина населення. Ці країни є залежними від існуючих мовних норм (*norm dependent*). Метою оволодіння англійською мовою у цих країнах є комунікація із представниками інших країн та народів, оскільки в сучасному світі саме англійська мова стала мовою міжнародного спілкування. До країн цього кола належать практично усі країни світу, окрім країн, які входять до двох попередньо згаданих кіл (понад 750 млн осіб). Ми не можемо із впевненістю стверджувати, що у цих країнах наявні власні варіанти англійської мови, але й не можемо відхилити можливість їхнього розвитку у майбутньому. Наприклад, сьогодні більшість населення скандинавських країн, Нідерландів та Бельгії вільно володіє англійською мовою і регулярно користується нею навіть для спілкування у своїй країні.

А отже, можна впевнено говорити про те, що окрім шести варіантів англійської мови, якими користуються її носії, є величезна кількість варіантів, якими користуються народи, для яких англійська є лише другою мовою в країні, де вони живуть. І неможливо виключити можливості появи нових варіантів англійської мови у країнах, де нею вільно володіє або оволодіває більшість населення.

Сучасний підхід до всіх цих варіантів полягає у тому, що ті варіанти англійської мови, які існують принаймні у межах перших двох кіл, можна використовувати для навчання у країнах кола, що постійно розширюється (Widdowson, 1994). Такий рівний статус та рівні можливості видаються цілком природними та логічними. Зовсім нещодавно, лише століття тому, британська англійська вважалась взірцево правильною, у той час, коли до американського її варіанту ставлення було як до мови другого гатунку. Зараз подібна ситуація здається нісенітницею, адже американський варіант цілком успішно бореться сьогодні із британським за першість у світі, активно проникає у британську англійську, а подекуди і домінує над нею. Зважаючи на цей приклад, ми не можемо сьогодні із впевненістю стверджувати, що з часом відповідна тенденція не зачепить, скажімо, індійську англійську, адже це мова якою користуються набагато більша кількість населення, аніж населення усієї Великої Британії.

Водночас визнання рівними усіх варіантів англійської мови значно ускладнює проблему вибору будь-якого з них для запровадження у навчальний процес. Проте вибір цей робити неминуче доводиться. У відомій монографії Дж. Хармер "The practice of English language teaching" (Harmer, 2001, p. 9), зокрема, стверджується, що, попри відмінні риси різних варіантів англійської мови, які в першу чергу, належать до внутрішнього кола, вони не роблять спілкування носіїв одного варіанту незрозумілим для носіїв іншого, а подібність цих варіантів є набагато більшою, ніж розбіжності між ними. Але все ж таки, такі відмінності є численними та різючими. Їхнє незнання призведе до непорозумінь у процесі комунікації.

Зазначені відмінності проявляються на усіх рівнях мови – фонетичному, лексичному та граматичному. Добре відомо, наскільки у американському варіанті англійської мови значними є фонетичні розбіжності із британською англійською. Наприклад, слово herb, у якому американці не вимовляють початковий звук, для англійця слугуватиме показником регіонального акценту, так би мовити, браку освіти. Особливо значні лексичні розбіжності можуть стати причиною непорозумінь. Ми вже згадували про ділову англійську мову та наявні

розбіжності у назвах вищих управлінських посад та органів у компаніях Великої Британії та США (*Managing Director, Br. – Senior Vice-President, Am; Board of Directors, Br. – Executive Board, Am.*). Деякі із таких відмінностей можуть іноді викликати сміх. Наприклад, для позначення чоловічих штанів американці вживаю слово "*pants*", відповідно, якщо американська фірма є виробником чоловічого одягу, то і у документації, і в офіційній рекламі буде вживатися саме це слово. Проте у Британців воно викличе неабиякий подив, якщо навіть не сміх, адже у британській англійській слово "*pants*" означає елемент чоловічої спідньої білизни.

Трапляються і значні соціокультурні відмінності. Однією із таких відмінностей є різниця у форматі британських та американських ділових листів (розміщення у листі дати, пунктуація після звертання, різниця завершальних фраз у листах). Як справедливо зазначив уже згаданий Д. Кілік (Killik, 1999, р. 4), попри наявність у британців, американців, ірландців та ін. народів спільної мови, вони є значною мірою розділеними культурно.

Наведені вище приклади яскраво ілюструють різницю лише у двох варіантах англійської мови – британському та американському. Якщо ж взяти до уваги всі варіанти англійської мови, то перелік таких відмінностей стане просто неосяжним. Це ще більше поглибить проблему вибору варіанту англійської мови для використання у навчальному процесі, адже такий вибір повинен обов'язково відштовхуватися від важливої обставини. Англійська мова є мовою міжнародного спілкування, *lingua franca*, а тому варіант англійської мови, який вибирається для використання у навчальному процесі, повинен бути таким, щоб забезпечити максимальну кількість міжнародних контактів. Англійську мову майбутні фахівці не вивчають для спілкування лише з її носіями. Її вивчають для міжнародного спілкування: щоб німець міг спілкуватися із українцем, швед – із китайцем тощо.

У цих умовах виникла і отримала широке розповсюдження необхідність навчати "міжнародної англійської" (International English), тобто певній міжнародно прийнятній та визнаній, а не національній версії англійської мови (Seidlhofer, 2003).

Міжнародна англійська може використовуватися як носіями мови, так і неносіями у процесі крос-культурної комунікації. У вузькому сенсі, вона може функціонувати між представниками різних культур у межах однієї країни, у широкому, – між комунікантами-представниками різних культур у світовому масштабі (McKay & Bokhorst-Heng, 2008).

Існує кілька термінів на позначення поняття "міжнародна англійська":

- англійська як *lingua franca*, або міжнародна англійська (Gnutzmann, 2000);
- глобальна англійська (Crystal, 1997);
- світова англійська (Mair, 2003);
- англійська як середовище міжкультурної комунікації (Cummins & Davison, 2007).

Міжнародну англійську можна розглядати як певний національно-нейтральний варіант англійської мови, рівно доступний та зрозумілий як її носіям, так і неносіям, особам, які оволоділи цією мовою в незалежності від країни їхнього походження (Cook, 1999).

Оволодіння міжнародною англійською є доцільним і вигідним, проте для запровадження її у навчальний процес потрібні надійні лінгвістичні підстави. Такі підстави означають наявність певного кодифікованого та міжнародно визнаного варіанту англійської мови, який би визнавався будь-де як її міжнародна версія. Якщо мова міжнародного спілкування не має такого міжнародно визнаного і кодифікованого варіанту, це неминуче призводить до розвитку мов-піджинів (наприклад, *Pidgin English*). Використання мови на зразок згаданої у 21-му столітті є абсолютно неприйнятним у зв'язку із наявністю неймовірно складної та диверсифікованої системи комунікації, яка сьогодні використовується людьми. Звідси, якщо ми маємо бажання навчати міжнародної англійської, то її спершу треба створити, тобто кодифікувати все те, що є наявним, – це одне з основних завдань, які слід висувати перед міжнародною лінгвістичною спільнотою. Ми вже зараз можемо висувати це завдання, проте віднайдення шляхів його втілення потребуватиме немало часу, зусиль та фінансових витрат. Тому більш ніж упевнено можна стверджувати, що існування міжнародної англійської

виглядає сьогодні скоріше міфом, створеним на шляху вирішення проблеми, якого варіанту англійської мови навчати в країнах, які належать до кола, що постійно розширюється. Проте цей міф не може слугувати практичним рішенням, доки не з'явиться така детально розроблена та кодифікована мова.

Саме тому аж ніяк не можна ставити перед пересічними викладачами завдання навчити міжнародної англійської мови. Якби зараз така задача перед ними постала б, то призвела до найнегативніших та найабсурдніших результатів. Все це знову повертає нас до питання, якого саме варіанту англійської мови навчати.

Вибір цей є не таким вже великим. По-перше, ми можемо вибирати лише із варіантів, які належать до внутрішнього кола, тобто із таких, якими спілкуються носії мови. Дж. Хармер, висуває аргументи на користь саме такої альтернативи, котра видається цілком природною навіть без наведення спеціальних аргументів, оскільки саме ці варіанти є найбільш прийнятними, доступними та зрозумілими більшості тих, хто володіє англійською мовою, – як його носіям, так і не носіям. Саме до викладання цих варіантів англійської мови є підготовленими переважна більшість викладачів англійської мови, окрім того, саме для них є розробленими практично всі існуючі навчальні матеріали (Harmer, 2001, p. 9).

По-друге, серед шести варіантів англійської мови, якими говорять носії мови, вибір для навчання у країнах Східної Європи фактично обмежується тільки її двома варіантами – британським та американським. Саме вони є найбільше розповсюдженими та загальноприйнятими – такими, які взагалі можна обговорювати у зв'язку із міжнародною англійською мовою. Оволодіння саме одним із них відповідає потребам та інтересам студентів східноєвропейських країн, котрі, як показує практика, згадують, як правило, тільки ці два варіанти, відповідаючи на питання, яким би варіантом англійської мови ви хотіли б оволодіти.

Зокрема, висунута думка була підтверджена О. Б. Тарнопольським у ході проведеного ним у 2003 р. дослідженні (Тарнопольський, 2003). Із отриманих

ним даних можна зробити висновок, що, по-перше, переважну кількість студентів приваблює вивчення лише британського або американського варіантів англійської мови, що, у свою чергу, підтверджує правильність зробленого раніше висновку щодо доцільності вибору саме між цими варіантами для побудови навчальних курсів, принаймні в умовах нашої країни. По-друге, абсолютно природним є бажання студентів та їхня потреба оволодівати обома варіантами, англійським та американським, а не вибирати між ними.

Загалом паралельне вивчення цих двох варіантів англійської мови не тільки є практично можливим, але й доцільним. Дж. Хармер (Harmer, 2001) вважає, що студентів просто потрібно наражати на дію різних варіантів англійської мови, особливо в процесі аудіювання та читання. Проте цього, безумовно, слід уникати на початкових етапах формування навичок та вмій, оскільки ефективність навчання може різко знизитися через акумуляцію труднощів. Разом із тим, на просунутих етапах навчання використання обох варіантів англійської мови може принести неабияку користь, адже студентів просто необхідно підготувати до зіткнення із різними варіантами цієї мови в процесі міжнародної комунікації.

Отже, вирішенням окресленої вище проблеми є навчання двох варіантів англійської мови та англомовної культури у курсі викладання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю. Звичайно, розробити курс на основі двох варіантів англійської мови – завдання неабиякої складності, перш за все тому, що у межах такого курсу слід чітко розмежувати, як саме два варіанти англійської мови взаємодіятимуть.

Відтак, у ході дослідження нами були сформульовані такі висновки:

- запровадження двох варіантів англійської мови у навчальний процес повинно бути поступовим та роздільним: на початковому етапі вводиться й відпрацьовується лише один варіант, при чому така одноваріантність повинна охоплювати увесь початковий, а, можливо, і передсередній етап навчання, адже використання із самого початку одночасно двох варіантів англійської мови призведе лише до надмірної плутанини. Другий варіант англійської мови доцільно

вводити не раніше другого року навчання у ЗВО технічного профілю, проте на цьому етапі "новий" варіант повинен домінувати, а звертання до "старого" слід робити якомога рідше;

- на просунутому етапі (III-V курси) допустимим та бажаним є одночасне функціонування у навчальному процесі двох варіантів англійської мови, що відповідним чином повинно бути відображеним у використанні навчальних матеріалів, розроблених на основі двох варіантів. Це нескладно реалізувати, наприклад, застосовуючи половину текстів для аудіювання із використанням британського варіанту англійської мови, а другу половину – із американським варіантом. У аналогічний спосіб можна вчинити і з текстами для читання.

У описаному О. Б. Тарнопольським дослідженні (2003), зокрема, зазначені такі особливості реалізації двох варіантів англійської мови у навчальному процесі. Ті студенти, які пройшли підготовку у межах запропонованої послідовності реалізації двох варіантів англійської мови у навчальному процесі, доволі часто змішували у говорінні обидва варіанти. В основному це стосувалося лексики. Проте автор рекомендує розглядати цей недолік, як другорядний та неістотний, оскільки, по-перше, він цілком перекривався безумовною перевагою підходу: студенти не відчували щонайменші труднощі, пов'язані із використовуваним варіантом англійської мови, при читанні та аудіюванні текстів із використанням обох варіантів. По-друге, жодного разу не відбулося змішення цих двох мовних варіантів на письмі. Такі результати були досягнуті шляхом акцентування відповідних труднощів та їхнього розмежування у навчальному процесі. По-третє, зазначені лексичні недоліки у студентів не роблять їхнє спілкування незрозумілим для носіїв будь-якого із варіантів англійської мови, тобто є абсолютно прийнятними з погляду міжнародного спілкування.

Ми врахували описані особливості у межах нашого дослідження у такий спосіб. Навчальні матеріали експериментального дослідження, які використовувалися для викладання англійської мови професійного спрямування студентам першого курсу ЗВО технічного профілю, є цілком і повністю укладеними на основі британського варіанту англійської мови. На другому курсі

студенти навчалися за матеріалами, які є створеними на основі американського варіанту. У той же час, навчальні матеріали, які пропонувалися студентам на третьому році навчання, було створено із урахуванням особливостей двох мовних варіантів.

Описані вище принципи культурологічності та врахування різних варіантів англійської мови, що входять у якості допоміжних до підсистеми принципів забезпечення мотиваційної достатності у навчальному процесі, доповнюються ще одним важливим принципом, а саме **принципом автентичності навчальних матеріалів**.

Основною метою навчання є підготовка студента до реального спілкування в умовах майбутньої професійної діяльності. Процес навчання буде цілеспрямованим, ефективним та мотиваційно достатнім, якщо уже на цей час студент зіткнеться з труднощами природного мовлення та навчиться їх долати. Тому роль автентичних матеріалів у створенні ілюзії природного мовленнєвого середовища неможливо переоцінити (Громова, 2003, с. 116). Саме автентичний текст є реальним джерелом лінгвістичної та професійної інформації (Малетина, 2007, с. 65).

У нашому дослідженні, у межах реалізації принципу використання автентичних матеріалів, вважалося за доцільне використовувати у навчальному процесі тільки істинно автентичні і синтезовані матеріали у залежності від етапу навчання. Безумовно, на початковому етапі відбувається синтезування навчальних текстів, у той час, як пріоритет під час навчання професійного мовлення ЗВО на просунутому етапі має надаватися використанню істинно автентичних матеріалів.

Останньою у межах описуваної системи принципів є підсистема **принципів автономії навчальної діяльності студентів**, до складу якої ми включили три підпорядковані принципи, а саме **принцип автономії творчої навчальної діяльності, принцип урахування різних рівнів автономії студентів у навчальному процесі та принцип творчого навчального співробітництва**.

Провідний у цій підсистемі **принцип автономії навчальної діяльності студентів** не містить у собі нічого принципово нового. Як було вже зазначено раніше, автономія навчальної діяльності в умовах оволодіння як ІМ загального вжитку, так і мовою професійного спрямування є одним із провідних напрямів, які сьогодні розвиваються західною методикою (Benson & Voller, 1997; Dam, 2002; Masaro, 1997). Відтак, навчальна автономія формується у різних напрямках та проникає в усі аспекти навчання нерідної мови, особливо якщо таке навчання відбувається із використанням комп'ютерної техніки, Інтернету тощо, оскільки за своєю сутністю це навчання не може бути не автономним (Sotillo, 2002).

Саме через автономію навчальної діяльності студентів реалізується ціла низка вимог до побудови навчального процесу, які були сформульовані у попередньому підрозділі. По-перше, автономія неможлива без *допомоги* викладача студентам у процесі роботи над навчальним матеріалом, а це вимагає їхньої СРПД. Така діяльність здійснюється через *освітній діалог*, який розгортається в умовах *контекстуалізації навчання* (його проведення у контексті майбутньої професії). По-друге, контекстуалізація, що здійснюється у процесі автономної навчальної діяльності студентів, наочно, через власний досвід, демонструє їм *існування відмінностей у функціональних характеристиках вивчаної мови при переході від одного контексту до іншого*. По-третє, автономія у навчанні мови для професійного спілкування, яка реалізується через роботу з автентичними професійними матеріалами в умовах використання проблемних навчальних завдань (див. вище) неодмінно розвиває мислення студентів – у першу чергу їх *комплексне мислення*, що пов'язане з вирішенням таких, здебільшого узагальнюючих, тобто комплексних, проблемних завдань професійного характеру. Нарешті, успішне впровадження навчальної автономії неможливе, якщо: а) не *зробити вхідну інформацію посильною*, тобто цілком зрозумілою для студентів; б) не *забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу* і в) не *розробити систему конструктивного зворотного зв'язку*.

Розвиток автономії студентів відбувається у кількох взаємопов'язаних напрямках. Перший із них – це вміння вчитися самостійно, тобто самостійно оволодівати ІМ та спілкуватися нею. Основним завданням цього аспекту в навчанні є формування у студентів оптимальних навчальних стратегій. Номенклатура та шляхи формування цих стратегій є дуже детально розробленими, а саме формування оптимальних навчальних стратегій висувається у якості однієї з провідних задач викладання нерідної мови (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). Дуже тісно із зазначеним напрямом пов'язаний інший, який має назву "самодоступ" (self-access). Під самодоступом мається на увазі як повністю самонавчання ІМ, так і самонавчання у співробітництві з іншими студентами, які власне і визначають, що, як і коли вчити, використовуючи надані навчальні ресурси (Littlewood, 1997). Саме для забезпечення студентів такими ресурсами і створюються так звані "центри самодоступу" (self-access centres). Ці центри дають можливість користуватися навчальними матеріалами (друкованими, аудіо- та відеоматеріалами, різноманітними навчальними комп'ютерними програмами, працювати парно та у мікрогрупах із іншими студентами, отримувати консультації – тобто користуватися повним набором усіх необхідних навчальних засобів для самостійного оволодіння іноземною мовою) (Dickinson, 1987).

Хоча подібне самонавчання необхідно всіляко розвивати та підтримувати, проте, на превеликий жаль, воно, навіть за використання оптимальних навчальних стратегій, не здатне вирішити усі завдання, пов'язані із оволодінням ІМ взагалі, та ІМ професійного спрямування зокрема (Littlewood, 1997). Таке навчання слід обов'язково поєднувати із аудиторними заняттями під керівництвом викладача, при цьому останньому формату роботи над ІМ повинна надаватися перевага. Але навіть групові заняття з ІМ не виключають наявності у студентів навчальної автономії. Вже зазначалося, що студентська навчальна автономія має на увазі активну участь студентів у виборі цілей навчання, його змісту і методів, зокрема, у виборі навчальних матеріалів (Morrow & Schocker, 1987; Walker, 1976). Крім того, навчальна автономія забезпечується шляхом створення програми навчання на підставі аналізу конкретних проблем студентів, які входять до складу певної навчальної групи (Hutchinson & Waters, 1987).

Але впровадження навчальної автономії через використання зазначених видів її реалізації є обмеженим в умовах навчання ІМ у ЗВО технічного профілю. Це стосується не тільки вказаних вище обмежених можливостей самонавчання, але й обмеженості участі студентів у виборі цілей навчання, його змісту і методів. Студенти, особливо молодших курсів, ще не здатні обґрунтовано і з найбільшою *реальною* користю для себе виділити такі цілі, зміст, методи, власні потреби і проблеми у навчанні ІМ професійного спрямування. Тому, хоча думки та побажання студентів щодо всіх цих аспектів, безумовно, потрібно ретельно аналізувати, брати до уваги і, за можливістю, враховувати, покладатися лише на них неможливо.

Разом з тим, існує ще один вид навчальної автономії студентів, найбільш цікавий і найменш обмежений, якщо мова йде про оволодіння ІМ професійного спрямування. Слідом за О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко (2004), його можна назвати "*автономією творчої навчальної діяльності*". Вона виникає тоді, коли студенти самостійно вирішують проблемні творчі навчальні завдання засобами виучуваної мови, тобто займаються творчою навчальною діяльністю. Саме тому в розробленій нами системі навчання і системі принципів, що обумовлюють його метод, принцип автономії навчальної діяльності студентів діє не сам по собі, а завжди реалізується через підпорядкований йому, але головний у прощині практичного втілення у навчальному процесі **принцип автономії творчої навчальної діяльності** (з наголосом на слові **творчої**).

Упровадження **автономії творчої навчальної діяльності** у навчальний процес регулюється відповідним принципом, оскільки тільки за наявності такої, правильно організованої, автономії можна повноцінно реалізувати: 1) *найбільш ефективно оволодіння мовою в соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування* (які завжди вимагають творчого вирішення проблем і такі проблеми здебільшого вирішуються відносно автономно); 2) *активізацію оволодіння ІМ через інтегроване навчання мови та майбутньої спеціальності* (оскільки творча автономія завжди активізує навчання, особливо в умовах, коли мова засвоюється через зміст спеціальності, який сам по собі вимагає творчого підходу);

3) *взаємозалежність між оволодінням ІМ й іншими аспектами розвитку людини, яка підвищує ефективність оволодіння мовними явищами, мовленнєвими навичками й уміннями* (тому що розвиток людини головним чином відбувається через його творчість, а така творчість неминуче має бути автономною для забезпечення цього розвитку). Таким чином, саме принцип, що розглядається, забезпечує остаточну відповідність розробленої системи *методичних* принципів тим *позаметодичним засадам* формування міжкультурної професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищого технічного навчального закладу, які були розглянуті у підрозділі 1.2.

Згідно з принципом, що розглядається, автономія творчої навчальної діяльності студентів повинна пронизувати весь навчальний процес і реалізуватися через численні творчі завдання проблемного характеру, які у цьому процесі пропонуються студентам.

Все, що вище говорилося про створення навчальних матеріалів для викладання англійської мови професійного спрямування студентам технічних спеціальностей, передбачає наявність у них якомога більшої кількості завдань такого характеру. А звідси, для виконання цих завдань необхідною є постійна автономія творчої навчальної діяльності студентів. Навіть більше того, за відсутності самостійного вирішення творчих проблемних завдань, необхідність у включенні таких завдань у навчальний процес взагалі втрачається. Ці види навчальної діяльності просто втрачають свій творчий та розвивальний потенціал, якщо діяльність студентів у ході їхнього виконання є абсолютно керованою, коли студенти не приймають рішення самостійно, не аналізують поставлені перед ними цілі, завдання, ситуації, взаємовідносини. Якщо втрачається творчий потенціал, неминуче зникає і потенціал мотиваційний, а з ним – можливість моделювання практичного використання ІМ у майбутній професійній діяльності.

Із усього сказаного, можемо зробити висновок про те, що за вивчення англійської мови професійного спрямування у технічному ЗВО необхідною є автономія творчої навчальної діяльності студентів. При цьому, як зрозуміло із викладеного вище, саме принцип такої творчої автономії відіграє провідну роль

у забезпеченні нерозривного зв'язку всієї загальної підсистеми принципів автономії навчальної діяльності студентів з двома іншими підсистемами принципів: практичного втілення іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності та забезпечення мотиваційної достатності у навчальному процесі. Завдяки принципу творчої навчальної автономії, підпорядкованому більш загальному принципу автономії навчальної діяльності, між всіма підсистемами виникають як прямі, так і зворотні зв'язки, оскільки функціонування будь-якої із них визначається двома іншими та, в свою чергу, забезпечує їхнє функціонування.

Принцип автономії творчої навчальної діяльності студентів, у свою чергу, володіє власними підпорядкованими принципами, які саме через нього підпорядковуються провідному в підсистемі і найбільш загальному принципу автономії навчальної діяльності. Перший з них – **принцип урахування різних рівнів автономії студентів у навчальному процесі**. Увага до цього принципу пов'язана із тим, про що вже вище говорилося у зв'язку з необхідністю участі студентів у формулювання цілей навчання, відборі його змісту та методів навчання. Очевидно, що подібна автономія не може бути повноцінною за умов групового навчання, адже побажання всіх без винятку студентів групи стосовно організації навчального процесу не можуть повністю співпадати. Наприклад, якщо група працівників поліграфічного підприємства вивчає англійську мову професійного спрямування, то у всіх, хто в цій групі навчається, цілі, з якими вони розпочали навчальний процес, будуть різнитися. Цілі у секретаря-референта, директора підприємства, головного інженера, технолога неминуче будуть різними, хоча одночасно в усіх вони будуть професійно орієнтованими. Те ж саме можна сказати і про групу студентів ЗВО технічного профілю, адже інтереси у кожного студента різні, різними є й їхні плани стосовно майбутньої кар'єри.

Набагато істотнішою також буде різниця у побажаннях студентів стосовно навчальних матеріалів. Адже якщо цілі навчання детерміновані здебільшого актуальними, як правило, професійними, потребами, то вибір змісту навчання та навчальних матеріалів нерідко визначаються схильностями та смаками кожного окремого індивіда. І поготів навіть згадувати про різницю

в індивідуальних навчальних стратегіях. Підлаштувати використовуваний метод навчання під кожну із таких стратегій за групового навчання просто не виявляється можливим.

Очевидно, що за таких умов досягнення повної навчальної автономії студентів є неможливим. Саме тому доцільно говорити лише про часткову або відносну автономію студентів (у тому числі, творчу), яка у навчальному процесі має різні рівні реалізації у різних формах навчальної діяльності студентів.

Про такі рівні навчальної автономії студентів зазначав ще 2001 року О. Тарнопольський (Tarnopolsky, 2001b). На думку автора, якщо ми говоримо про те, що повна автономія навчальної діяльності студентів є неможливою і небажаною за групового навчання, але весь навчальний процес в цілому повинен бути спрямованим на досягнення якомога вищого ступеня навчальної автономії, яка сприяє самостійному оволодінню ІМ професійного спрямування та спілкуванню нею, то доцільним є виокремлення трьох її рівнів. Ці рівні, зокрема, визначають, наскільки автономним може бути студент у навчальному процесі та який характер має ця автономія. У даному випадку мова йде виключно про автономію творчої навчальної діяльності студентів, тобто їхню самостійність у вирішенні творчих проблемних завдань, прийнятті у зв'язку із ними самостійних рішень стосовно того, що і як саме слід роботи у навчальному процесі, які саме мовні засоби використовувати для цього, що і як саме говорити або писати ІМ, із яких джерел отримувати інформацію, якщо мова йде про читання та аудіювання. Вчений, зокрема, визначив такий склад цих трьох рівнів навчальної творчої автономії:

- *Рівень нульової автономії або повної залежності навчального процесу від викладача.* На цьому рівні викладач визначає, що і як саме роблять студенти, які завдання вони виконують, які тексти читають і слухають, що саме говорять і пишуть ІМ. Якщо йдеться, наприклад, про використання у навчальному процесі такого виду навчальної діяльності, як рольова гра, то це підготовчий етап до проведення гри, етап накопичення необхідного мовного та мовленнєвого матеріалу та його обробки.

- *Рівень групової автономії.* Це той рівень, на якому безпосередньо відбувається рольова гра. Тут студенти самі визначають, як, з використанням яких мовних та мовленнєвих засобів буде розгортатися той чи інший епізод рольової гри, яким саме буде конкретний сюжет та конкретний зміст епізоду, які саме рішення будуть прийняті та чому. Водночас, який саме епізод розігрується, загальний напрям гри визначається викладачем на підставі завдання, отриманого студентами під час роботи на попередньому рівні. Проте всі самостійні, автономні рішення приймаються не кожним окремим студентом, а як результат обговорень і компромісів, які досягаються під час парної роботи, роботи у мікрогрупах або загальногруповій роботі (практично у кожному епізоді гри використовуються усі ці три форми).

- *Рівень індивідуальної або групової автономії.* Саме на цьому рівні відбувається виконання проектних завдань. Режим виконання таких завдань може варіюватися: вони можуть бути виконані як повністю індивідуально, так і в парах або мікрогрупах у складі 3-4 осіб. Кожен студент отримує можливість цілковито самостійно або узгоджено із іншими учасниками групи приймати всі рішення, визначати форму і зміст мовлення, знаходити та використовувати різні джерела інформації. Можна стверджувати, що саме на цьому етапі реалізується повна автономія студентів з погляду їхнього власного навчання (самонавчання), а саме конкретних його цілей, завдань, змісту та методу.

Запропонований О. Б. Тарнопольським підхід забезпечує оптимальну рівновагу між складниками навчального процесу, які повною мірою залежать від викладача та готують студентів до самостійної роботи, та тими елементами, де студенти є частково або повністю автономними, а викладач ніби поступається їм першістю у навчальному процесі. З одного боку, розвивається автономія студентів як у користуванні ІМ, так і оволодінні нею, а з іншого боку – розвиток цієї автономії підкріплений та підтримується викладачем, матеріалами, які він пропонує, навичками та вміннями, які він безпосередньо розвиває у студентів, перш за все у тих ланках навчального процесу, якими він безпосередньо керує

та контролює. У результаті створюється підґрунтя для самостійного розвитку студентами їхніх навичок та умінь у інших ланках навчального процесу, як-то у груповій, парній чи індивідуальній роботі.

Проте все вищезазначене зовсім не виключає участі викладача у навчальному процесі на двох останніх рівнях автономії, особливо у тих випадках, коли у студентів виникають певні труднощі. У таких випадках викладач не просто може, а зобов'язаний брати керівництво навчальним процесом у свої руки. Однак, якщо навчальний процес проходить без помітних утруднень, функції у ньому викладача істотно змінюються. У цьому випадку він виступає консультантом, небайдужим і рівноправним учасником спілкування. Викладач, насправді, якщо і керує навчальним процесом, то робить це імпліцитно, непомітно для студентської аудиторії. Його головна функція – спростити виконання студентами самостійної роботи та надавати їм всіляку підтримку. Тільки в такий спосіб ми можемо реалізувати основну вимогу, яку ставить сучасна педагогічна наука перед викладачем, – створити умови для переходу викладача у статус консультанта-посередника у навчальному процесі (Rogers, Lyon, & Tausch, 2013).

Завдяки такому підходу особливо чітко і організовано відбувається реалізація тих вимог до побудови навчального процесу, які вже згадувалися на початку розгляду підсистеми принципів навчальної автономії: *допомоги* викладача студентам, здійснення їхньої СРПД і проведення *освітнього діалогу*.

Слід звернути увагу на той факт, що з часом питома вага тих ланок навчального процесу, де студенти є автономними, повинна зростати, а тих ланок, де вся навчальна робота виконується під керівництвом викладача, – зменшуватися. Саме в опорі на цей підхід і були створені всі навчальні матеріали, які були використані в ході експериментального навчання. Під час навчальної діяльності студентів із розробленими матеріалами дві третини часу припадає саме на їхню автономну роботу.

Принцип, про який ідеться, не лише підпорядкований в описуваній підсистемі принципу автономії творчої навчальної діяльності, а через нього – і провідному загальному принципу навчальної автономії. Він ще й перебуває

у прямій залежності від двох інших підсистем принципів, а саме, забезпечення мотиваційної достатності та практичної реалізації комунікативної компетентності у навчальному процесі. Такі зв'язки обумовлені тим, що аналізований принцип виступає по відношенню до інших принципів засобом їхньої реалізації у навчальному процесі.

Так, принцип урахування різних рівнів автономії перебуває у прямих та зворотних зв'язках із принципами, які підпорядковані принципу практичної реалізації комунікативної компетентності у навчальному процесі: принципу занурення у предметний зміст навчання, проблемності та інтегрованості навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Ці принципи співвідносяться із аналізованим як спосіб навчання з його організаційною формою. З цієї ж точки зору зв'язок принципу врахування різних рівнів студентської автономії із принципами, які підпорядковуються принципу забезпечення мотиваційної достатності, є не прямим, а опосередкованим.

Із принципу врахування різних рівнів автономії навчальної діяльності студентів впливає ще один, останній у описуваній підсистемі принцип, а саме, **принцип творчого співробітництва студентів**. Під цим принципом ми розуміємо необхідність реалізації у навчальному процесі так званого "кооперативного навчання" (cooperative learning, collaborative learning – Slavin, 1983, 1991; Jacob, 1999; Bruffee, 1999).

Кооперативне навчання має на увазі постійну взаємодопомогу та співробітництво студентів у навчальному процесі. Таке співробітництво має місце за роботи у парах, мікрогрупах та загальногруповій роботі. Подібне співробітництво не лише стимулює обмін знань між студентами, їхнє взаємозбагачення; вони також навчають один одного, об'єднуючи свої знання, навички та уміння завдяки спільним зусиллям, які спрямовані на вирішення спільного навчального завдання. Названий підхід був добре розробленим та описаним у вітчизняній методиці у межах інтенсивного методу навчання ІМ Г. О. Китайгородської (Китайгородская, 1982, 1986). Основоположним принципом,

який складає основу цієї системи навчання, є принцип колективного спілкування (Китайгородская, 1987). Згідно із думкою вченої, з погляду психології за колективного спілкування можливості та здібності різних студентів своєрідно сумуються, починають підтримувати, підкріплювати один одного. У зв'язку із цим виникає значний позитивний вплив не лише на вирішення поточних комунікативних завдань, але й на розвиток навичок та вмінь спілкування у цілому в усіх учасників, тобто реалізується ефект обопільного навчання через акумулювання знань, навичок та умінь усіх комунікантів (Wenden, 1998; Woolfolk, 1995).

Саме таке колективне спілкування мається на увазі, коли мова йде про принцип творчого навчального співробітництва студентів. Це співробітництво реалізується на рівні групової автономії, хоча частково має місце й на рівні індивідуальної автономії. Сутність його полягає в тому, що студенти спільно вирішують творчі проблемні завдання у процесі парної роботи, роботи у мікрогрупах, а також за загальногрупової роботи. Відповідні рішення знаходяться через проведення діалогів, полілогів, рольових ігор, дискусій, мозкових штурмів та інших аналогічних згаданим видам навчальної діяльності. Все це об'єднується у проектній роботі, адже значна частина проектів виконується колективно – у парах та мікрогрупах. Такі колективні форми роботи є не частиною або епізодом, а правилом організації навчального процесу не лише в аудиторії, а й у позааудиторний час. Саме у цьому і полягає реалізація принципу творчого навчального співробітництва студентів.

Цей принцип пов'язаний з іншими провідними та підпорядкованими принципами описуваної системи тими ж взаємозв'язками та взаємозалежностями, що й попередній принцип врахування різних рівнів автономії. Це є цілком природним явищем, адже ці два принципи обумовлюють усі організаційні форми навчання, які використовуються у навчальному процесі.

Описані у цьому підрозділі принципи та їхні взаємозв'язки у межах системи можна графічно зображено на рис. 1.2.



Рис.1.2. Система методичних принципів навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей

Із рис. 1.2 видно, що всі принципи побудови методу і організації навчання являють собою струнку систему, до якої входять три підсистеми. Всі принципи в системі поєднані між собою як зв'язками управління, так і координативними зв'язками у межах ієрархії. Це означає, що жоден із принципів не може функціонувати сам по собі, його реалізація вимагає наявності та функціонування усіх інших принципів. Звідси, у навчальному процесі слід реалізувати таку методику, яка б об'єднувала і актуалізувала всі описані принципи.

Висновки до розділу 1

Аналіз теоретичних передумов створення системи професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей дозволив дійти таких висновків:

1. Аналіз сучасного стану викладання англійської мови професійного спрямування у немовних ЗВО України доводить, що у межах роботи кафедр ІМ використовуються два основні апріорні підходи до викладання іноземної мови для потреб професійної комунікації. Перший передбачає початок навчання професійній підмові уже з перших же занять на першому курсі і продовження його протягом всього періоду викладання цієї мови. Другий – базується на тому, що весь перший курс присвячується вивченню загальнонавчальної ІМ, тобто спеціалізація курсу відповідно до майбутньої професії студентів тут взагалі не проводиться. Професійна спеціалізація в навчанні ІМ для професійного спілкування починається тільки з II курсу ЗВО. У зв'язку з тим, що обидва зазначені підходи мають цілу низку суперечностей, виникає необхідність теоретичної розробки та практичного втілення концептуально нової системи професійно орієнтованої англomовної підготовки студентів технічних спеціальностей. Зокрема, теоретичні передумови створення зазначеної системи навчання передбачають обґрунтування позаметодичних принципів, що становлять її теоретичне підґрунтя, а також обґрунтування тих суто методичних принципів, які є основоположними для розроблюваного методу навчання.

2. Когнітивно-дискурсивна парадигма створює підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу до проблем оволодіння ІМ. У основі когнітивного підходу лежить вивчення процесів пізнання, у яких сприйняття та обробка інформації відбуваються в опорі на фонові знання студентів, а іноземна мова виступає засобом, за допомогою якого здійснюється оволодіння когнітивним змістом, і навпаки: розуміння та оволодіння когнітивним змістом торує шлях для швидшого та безперешкодного оволодіння іноземною мовою для

спеціальних цілей. Ключовими поняттями когнітивної моделі викладання іноземної мови для спеціальних цілей виступають знання, процес пізнання та оволодіння ІМ, методичні принципи її викладання.

3. Серед численних теорій, які пояснюють особливості оволодіння ІМ, за психолінгвістичну основу нашої системи навчання ІМ професійного спрямування студентів ЗВО було обрано п'ять гіпотез, висунутих С. Крешен (Krashen, 1981): гіпотезу про різницю між оволодінням мовою та її вивченням; гіпотезу про природний порядок оволодіння іноземною мовою; гіпотезу по монітор; гіпотезу про рівень вводу інформації та гіпотезу про роль чуттєвого фільтра.

4. Оволодіння ІМ для спеціальних цілей включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з погляду їхнього досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Головним чинником успішного навчання мови для професійних цілей є контекстуалізація такого навчання, тобто включення оволодіння мовою до контексту оволодіння майбутньою спеціальністю.

5. Досягнення цілей навчання ІМ професійного спрямування студентів ВТНЗ реалізується через відповідні стратегії викладання (метакогнітивні, когнітивні та соціоафективні). Всі навчальні стратегії, які повинен реалізувати викладач на кожному етапі навчання у межах розроблюваної системи навчання, містять чотири основні цілі: зробити вхідну інформацію посиленою, а звідси, зрозумілою для студентів; створити можливості для використання іноземної мови фаху в аудиторії; забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу; розробити систему конструктивного зворотного зв'язку.

6. Метод навчання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного профілю будується на основі набору основоположних принципів,

які являють систему із трьох підсистем. Перша підсистема охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні та три підпорядковані йому принципи: принцип культурологічності, принцип врахування різних варіантів англійської мови та принцип автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні та три підпорядковані принципи: принцип занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Третя підсистема детермінована провідним принципом автономії навчальної діяльності та трьома підпорядкованими йому принципами: принципом автономії творчої навчальної діяльності, принципом різнорівневості навчальної автономії студентів та принципом творчого навчального співробітництва.

Усі описані принципи є ієрархізованими, пов'язаними прямими та зворотними зв'язками, взаємообумовленими і взаємозалежними, так що жоден із них не може нормально функціонувати без реалізації усіх інших.

Основні положення розділу 1 висвітлені у 7 публікаціях (Корнєва, 2011, 2011e, 2011f, 2013, 2013a, 2013f, 2015).

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності як мета навчання студентів технічних спеціальностей іноземної мови професійного спрямування

Починаючи з останньої третини минулого століття, загальна мета навчання ІМ в усіх навчальних закладах визначається як формування у тих, хто навчаються, іншомовної комунікативної компетентності. Таке загальне формулювання зберігається і в наш час, а також, ймовірно, збережеться і в майбутньому і в нас, і за кордоном як найбільш науково правильне (Ніколаєва та ін., 2002; Paulston, 1980; Yalden, 1995). Саме це формулювання знайшло відображення у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (Ніколаєва, 2003, с. 10).

Проте висунення формування іншомовної комунікативної компетентності як мети навчання дає занадто загальне її формулювання у викладанні ІМ для спеціальних цілей. Зокрема, при визначенні загальної мети навчання англійської мови у немовному технічному ЗВО доцільно, на нашу думку, виходити із трьох вимог:

1. Мета навчання покликана давати загальні орієнтири для відбору змісту навчання на обумовлювати загальні положення щодо побудови методу та методики навчання. При цьому вказані орієнтири слід виділяти із урахуванням базової характеристики методу, що використовується, згідно із яким, виходячи зі сказаного вище, викладання мови має бути так чи інакше, але цілком пов'язане з майбутньою спеціальністю студентів. Відповідно, формулювання мети навчання ІМ для спеціальних цілей повинно відображати професіоналізацію такого навчання, починаючи з перших занять.

2. Формулювання мети навчання повинно покривати все навчання у ЗВО технічного профілю, тобто охоплювати його як своєрідний макроетап формування професійних англомовних комунікативних умінь. У той же час воно покликане відображати специфіку цілеутворення всередині кожного із етапів навчання у межах цього макроетапу.

3. Мета навчання не може не виходити та не спиратися на найбільш загальний підхід до визначення цілей навчання ІМ, прийнятий у сучасній методиці навчання ІМ.

Отже, під навчанням іноземної мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю мається на увазі спеціальний **професійно значущий** вид та рівень оволодіння ІМ, а звідси формулювати мету навчання іноземної мови для спеціальних цілей слід, керуючись **принципом професіоналізації такої мети і навчання у цілому** (Tarnopolsky, 2012). Цей базовий для створення нашої системи навчання принцип має на увазі, що іншомовна комунікативна компетентність для спілкування у професійних цілях, яка формується у студентів, є саме **професійно орієнтованою** комунікативною компетентністю. Така компетентність, з одного боку, має формуватися поетапно, відповідно до ступенів навчання у вищій школі, а з іншого боку, повинна містити додаткові складники, що відображають її специфіку.

Серед визначень загальної комунікативної компетентності, що були надані вітчизняними вченими, одним із перших і найбільш вичерпних було визначення, запропоноване Н. І. Гез (1985, с. 19), яка вважає, що під комунікативною компетентністю слід розуміти володіння лінгвістичною компетентністю, наявність власне мовних знань, вмінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, розуміння характеру стосунків між комунікантами, вміння організовувати мовленнєве спілкування із урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання. Науковець вперше у радянській методиці викладання ІМ наголосила на необхідності включення до складу комунікативної компетентності соціокультурних норм, яким підпорядковані норми мовного характеру. Зараз таке положення видається аксіоматичним для теорії викладання ІМ.

Що ж до професійно орієнтованої комунікативної компетентності, що формується у студентів ЗВО технічного профілю, то це поняття було вперше повноцінно висвітлено у дисертаційному дослідженні Л. О. Єрмакової (Єрмакова, 1988). Вона, зокрема, виділила такі її складники, як лінгвістичний, предметний, формально-логічний, лінгвосоціокультурний та паралінгвістичний. Лінгвістичний компонент забезпечує власне мовленнєве спілкування засобами ІМ, у тому числі і засобами професійної підмови спеціальності. Не меншу вагу має і предметний складник, оскільки він забезпечує змістовий аспект комунікації, який потребує професійних знань. Формально-логічний компонент відповідає за підтримку логічної зв'язності мовлення, необхідної як для висловлювання, так і для розуміння сказаного співрозмовником. Лінгвосоціокультурний складник дає можливість продукувати та розуміти мовлення, виходячи із особливостей культурних та соціальних норм конкретної мовної спільноти, у тому числі норм, властивих певним професійним групам, розуміти та вживати реалії в опорі на ті фонові знання, котрі є відомими всім носіям певної мови або представникам певної професійної групи. Паралінгвістичний компонент відповідає за ті аспекти комунікації, які є важливими для її нормального протікання, проте не є безпосередньо пов'язаними із мовою, як-то жестикуляція, міміка і тощо. Паралінгвістичний складник є значущим у професійному спілкуванні, наприклад, спілкування у межах технічної тематики передбачає уміння читати креслення. Звідси формування паралінгвістичного компонента іншомовної комунікативної компетентності є не менш важливим ніж формування інших її складників.

Робота Л. О. Єрмакової стала своєрідною відправною точкою для визначення компонентного складу професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей.

Сьогодні під іншомовною професійно орієнтованою комунікативною компетентністю, як правило, розуміють інтегральне системне утворення загальнопрофесійних і міжкультурних знань, навичок, умінь та особистісних якостей, що визначають спроможність до комунікативної організації професійної

діяльності в різних соціально-економічних і культурних умовах (Зникіна и Неупокоева, 2004), а також практичне вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних професійно-комунікативних ситуаціях (Иссерс, 2008). Відповідно, іншомовна професійно-комунікативна компетентність розглядається як готовність і здатність фахівця до застосування іншомовних наукових і предметних знань для здійснення повноцінної іншомовної професійної міжкультурної комунікації (Аитов, 2007).

Т. Дадлі-Еванс та М. Дж. Сент Джон (Dudley-Evans & St John, 1998) визначають іншомовну професійно орієнтовану комунікативну компетентність як єдність предметної компетентності, яка передбачає володіння знанням про предмет професійного спілкування, і комунікативної компетентностей. Є автори (Зникіна и Неупокоева, 2004), які включають до структури професійно орієнтованої комунікативної компетентності чотири компоненти: спеціальну компетентність як суму професійних знань і вмінь; персональну й когнітивну компетентності, що забезпечують ефективний вибір дії; соціальну компетентність як вміння досягнення цілей у команді; комунікативну компетентність як вміння спілкування. Інші автори (Изаренков, 1990) відокремлюють у структурі іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності предметний, лінгвістичний та прагматичний її складники.

Вищезгадана робота Л. О. Єрмакової (Єрмакова, 1988) стала основою для визначення О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004) компонентного складу іншомовної професійної комунікативної компетентності у галузі ділового спілкування. Названі автори вважають, що лінгвістичний, предметний та формально-логічний складники мають для комунікативної компетентності в галузі ділового спілкування таку ж вагу, як і для будь-якої іншої компетентності, що має професійну орієнтацію. А отже, навчати ділового спілкування слід виключно на матеріалах, що належать до сфери такого спілкування, у такий спосіб формуючи предметний складник компетентності. При цьому неабиякого значення набуває розвиток логічної зв'язності мовлення студентів.

Проте на відміну від згаданих вище авторів, ми не вважаємо за необхідне виділяти формально-логічну компетентність як окремий складник професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. За будь-якого спілкування формально-логічні зв'язки втілюються у мовних засобах, а тому немає необхідності окремо формувати відповідні навички та вміння; їхнє формування відбуватиметься у нерозривній єдності із формуванням іншомовної лінгвістичної компетентності, якщо розвиткові цього аспекту приділяється спеціальна увага.

На нашу думку, логічним видається чітке розмежування та визначення компонентного складу, в першу чергу, двох ключових компетентностей у складі іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Мова йде про її лінгвістичний та предметний складники.

Можна цілковито погодитися із баченням сутності цих компонентів О. Б. Тарнопольским та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004) у нерозривній єдності з погляду їхньої реалізації у навчальному процесі із оволодіння ІМ професійного спрямування. Так, за формування професійної лінгвістичної компетентності в інтегрований спосіб здійснюється формування таких її професійно орієнтованих складників, як фонетичний, лексичний та граматичний на матеріалах професійної спрямованості. Це, в свою чергу, дає можливість формувати такі компоненти професійно орієнтованої предметної комунікативної компетентності, як загальнопредметна компетентність (початковий етап навчання, I-II курси ЗВО) та професійна предметна компетентність (просунутий етап навчання, III-IV курси ЗВО).

Істотним є твердження О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004, сс. 34-35) про те, що соціолінгвістична компетентність у діловій комунікації відрізняється від аналогічних компетентностей, які наявні у будь-якій іншій комунікації та забезпечують її соціолінгвістичну адекватність. На думку авторів, відмінність ця полягає у тому, що соціолінгвістична компетентність ділового спілкування складається із двох компонентів: соціолінгвістичного (вербальні стереотипи та реалії, оволодіння

якими є необхідним для оформлення комунікації у відповідності до норм, які існують у даній мовній спільноті), та власне ділового соціолінгвістичного компонента (множина стереотипів та реалій, необхідних для оформлення ділової комунікації згідно норм, які існують у даній мовній спільноті та культурному соціумі виключно задля врегулювання ділових стосунків).

Подібний розподіл на два компоненти є мало характерним для інших професійних комунікативних компетентностей, оскільки сфера їхнього функціонування є набагато вужчою, а звідси, меншою є і кількість тих явищ, котрі належать до соціолінгвістичного компонента.

З іншого боку, у згаданій вище роботі О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004, сс. 35-36) значну увагу приділено особливостям формування ще однієї компетентності у складі професійної англomовної соціолінгвістичної комунікативної компетентності, що забезпечує ефективне англomовне ділове спілкування. Мова йде про компонент "стилю ділового життя", який регулює стереотипи поведінки, необхідні для нормального повсякденного ділового спілкування професіонала у сфері бізнесу в певному культурному соціумі, у якому здійснюється ділова комунікація. Існують стереотипи стилю життя і в інших професійних сферах, тому надалі ми будемо говорити про *стиль і стереотипи професійного життя*. Такі стереотипи дають можливість дотримуватися норм поведінки та виконувати стандартні прийняті членами даної спільноти процедури задоволення своїх професійних потреб. Взагалі, стереотипи стилю життя розвиваються у людей, які живуть поруч в одному соціумі із раннього дитинства, проте, ці норми і стереотипи мають серйозні відмінності у порівнянні із іншими мовними та культурними спільнотами (Максимець, 2006; Сысоев, 1999; Сафонова, 2004; Тарнопольський і Скляренко, 2003; Tarnopolsky, 2001a).

Американець і українець по-різному діють, поводяться та спілкуються в магазинах, ресторанах, громадському транспорті і т.і. Саме тому українському фахівцеві, який приїздить у США, Великобританію або Австралію, слід знати, як оптимально організувати своє повсякденне існування, як поводитися,

щоб успішно та безперешкодно задовольнити свої потреби. Це дрібні, але дуже необхідні речі, незнання яких нерідко викликає культурний шок, відображається на загальній ефективності діяльності. Саме дотримання всіх норм поведінки та пов'язаних із ними норм спілкування забезпечується стереотипами "стилю життя", яких слід вчити не менш ретельно, ніж мовленнєвих стереотипів.

Сьогодні вчені-лінгвісти, педагоги, методисти приділяють значну увагу розробці проблем національних особливостей процесу комунікації (Гак, 1989; Донец, 2002; Леонтович, 2002а; Сафонова, 2011; Стернин, 2012; Тер-Минасова, 2000; Bennett, 1987; Mougeon, Nasasdi, & Rehner, 2010 та ін.). До таких особливостей, зокрема, відносять семантику спілкування, типологію комунікативних актів текстів, що їм відповідають, типологію ситуацій спілкування. Усі ці ситуації можна об'єднати поняттям "ситуації мовленнєвого етикету" (Оgrenіч, 2011, с. 34). Зокрема, М. А. Оgrenіч (2011) наголошує на необхідності вивчення мовленнєвого етикету у межах тріади "комунікація – інтеракція – перцепція". Якщо перші два складники тріади є добре розробленими з погляду їхнього втілення у навчальному процесі, то перцептивний бік спілкування, який власне і забезпечує його реалізацію, ще й досі залишається малодослідженим. Перцептивні особливості спілкування – це процес сприйняття та розуміння людини, яка належить до іншої культури. Звідси фахівцеві необхідно оволодіти як вербальними (знання мовленнєвого етикету та правил його функціонування), невербальними (жести, міміка, пантоміміка представника певної культури), так і соціокультурними знаннями (норми і правила поведінки, характерні для певної культури і ситуації).

Володіння нормами мовленнєвого етикету – чи не найважливіший чинник соціальної мовленнєвої поведінки. До основних факторів, що визначають особливості функціонування мовленнєвого етикету, зокрема, належать такі: соціально-класова приналежність індивіда, вік, стать, освіта, професія, місце проживання тощо. Окрім того, на характер спілкування, безумовно, впливає ситуація спілкування. Саме у ситуації проявляється роль індивіда як учасника спілкування, вона детермінує рольові стосунки між учасниками комунікативного

акту. Звідси, набір формул мовленнєвого етикету, обумовлений як статусом учасників комунікації, так і їхніми рольовими стосунками, при чому у ході комунікації ці рольові стосунки можуть зазнавати змін.

Важливим складником формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності фахівця технічного профілю є знання формул мовленнєвого етикету, типових для країни виучуваної мови, адже саме у них відзеркалено специфіку, самотність національної культури. Передумовою успішного оволодіння іншомовним мовленнєвим етикетом є порівняльний аналіз відповідних систем рідної та іноземної мов (Огреніч, 2011, с. 37). Очевидно, що у системі іншомовного етикету є такі зони, які співвідносяться із відповідною системою рідної мови, а тому не викликають у процесі навчання жодних труднощів у студентів. Проте досить великою є кількість тих ділянок, де співпадіння є частковим або взагалі відсутнім. Саме робота над цими явищами є критичним елементом у процесі формування соціокультурного складника іншомовної професійної комунікативної компетентності взагалі і володіння стереотипами "стилю ділового/професійного життя" зокрема.

До істотних відмінностей сучасної української та англійської вербальної поведінки, зокрема, належать такі: зміст і форми реалізації категорії ввічливості; структура розмови; характер взаємодії учасників спілкування (активність у розмові, частота включення у розмову, черговість, тривалість участі), регламент процесу спілкування; вибір тематики спілкування; функції міжособистісного спілкування тощо.

Із усього викладеного вище можна зробити логічний висновок, що формування соціокультурної компетентності фактично розпадається на формування двох її складників, а саме, соціального (стереотипи та реалії, необхідні для оформлення професійної комунікації згідно норм, які існують у даній мовній спільноті та культурному соціумі виключно задля врегулювання професійних стосунків) та культурного (стереотипи "стилю професійного життя").

Окрім того, говорячи про соціокультурну компетентність у складі професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, слід

наголосити на такій її особливості, як наявність вже згаданого формально-логічного аспекту, адже форми вираження формально-логічних зв'язків у мовленнєвих висловлюваннях до певної міри є культурно обумовленими. І усне, і письмове спілкування ІМ вимагає чіткішого вибудовування мовлення у порівнянні із рідною мовою, використання ширшого та більш різноманітного набору мовних засобів, що втілюють логіку того, про що йдеться (Яхонтова, 2002). Саме тому навчання формально-логічного аспекту іншомовного професійного спілкування відбувається на перетині формування професійної лінгвістичної та професійної соціолінгвістичної компетентностей.

У аналогічний спосіб реалізується формування прагматичної компетентності, яка також виступає складником одразу двох компетентностей – лінгвістичної та соціолінгвістичної, а звідси, на нашу думку, не слід виділяти її як окрему компетентність у межах професійної іншомовної комунікативної компетентності. Щодо формування паралінгвістичної компетентності, введеної до складу іншомовної комунікативної компетентності Л. О. Єрмаковою (Єрмакова, 1988), то її взагалі недоцільно включати у навчальний процес із розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. З цією точкою зору згодні і О. Б. Тарнопольський та С. П. Кожушко (2004, с. 35). Безумовно, вчити особливостей, прийнятої у іншомовному соціумі жестикуляції або формувати уявлення про прийнятну для цього соціуму "зону комфорту" (А. White, 2009, р. 3) необхідно, але виключно у курсі загальнонавчальної англійської мови.

Звичайно, як зазначають О. Б. Тарнопольський та З. М. Корнева (2013, с. 71), все ж існують певні особливості професійного паралінгвістичного спілкування, котрі студенти знати повинні. Наприклад, для американця зняти піджак під час ділових переговорів та завернути рукава сорочки означає завершення усіх попередніх церемоній та готовність перейти до справи. У той же час для німця подібна поведінка матиме абсолютно протилежне значення: бажання перервати роботу, відпочити. Проте таких особливостей паралінгвістичного характеру не так вже й багато, а звідси, із навчальною метою доцільно ввести паралінгвістичний аспект до складу соціолінгвістичної компетентності.

Виокремлені в роботах Л. О. Єрмакової (1988), О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004) та описані вище складники професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності були доповнені О. Б. Тарнопольським та З. М. Корневою (Тарнопольский и Корнева, 2013а, 2013b) ще одним компонентом – психологічним, або психологічною компетентністю, котра відіграє значну роль у процесі навчання англійського ділового спілкування. Психологічна компетентність – це сукупність тих навичок та вмінь, котрі пов'язані із правильною оцінкою співрозмовника, передбаченням його реакцій, їхнім регулюванням, забезпеченням переконливості власних висловлювань тощо. Умовно всі ці навички та вміння входять до складу двох компонентів іншомовної професійної психологічної комунікативної компетентності – психологічної компетентності сприйняття та психологічної компетентності породження мовлення. Значимість повноцінного розвитку психологічного складника, особливо якщо мова йде про комунікативну компетентність ділових людей, є очевидною, а тому заслуговує на спеціальну увагу в навчальному процесі.

У результаті вищевикладеного можна стверджувати, що професійно орієнтована англійськомовна комунікативна компетентність у всіх видах мовленнєвої (МД), яка формується у студентів технічних ЗВО, складається із чотирьох компонентів-компетентностей: *лінгвістичної компетентності* (фонетичної, лексичної, граматичної), *соціокультурної компетентності* (у єдності її соціального та культурного складників – стереотипів стилю професійного життя), *психологічної* (породження та сприйняття мовлення) та *предметної* (загальнопредметної та професійної предметної) компетентностей. Дві з цих компетентностей, лінгвістична та соціокультурна, включають у себе ще й специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності ми визначили формально-логічний та прагматичний, а у складі соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний.

Зі всіх перерахованих компетентностей провідною є соціокультурна компетентність, що вимагає формування у студентів навичок та вмінь

міжкультурного професійного спілкування. Соціокультурна компетентність забезпечує відповідність професійного спілкування соціальним, відображеним у культурі соціуму, нормам. Саме тому надалі завжди бути йтися не просто про іншомовну професійно орієнтовану комунікативну компетентність, а про **міжкультурну професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність**. Завдяки провідному характеру соціокультурної компетентності серед усіх складових МПОІКК в ній втілено найбільшу кількість аспектів спілкування, як-то прагматику, паралінгвістику, формальну логіку та "стиль професійного життя". Ця компетентність, як в цілому, так і у кожному зі своїх аспектів, керує мовною формою вираження у професійному спілкуванні, оскільки остання залежить від наявних у суспільстві культурних норм, тобто по відношенню до лінгвістичної компетентності соціокультурна є панівною. Вона ж керує й психологічною компетентністю, оскільки психологічний бік комунікації, і у плані продукції, і у плані рецепції, також багато в чому залежить від існуючих у соціумі культурних норм.

При цьому лінгвістична та психологічна компетентності є взаємозалежними, тому що як психологія сприйняття, так і породження мовлення багато в чому обумовлюються існуючими у мові засобами та формами вираження. З іншого боку, вибір самих цих засобів та форм обумовлений психологічним станом та психологічною компетентністю мовця, тим, наскільки психологічно адекватно він в змозі оцінити ситуацію спілкування, інших комунікантів тощо.

Як очевидно зі сказаного вище, ще одним складником МПОІКК, що формується у студентів технічного ЗВО, безумовно, виступає предметна компетентність. Професійна іншомовна комунікація експліцитно повністю зосереджена на предметному боці такого спілкування, адже ця комунікація відбувається у межах екстралінгвістичної діяльності. Формування предметного складника іншомовної комунікативної компетентності також забезпечує когнітивний розвиток студентів.

Предметна компетентність стоїть дещо осторонь від інших трьох, впливаючи на їхню реалізацію через зміст комунікації, проте, в свою чергу,

знаходячись під їхнім впливом через ті засоби спілкування, які використовуються та відбираються на основі функціонування трьох розглянутих вище компетентностей.

Така система взаємозв'язків узагальнена, як показано на рис. 2.1.

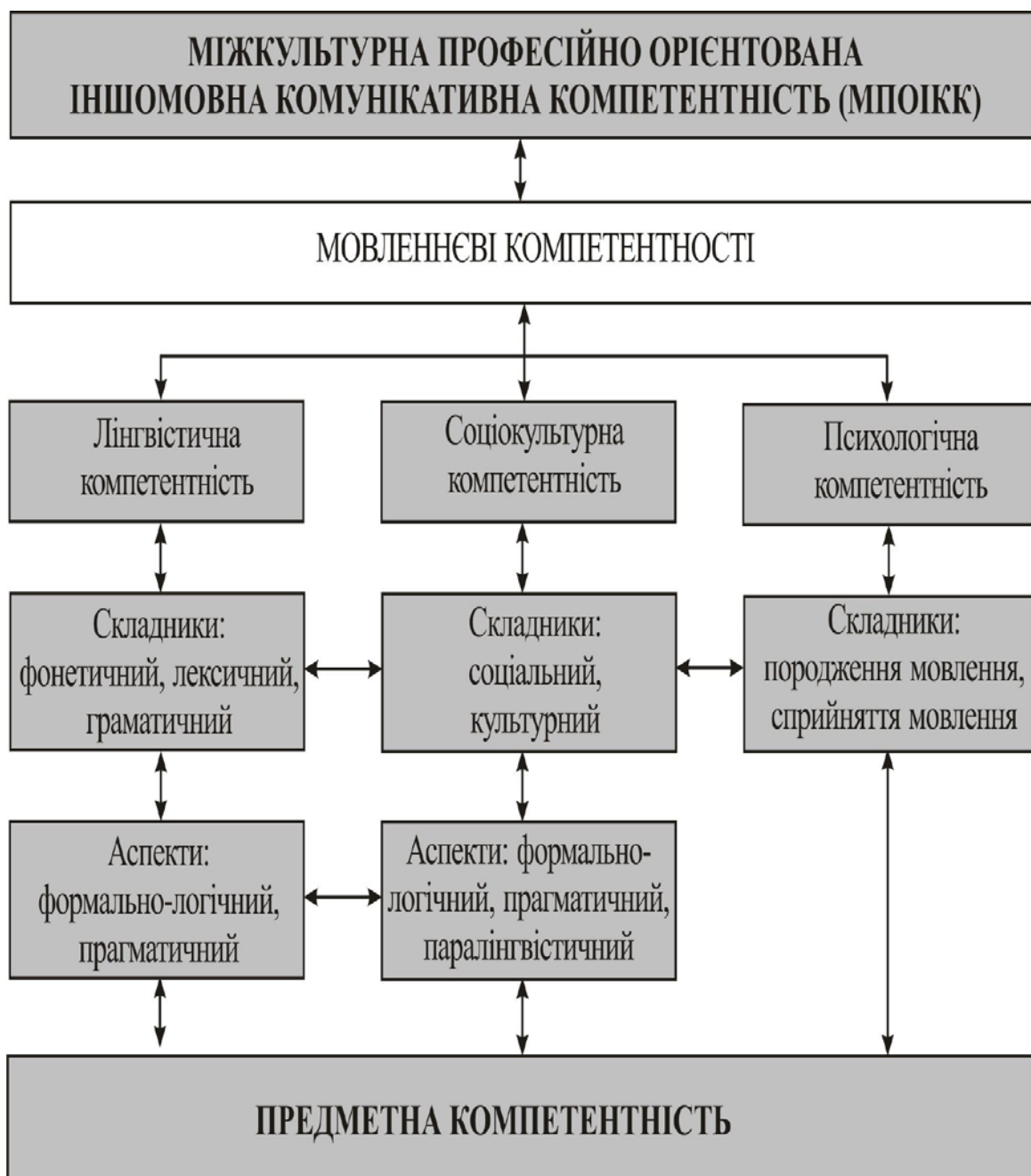


Рис. 2.1. Компонентний склад міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів закладу вищої освіти технічного профілю

Саме із набору компетентностей, що перебувають у структурних взаємозв'язках, показаних на рис. 2.1, доцільно виходити, формулюючи мету навчання іноземної мови студентів ЗВО технічного профілю як взагалі, так і для кожного етапу навчання окремо.

Такий компонентний склад МПОІКК є незмінним впродовж усього університетського курсу вивчення студентами ІМ професійного спрямування, проте градується за ступенем складності відповідно до етапу навчання, і головне, – зближує предметний та мовний компоненти змісту курсу ІМ із курсами спеціальних (професійних) дисциплін, що готують спеціаліста того чи іншого конкретного (відносно вузького) профілю.

Саме враховуючи обговорений компонентний склад МПОІКК і виходячи з того, що метою викладання ІМ у будь-якому навчальному закладі є розвиток у тих, хто навчаються, того чи іншого конкретного виду іншомовної комунікативної компетентності, можливо чітко сформулювати загальну мету навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю.

Формулювання, що виділене на основі усього проведеного в цьому підрозділі аналізу мети навчання ІМ, може бути таким:

Мета навчання іноземної мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю полягає у формуванні у студентів МПОІКК. Ця компетентність є необхідною для вирішення широкого спектру професійних завдань та покриває професійні потреби в англійській комунікації випускників практично усіх технічних ЗВО. Комунікативна компетентність, що формується у цьому випадку, складається із таких компетентностей-компонентів:

1) *мовленнєвих компетентностей* (говоріння, читання, аудіювання, письмо);

2) *лінгвістичної компетентності* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове професійне мовлення відповідно до норм системи мови),

3) *соціокультурної компетентності* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове професійне мовлення відповідно до тих соціальних та культурних норм, які існують у даній мовній та культурній спільноті),

4) *психологічної компетентності* (здатність доводити свою точку зору, переконувати партнерів по усній або письмовій професійній комунікації, вміння знайти правильний підхід до них та ін.),

5) *предметної компетентності* (обізнаність у предметному змісті професійного спілкування).

Головною перевагою запропонованої мети навчання є її деталізованість. Вона створює чіткі орієнтири для: 1) відбору та формування змісту навчання (відбір тільки того змісту, з якого складається кожна зі складових комунікативної компетентності); 2) розробки методів навчання (лише тих методів, що дозволяють оволодівати навичками та вміннями саме професійної комунікації); 3) створення перспективи для формулювання проміжних цілей на всіх етапах навчання (різні кінцеві рівні розвитку професійної комунікативної компетентності як мета кожного з окремих етапів); 4) забезпечення професіоналізації мети навчання ІМ, починаючи з I курсу (оскільки цього вимагає загальна мета навчання на всіх курсах).

Професійна спрямованість мети навчання англійської мови для спеціальних цілей у ЗВО технічного профілю дозволяє скерувати весь університетський курс викладання ІМ на формування у студентів *спеціалізованого білінгвізму* (Christophersen, 1973). Це така специфічна комунікативна компетентність, яка дозволяє безперешкодно спілкуватися ІМ із питань, що являють собою професійний інтерес.

Взагалі, питанню розвитку двомовних індивідів на теренах колишнього СРСР присвячено вкрай мало досліджень (Хаскельберг; Тер-Минасова, 2000; Ширин, 2003 та ін.), незважаючи на те, що питання двомовності є дуже добре розробленим зарубіжними фахівцями (Haugen, 1953; Macnamara, 1966; Reitze & Gorter, 1995; Weinreich, 1972 та багато інших). Складною для наукової розробки двомовність робить не лише її міждисциплінарний характер, а й те, що й досі взагалі не існує чіткого визначення самого цього поняття. Це пов'язано з тим, що, як більшість когнітивних та лінгвістичних процесів, двомовність – явище багатокомпонентне.

Якщо звернутися до так званих "ранніх" визначень двомовності, то, зокрема, Е. Хауген (Haugen, 1953) говорив про те, що двомовність починається з того

моменту, коли людина набуває здатності продукувати змістовні (хоч і до певної міри обмежені) висловлювання ІМ. Дж. Макнамара (Macnamara, 1966) вважав двомовними тих людей, котрі володіють хоча б одним видом мовленнєвої діяльності ІМ, навіть якщо навички у ньому є мінімально розвиненими. Визначення "двомовності", що дані У. Вайнрайх (Weinreich, 1974, р. 5) та Л. Блумфільд (Bloomfield, 1935, р. 56), доповнюють одне одне. Перший визначає двомовність як чергування у використанні рідної та іноземної мови, інший – як природне управління процесом використання у спілкуванні рідної та іноземної мов.

Ці визначення мають цілу низку недоліків. Наприклад, визначення двомовності як процесу управління оволодінням ІМ, дане Л. Блумфільд, має на увазі, що лише високий рівень володіння обома мовами можна вважати двомовністю. Звідси випливає, що вчений розглядає двомовність через призму мономовних навичок у володінні кожною з мов. Крім того, його розуміння "природного" управління процесом оволодіння ІМ викликає цілу низку запитань, які потребують вирішення: визначення поняття "природне управління", особливості його оцінювання, обґрунтування домінування володіння мовою над металінгвістичними або мовними знаннями тощо.

Визначення двомовності як чергування у використанні рідної та іноземної мов, що було сформульоване У. Вайнрайх (Weinreich, 1974), також важко піддається інтерпретації, в першу чергу, через те, що в ньому не зазначається мінімальний або прийнятний рівень двомовних навичок та вмінь. Звідси, це визначення може бути застосоване до того користувача мов, який змушений використовувати кодову комутацію (codeswitching), або звертатися то до однієї, то до іншої мови лише з однією метою – компенсувати прогалини у знаннях другої мови.

Очевидно, що наведені вище визначення двомовності не можна вважати вичерпними, адже вони не враховують такі надзвичайно важливі аспекти цього явища, як комплексність та варіативність. Сьогодні двомовності дається комплексне визначення, в першу чергу, з погляду сучасних досліджень у царині соціолінгвістики.

Зокрема, виділяють: індивідуальну двомовність; двомовність в межах окремої соціальної спільноти; двомовність у взаємодії. Критичною для нашого дослідження у площині формування спеціалізованого білінгвізму є саме індивідуальна двомовність (два інші види двомовності вичерпно висвітлені у працях авторки цієї роботи) (Корнева, 2006, 2011b).

У широкому сенсі двомовний індивід – це особа, яка володіє активними або пасивними комунікативними навичками і вміннями двома мовами. У вузькому сенсі двомовний індивід – це той, хто природно або близько до цього говорить двома мовами. Зауважимо, що ці ж визначення можуть бути використані й при визначенні понять "тримовність" або "багатомовність".

Двомовні індивіди оволодівають однією з мов (L1 – рідна мова), як правило, в дитинстві, тобто поза межами формального навчального процесу. Механізми такого оволодіння мовою ще й досі досконало не вивчені. Так, Н. Хомський (Chomsky, 1986) пояснював це явище за допомогою спеціально уведеного ним поняття "людського мовного модуля", механізму, що дозволяє нам правильно відтворювати ті мовні правила, котрі застосовуються людьми, що нас оточують, у процесі говоріння. Як зазначає вчений, мовний модуль – величина, залежна від часу, так, скажімо, прогрес в оволодінні мовою у підлітків та дорослих є набагато повільнішим, ніж у дітей.

Двомовний індивід завжди має в своєму розпорядженні додаткову мову. У вузькому сенсі – це друга L1, у широкому – це може бути й L2, яку було вивчено у старшому віці. Якщо вивчення мови – це когнітивний процес, а не мовний модуль, як стверджує С. Крешен (Krashen, 1981), то існує лише відносна, а не категоріальна різниця між двома видами оволодіння мовою. Навіть якщо людина є абсолютно вільним користувачем двох мов, все одно її так звана "двомовна компетентність" (bilingual competence) може і не бути чітко збалансованою. Спеціалізований білінгвізм, про який йшлося вище, належить саме до цього різновиду двомовності, адже користувач ІМ професійного спрямування не потребує того рівня володіння ІМ, що його мають носії виучуваної мови, для нього важливою є сформованість здатності вирішувати

професійні завдання засобами ІМ, тобто висуваючи наведену вище мету навчання, ми ставимо завдання розвитку у студентів *"звуженого", професійно спеціалізованого білінгвізму*.

Звичайно, формування такого спеціалізованого білінгвізму та потрібної для його розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності здійснюється поетапно, причому кожний етап має свою власну проміжну мету навчання. Усі ці проміжні цілі окремих етапів, якщо вони були досягнутими, підсумовуються наприкінці цілісного курсу іноземної (англійської) мови у ЗВО технічного профілю і складаються у ту єдину загальну мету, що була сформульована вище.

Відповідна етапізація, цілі навчання на його окремих етапах, а також обумовлений ними добір змісту навчання для цих етапів будуть розглянуті у наступних підрозділах.

2.2. Етапи, проміжні цілі та зміст навчання у формуванні міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

У процесі вирішення задачі оптимальної етапізації навчання англійської мови у ВТНЗ ми, в першу чергу, відштовхувалися від вже раніше згаданих традиційних способів її розв'язання, у межах яких впродовж першого року навчання або принаймні одного семестру студенти надолужують прогалини у своїх знаннях загальнонавчальної англійської мови задля виведення володіння нею на прийнятний для опанування підмови спеціальності рівень. Такий підхід забезпечує до того ж і резерв часу, адже паралельно ті, хто навчаються, мають можливість оволодіти низкою фахових дисциплін, які наближують їх до специфіки майбутнього фаху. Після цього оволодіння ІМ скеровується на так звану "широку спеціалізацію", тобто вивчення ІМ найбільш загальних питань професійного змісту (наприклад, як уже згадувалося вище, студенти ЗВО технічного профілю знайомляться із загальними питаннями розвитку науки і техніки). У цьому

випадку ані глибокі знання фаху, ані ІМ непотрібні. Звідси, лише з другого, а найчастіше, з третього року навчання починається оволодіння підмовою конкретної спеціальності як такою (Тарнопольский, 1989, 1991).

У нашому дослідженні апріорі такий підхід був визнаний неприйнятним, адже викладання загальнонавчальної ІМ відбувається впродовж значної частини всього університетського курсу навчання без жодної користі для розвитку МПОІКК. Якщо, скажімо, майбутнім аналітикам систем впродовж одного року навчання спочатку викладати загальнонавчальну англійську мову, а впродовж наступного – розповідати засобами англійської мови про найважливіші винаходи людства, а не про основи дискретної математики, то ймовірність формування у них іншомовних фахових навичок та розвитку відповідних умінь у царині системної аналітики є вкрай незначною. Те ж саме можна стверджувати і про інших фахівців технічного профілю, як-то студенти-кібернетики, програмісти, радіотехніки і т.д.

Перш ніж пропонувати вихід із цього становища, одразу зробимо обмовку, що підхід, про який йтиметься далі, стосується виключно системи навчання студентів ЗВО технічного профілю. Екстраполяція основ описаної методики на інші спеціальності і типи навчальних закладів може бути здійснена лише з певними обмеженнями, умовами та модифікаціями.

Єдиний шлях віднайдення рішення вищезазначеної проблеми можна знайти у відборі такого змісту навчання, починаючи з першого семестру першого курсу, котрий не просто був би корисним для студентів, а вкрай необхідним для їхньої майбутньої професійної діяльності. Такий зміст, з одного боку, повинен бути абсолютно доступним для першокурсників, а з іншого, відповідати їхньому вихідному рівню володіння ІМ. Важливим аспектом відбору змісту навчання для студентів-першокурсників є також його спрямованість на підвищення рівня володіння загальнонавчальною ІМ і разом із тим їхнього наближення до можливості оволодіння мовою фаху.

Саме з цього постулату ми виходили, розробляючи питання етапізації навчання англійської мови. Було зроблене припущення, що досягти бажаної

професіоналізації навчального процесу вже з перших занять на I курсі технічного ЗВО (чого зараз немає у таких ЗВО внаслідок ще майже повної необізнаності студентів зі своєю майбутньою професією) можливо лише в один спосіб. Цим способом є формування у студентів першокурсників так званих "*базових загальнопрофесійних іншомовних комунікативних навичок та вмінь*" (за термінологією О. Б. Тарнопольського і З. М. Корневої (Тарнопольский и Корнева, 2013а)) у межах формування *базової іншомовної загальнопрофесійної комунікативної компетентності* (Тарнопольский и Корнева, 2013а). Саме ця категорія навичок та вмінь дозволяє побудувати всю систему навчання ІМ фаху з самого початку (з I курсу ЗВО технічного профілю) на основі інтегрування навчання ІМ та майбутньої спеціальності студентів технічного профілю.

Сутність цих навичок та вмінь полягає в тому, що, здійснюючи професійну діяльність засобами ІМ, всі без винятку фахівці технічного спрямування налагоджують ділові контакти телефоном ІМ, ведуть ділове листування, беруть участь у ділових перемовинах, здійснюють купівлю або продаж необхідного для виробничих потреб обладнання і т.і., а для цього використовують цілу низку відповідних навичок та вмінь спілкування. Володіння перерахованими та аналогічними до них комунікативними навичками та вміннями є вкрай важливим із професійної точки зору, проте такі навички та вміння не є прямим віддзеркаленням змісту конкретної спеціальності або вузької спеціалізації студентів. Але всі вони у сукупності обслуговують професійні потреби будь-якого фахівця технічного профілю.

Окрім того, вищезазначені навички та вміння мають ще одну ключову характеристику. Вони не базуються на підмові жодної із технічних спеціальностей і не все є в них спільним із загальноживаною англійською мовою. Всі ці навички та вміння належать до того різновиду мови, який влучно був названий О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко (Тарнопольский и Кожушко, 2004, с. 16) *загальноживаною діловою іноземною мовою*. Вона функціонує у межах будь-якого варіанту ділової ІМ як основа всіх цих варіантів, нею володіє будь-який дорослий освічений носій ІМ незалежно від того, яку професію або рід занять він має. Причина існування цього явища, по-перше, полягає в тому,

що загальноновживана ділова ІМ базується на загальнонародній іноземній мові із вкрапленнями спеціальної термінології. По-друге, носії мови не лише користуються цим її варіантом у повсякденному житті, але й більшу частину часу, який вони проводять на робочому місці. Загалом можна стверджувати, що майже всі іншомовні побутові та професійні контакти опосередковуються загальноновживаною діловою іноземною мовою.

А отже, загальноновживана ділова іноземна мова – це та мова, якою вкрай необхідно володіти фахівцеві технічного профілю задля досягнення професійних цілей незалежно від його спеціалізації. Із усього сказаного вище, цілком очевидно впливає висновок про те, що визначена необхідність виділення базових іншомовних загальнопрофесійних комунікативних умінь створює основу для формування у студентів технічних спеціальностей умінь спілкуватися у ситуаціях офіційних професійних або ділових контактів, а ці контакти реалізуються через посередництво загальноновживаної ділової іноземної мови, а тому саме ця мова повинна стати основою навчання на першому курсі ЗВО технічного профілю.

На кожному наступному етапі відбувається лише послідовне та ґрадуйоване підвищення рівня складності мовного матеріалу та звуження його змісту на старших курсах до меж вузької підмови конкретної технічної спеціалізації студентів. У результаті була запропонована така зовсім нова для ЗВО того типу, що розглядається, етапізація навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування.

На першому етапі упродовж першого року навчання у студентів ЗВО раціонально забезпечити формування **базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності**. Тут найбільш доцільно навчити студентів на основі загальноновживаної ділової англійської мови та відповідного змісту навчання виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні обов'язки випускників технічних ЗВО, наприклад, ведення ділового листування та багато подібних. Це також (разом з заняттями з професійної підготовки, що входять до програми I курсу) буде готувати студентів до сприйняття на II курсі складнішого і більш спеціалізованого предметного змісту засобами виучуваної іноземної мови, тобто до засвоєння підмови конкретної спеціальності.

Звідси, на **наступному етапі навчання, що охоплює другий курс**, може відбуватися формування **просунутої загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності**, у межах якої реалізується формування профільних іншомовних комунікативних навичок та вмінь. У межах формування цього різновиду іншомовної професійної комунікативної компетентності студенти оволодівають навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування у нерозривному зв'язку із їхньою конкретною профільною спеціальністю. Формування просунутої загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності відіграє ключову роль у досягненні кінцевої мети вивчення іноземної мови професійного спрямування у немовному ЗВО взагалі і технічному зокрема. Тут відбувається завершальне "підлаштування" оволодіння англійською мовою до професійних потреб майбутнього фахівця конкретного вузького профілю.

І нарешті, завершальним **третім етапом** виступає формування **вузькоспеціалізованої іншомовної комунікативної компетентності**, починаючи із III року навчання у ЗВО технічного профілю і до його завершення. Саме у цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, і вузькоспеціалізованого навчання мови на III курсі, студенти можуть стати достатньо підготовленими до макроетапу англомовного занурення у курсах спеціальних дисциплін на четвертому-п'ятому роках навчання. Занурення може мати різноманітні моделі в залежності від конкретних умов ЗВО (Тарнопольский и др., 2008; Lazaruk, 2007; P. Thomas & Collier, 2012).

Англомовне занурення у ЗВО не є предметом, який досліджується у цій дисертації. Але для створення повної картини запропонованої етапізації навчання англійської мови у ЗВО цього типу доцільно надати короткий нарис можливостей його використання з III етапу вивчення мови для професійного спілкування.

Ціла низка досліджень, до яких була причетною і авторка цієї роботи, була присвячена запровадженню програм англомовного занурення у навчальних процес немовних ЗВО. Занурення є найвищою формою навчання ІМ і може бути використаним лише на просунутому етапі її викладання у немовному ЗВО.

Із погляду послідовності запровадження занурення у навчальний процес ЗВО, ми, слідом за Ф. Л. Штоллер (Stoller, 2007), першим етапом такого впровадження вважаємо використання програм *підготовчого занурення*. Це початкова форма навчання через предметний зміст спеціальних дисциплін. У цьому випадку цей зміст, безумовно, перебуває у центрі уваги, проте не менша увага у навчальному процесі приділяється й мовній формі, а на певних етапах вона навіть може домінувати. У ракурсі підходів, прийнятих у Західній Європі, можна стверджувати, що підготовче занурення є типовим прикладом так званого CLIL (content and language integrated learning – поєднане навчання предметного змісту та іноземної мови). За цього підходу ні змісту, ні іноземній мові не надається жодної переваги з погляду їхньої питомої ваги у навчальному процесі (Coyle, 2007; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Llinares, Morton, & Whittaker, 2012), хоча на його окремих ланках мова може домінувати. Таке занурення готує студентів (як у площині ІМ, так і психологічно) до наступного, вишого його рівня.

Цей рівень (попереднє занурення) також реалізується на заняттях з ІМ, але не раніше ніж на третьому році навчання у ЗВО. Він являє собою вивчення мікрокурсів зі спеціальних дисциплін іноземною мовою у межах університетського курсу цієї мови. Основне завдання такого різновиду програм занурення – вичерпна підготовка студентів, як з погляду ІМ, так і психологічно, до участі у повноцінних програмах англомовного занурення, що реалізуються на заняттях зі спеціальних, у нашому випадку технічних, дисциплін (Виселко, 2012). На цій основі на четвертому або п'ятому курсі можна запровадити повноцінне англомовне занурення на заняттях зі спеціальних дисциплін, оскільки попередня мовна та психологічна підготовка студентів повинна створити відповідні можливості для їхньої безперешкодної участі у таких програмах. Подібне повноцінне занурення слід вважати повним (total immersion) (R. Johnson & Swain, 1997) з тієї причини, що вивчення спеціальної дисципліни на стандартних заняттях з неї у ЗВО цілковито проводиться іноземною мовою без використання рідної мови студентів. Саме до такого повного занурення готують студентів всі попередні види занурення на заняттях з англійської мови.

Схематично запропоновану послідовність можна зобразити у такий спосіб:

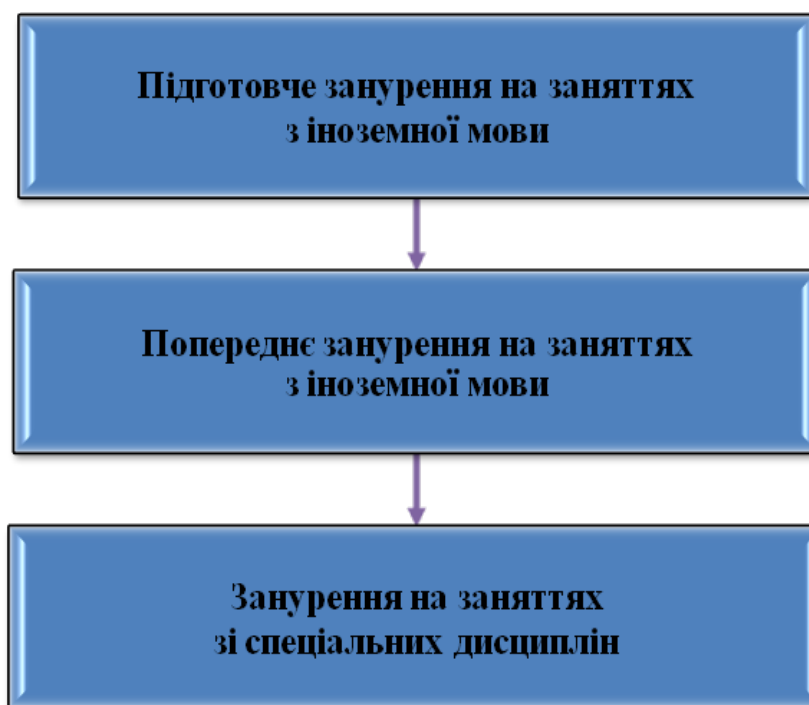


Рис 2.2. Послідовність запровадження англомовного занурення у закладі вищої освіти

За дотримання вищенаведеної послідовності реалізується просування у межах того континууму варіантів навчання іноземної мови через предметний зміст спеціальних дисциплін, про який писала Ф. Л. Штоллер (Stoller, 2007). Просування відбувається від найнижчих, найпростіших, варіантів навчання в цьому континуумі, коли мовна форма курсу може навіть переважати над предметним змістом (підготовче занурення). У такий спосіб відбувається природний перехід до складнішого варіанту, який передбачає рівномірний розподіл уваги між предметним змістом дисципліни та власне іноземною мовою (попереднє занурення). Все це, безумовно, і є підготовкою до навчання за найвищим варіантом, за якого всю увагу майже виключно зосереджено на предметному змісті курсу (повне занурення). Саме завдяки поступовому просуванню вздовж континууму варіантів навчання можна розраховувати на адекватну підготовку студентів до безболісного сприйняття кожного наступного, складнішого, варіанту.

У цілому, два перших види англомовного занурення можна вважати одним типом – тренувально-підготовчим зануренням, яке відбувається на заняттях

з ІМ та готує студентів до повного занурення із спеціальних дисциплін. Цей тип можна назвати першим (тренувальним) типом занурення. Він є цікавим не лише сам по собі, а й з п його функції та тренувально-підготовчого потенціалу у плані запровадження повного занурення на заняттях зі спеціальних дисциплін. З цієї точки зору повне занурення належить уже до іншого типу, який у західній методиці викладання іноземних мов називається "власне занурення" (plain immersion) (Johnstone, 2002). Відтак, цей тип занурення є II типом (власне) занурення.

Однак і аналізований тип занурення має декілька різновидів. Окрім повного англомовного занурення на заняттях зі спеціальних дисциплін, на цих же заняттях можна використовувати часткове або помірне занурення.

Часткове занурення (partial immersion – Holobow, Genesee, Lambert, Gastright, & Met, 1983; Burger, Wesche, & Migneron, 1997) передбачає використання рідної мови студентів на початковому етапі функціонування програми занурення із поступовою заміною її ІМ. Таким чином, рідна мова ніби послідовно "витісняється" іноземною; це явище отримало назву "pull-out classes".

Помірне занурення (sheltered/structural immersion – Cummins, 2000; 2001), яке розвинулося з такого напрямку в методиці як помірне навчання англійської мови (D. Freeman, 2000; Y. Freeman & D. Freeman, 1991), не виключає можливості для використання рідної мови впродовж усього періоду функціонування програми занурення, а також передбачає істотно більше врахування і рівень пристосування до мовних можливостей конкретної студентської аудиторії, ніж не лише в повному, але навіть у частковому зануренні. Деякі автори виділяють цей вид занурення в окремий тип (Корнева, 2006).

Часткове і помірне занурення цікаві в контексті даної роботи ще й тому, що та послідовність від підготовчого занурення через попереднє занурення і до повного занурення, яка розглянута і рекомендована вище, не завжди може бути практично реалізована. Наприклад, якщо в немовному ЗВО на вивчення ІМ відводиться недостатньо навчального часу, щоб повноцінно здійснити підготовче і попереднє занурення, то впровадження повного занурення при

вивченні спеціальних дисциплін на старших курсах стане практично неможливим. Студенти, в переважній більшості випадків, не зможуть отримати достатню для такого занурення мовну і психологічну підготовку. Проте на основі звичайного курсу ділової англійської мови у ЗВО (без ділової гри, навчальних проєктів і мікрокурсів зі спеціальних дисциплін) в "сильніших" із мовної підготовки групах цілком можливим є впровадження помірною занурення (Корнєва, 2006). На його основі можна буде далі ввести складніше часткове занурення і, нарешті, на завершальному етапі навчання (наприклад, на п'ятому курсі) – навіть повне занурення. За такого підходу матиме місце послідовність, зображена на рис. 2.3.

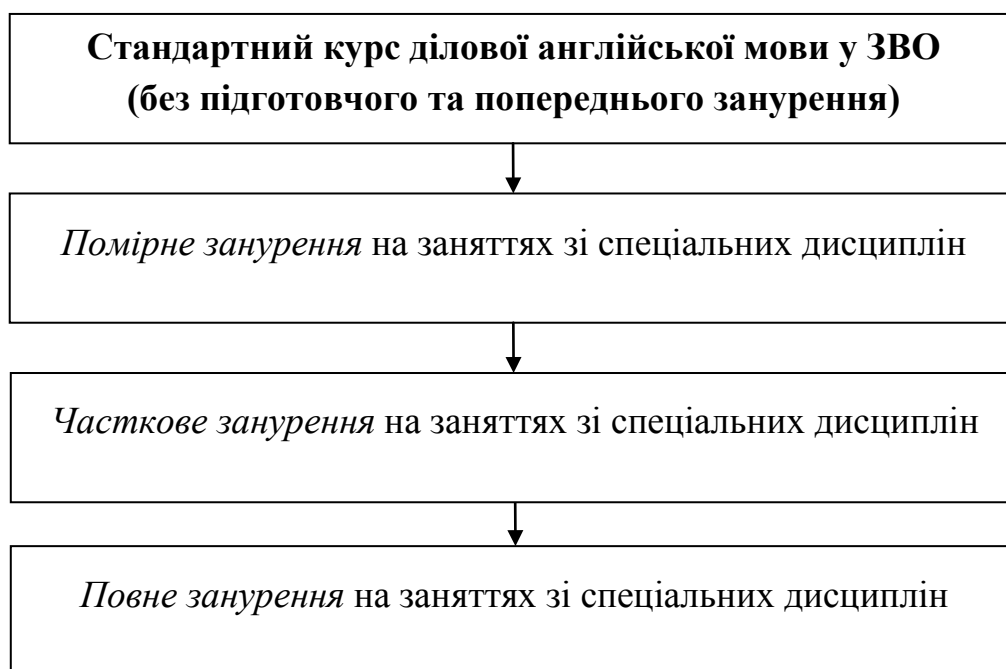


Рис. 2.3 Запровадження англійськомовного занурення у неанглійськомовному закладі вищої освіти за відсутності можливості проведення підготовчого або попереднього занурення у курсі англійської мови

Із усього викладеного вище можна зробити такі висновки:

1. Існує два типи (тренувальне та власне занурення) і п'ять видів англійськомовного занурення (підготовче, попереднє, помірне, часткове та повне), які доцільно застосовувати у вітчизняній вищій англійськомовній освіті (див. табл. 2.1).

**Типи і види англомовного занурення,
які використовуються у закладах вищої освіти**

I (тренувальний) тип занурення (проводиться на заняттях з іноземної мови)	II тип (власне) занурення (проводиться на заняттях зі спеціальних дисциплін)
Підготовче занурення	Помірне занурення
Попереднє занурення	Часткове занурення
	Повне занурення

2. Оптимальною послідовністю впровадження програм занурення є послідовний перехід від підготовчого занурення до попереднього занурення і, нарешті, до повного занурення. Тільки за дотримання такої послідовності можна розраховувати на досить швидке і ефективне забезпечення мовної і психологічної підготовки студентів, що дозволяє їм повноцінно працювати в програмах повного англомовного занурення при вивченні спеціальних дисциплін на старших курсах ЗВО.

3. За неможливості забезпечення такої послідовності і на основі одного тільки стандартного курсу ділової англійської мови можна спробувати в найбільш підготовлених із мови групах впровадити помірне англомовне занурення при вивченні спеціальних дисциплін на заняттях з таких дисциплін на старших курсах ЗВО. На його основі далі може впроваджуватися часткове і, нарешті, повне занурення.

Проте хотілося б наголосити, що весь макроетап, пов'язаний із запровадженням у навчальний процес іншомовного занурення, має варіативний характер і залежить виключно від можливостей кожного конкретного ЗВО технічного профілю. Усі перелічені вище типи та види занурення у ході експериментальних досліджень, які проводилися на базі двох вітчизняних ЗВО, зокрема, Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" та Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля, довели свою ефективність та, безумовно, можуть використовуватися ЗВО України немовного профілю.

Згідно з усім вищевикладеним, весь процес формування МПОІКК у студентів технічного ЗВО має такий вигляд, як показано на рис. 2.4:

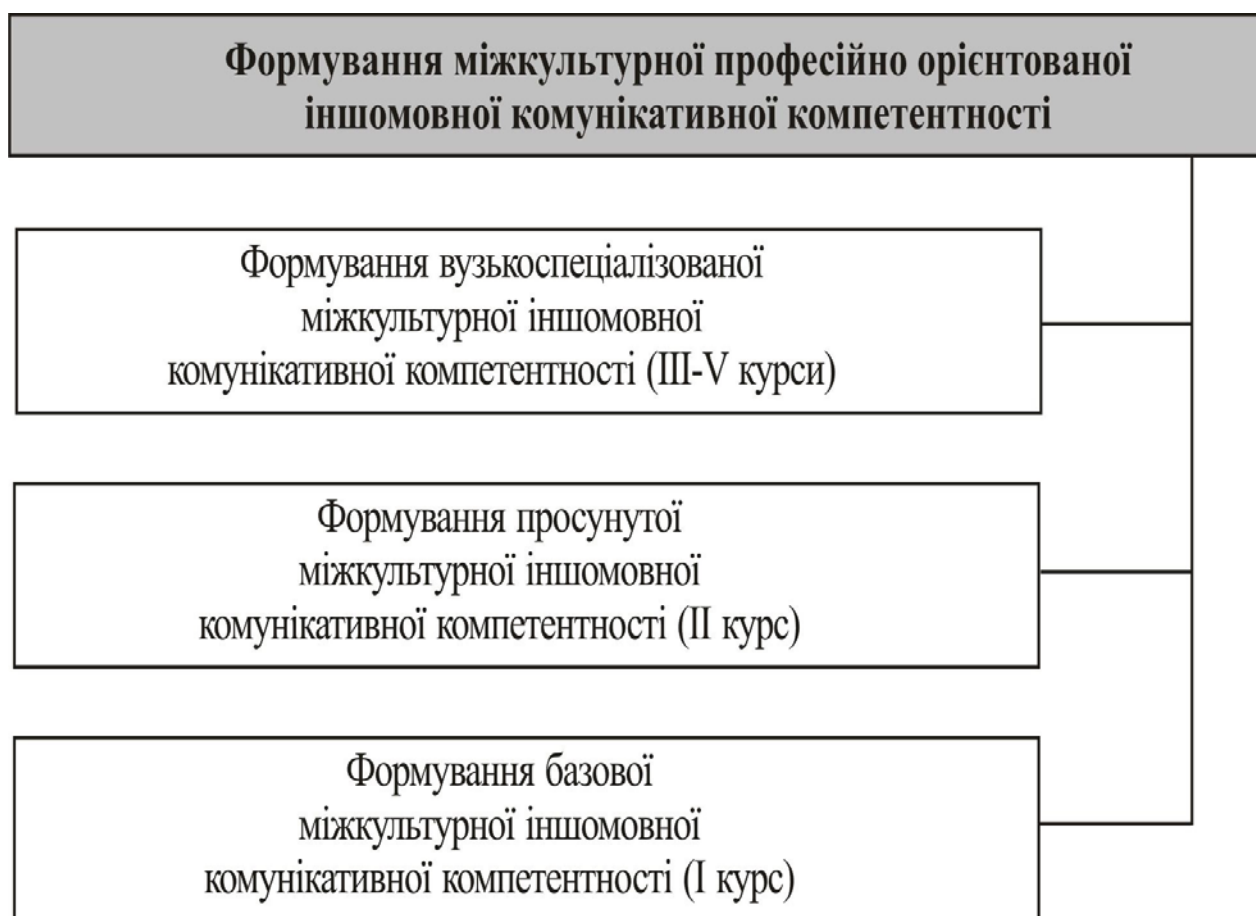


Рис. 2.4 Етапи формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (знизу-вверх)

Виділення розглянутих етапів дає можливість сформулювати **проміжні цілі навчання** для кожного з них при викладанні іноземної (англійської) мови у ЗВО технічного профілю.

Для **першого етапу** (I курс) метою є *формування у студентів базової міжкультурної загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності*, що дає їм змогу на основі загальноповиваної ділової англійської мови виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (не суто спеціальні) обов'язки випускників технічних ЗВО. Це означає, що за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти їхня МПОІКК після закінчення першого курсу повинна бути

сформована на рівні B2. Цей рівень володіння ІМ професійного спрямування передбачає сформованість у студентів таких умінь у всіх видах МД (Болайто і Вест, 2017):

- **Професійно орієнтоване слухання:** студент може зрозуміти лекцію або розмову у своїй сфері інтересів, якщо тема знайома, а презентація має лінійну структуру й чітко структурована. Може робити записи під час лекції, достатньо точні для власного використання пізніше, якщо тема належить до його/її сфери інтересів, а мовлення є чітким та нормативним.

- **Професійно орієнтоване усне мовлення:** може провести заздалегідь підготовану презентацію з лінійною структурою на знайому тему в межах своєї сфери інтересів, достатньо чітку, щоб бути загалом легко зрозумілою, і в якій основні елементи пояснюються з відповідною точністю. Може відповісти на запитання до презентації, однак може попросити повторити запитання, якщо воно було вимовлене швидко.

- **Професійно орієнтоване читання:** може прочитати фактичні тексти з лінійною структурою на теми, пов'язані зі своєю сферою інтересів, із задовільним рівнем розуміння.

- **Професійно орієнтоване письмо:** може писати короткі прості нариси на теми, пов'язані зі своєю сферою інтересів. Може узагальнювати, викладати і висловлювати власні думки про накопичену фактичну інформацію на знайомі буденні й небуденні теми в межах сфери інтересів з деякою впевненістю. Може писати дуже прості описи стандартного, обумовленого формату, які передають повсякденну фактичну інформацію і наводять причини дій.

Для другого етапу (II курс) метою є *формування у студентів просунутої міжкультурної загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності*, що дає їм змогу здійснювати широке та всебічне іншомовне професійне спілкування нерозривному зв'язку із їхньою конкретною профільною спеціальністю. На цьому етапі МПОІКК є сформованою у студентів на рівні B2+ за Загальноєвропейською шкалою, а вміння студентів в усіх видах МД є сформованими на такому рівні:

- **Професійно орієнтоване слухання:** може зрозуміти основне з лекцій, розмов і доповідей та інших форм професійної презентації, складних як за змістом, так і лінгвістично. Може зрозуміти чітко структуровану лекцію на знайому теми і записувати деталі, які він/вона вважають важливими, навіть якщо він/вона зосереджується на самих словах, пропускаючи деяку інформацію.

- **Професійно орієнтоване усне мовлення:** може провести чітку систематично складену презентацію, підкреслюючи важливі деталі і застосовуючи відповідну допоміжну інформацію. Може спонтанно відхилитись від заготовленого тексту і стежити за цікавими думками, висловленими аудиторією, часто при цьому демонструючи неабияку плавність і легкість висловлювання. Може провести чітку, заздалегідь підготовану презентацію, наводячи аргументи на підтримку або спростування певної точки зору і пояснюючи переваги й недоліки різних підходів. Може відповісти на низку запитань до презентації з повною легкістю і спонтанністю, без жодних зусиль ані для себе, ані для аудиторії.

- **Професійно орієнтоване читання:** Може отримати інформацію, ідеї та точки зору з високоспеціалізованих джерел в межах власної сфери інтересів. Може зрозуміти спеціалізовані статті поза своєю сферою інтересів, якщо він/вона має змогу іноді користуватися словником для підтвердження власної інтерпретації термінології. Може зрозуміти статті та звіти на тему сучасних проблем, в яких автори мають певну позицію чи точку зору.

- **Професійно орієнтоване письмо:** може написати нарис чи звіт, який систематично розкриває проблему, підкреслюючи важливі моменти й доречну допоміжну інформацію. Може оцінити ідеї чи рішення проблеми. Може написати нарис чи звіт, що розкриває проблему, наводячи аргументи на підтримку або спростування певної точки зору і пояснюючи переваги й недоліки різних підходів. Може синтезувати інформацію та аргументи з різних джерел.

Для третього етапу (III-V курси) метою є формування у студентів (у тому числі через використання програм занурення) вузькоспеціалізованої міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, що дає їм змогу

здійснювати професійне спілкування у нерозривному зв'язку з їхньою конкретною вузькою спеціалізацією як майбутніх фахівців у конкретній вузькій галузі. Після закінчення цього етапу навчання студенти мають сформовану МПОІКК на рівні С1 за Загальноєвропейською шкалою, а їхні вміння у всіх видах МД є такими:

- **Професійно орієнтоване слухання:** може слухати більшість лекцій, дискусій і дебатів з відносною легкістю. Розуміє достатньо для сприйняття розширеної доповіді на абстрактні та складні теми поза своєю сферою інтересів, однак може потребувати уточнення деталей, особливо, якщо вимова незвична. Може робити детальні записи під час лекцій на теми своєї сфери інтересів, записуючи інформацію настільки точно й близько до оригіналу, що записами можуть користуватися інші люди.

- **Професійно орієнтоване усне мовлення:** може провести чітку, добре структуровану презентацію на складну тему, достатньо довго пояснюючи й підтримуючи свою точку зору допоміжними деталями, аргументами і відповідними прикладами. Може добре взаємодіяти, відповідаючи спонтанно і майже без зусиль.

- **Професійно орієнтоване читання:** може розуміти в деталях широкий спектр довгих, складних текстів, які, ймовірно, траплятимуться під час подальшого навчання і роботи, знаходячи тонкі деталі, включно з позиціями дійових осіб, а також непрямо і прямо висловленими поглядами.

- **Професійно орієнтоване письмо:** може писати чіткі, добре структуровані описи складних тем, підкреслюючи відповідні головні питання. Може пояснити і підтримувати точку зору впродовж тривалого часу допоміжними деталями, аргументами й відповідними прикладами.

Усі ці проміжні цілі слугують досягненню загальної мети навчання, яка була сформульована у попередньому підрозділі. Така мета має досягатися на кожному з етапів, але на різних рівнях – найнижчому на першому (B1+) і найвищому – на третьому-четвертому (C1).

На основі наведеного формулювання проміжних цілей навчання, які безпосередньо пов'язані із формуванням спеціалізованого білінгвізму студентів

ЗВО технічного профілю на різних етапах оволодіння мовою, доцільно проаналізувати особливості відбору змісту навчання іноземної (англійської) мови для спеціальних цілей. Зауважимо, що склад цього змісту трактується в методиці по-різному. Одні автори обмежують компоненти змісту навчання навичками та вміннями читання, усного мовлення та письма (Лapidус, 1986). Інші вважають за необхідне ввести до їхнього складу мовний матеріал (Миньяр-Белоручев, 1990). Нарешті, треті значно розширили перелік, додавши до нього ще й тексти як зразки мовлення, що написано і звучить (мовленнєвий матеріал), тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації, різну лінгвістичну інформацію, наприклад, мовні поняття, нетипові для рідної мови (Ніколаєва та ін., 2002; Бухбиндер и Штраус, 1986; Климентенко и Миролюбова, 1981).

Усі ці погляди на склад змісту навчання мають серйозний недолік, який полягає в тому, що зміст розглядається як простий перелік компонентів. Із цього переліку неясно, з якого з компонентів необхідно починати відбір змісту і в якій послідовності цей відбір проводити (Тарнопольский и Кожушко, 2004).

Зовсім інші критерії відбору змісту навчання було покладено у концепцію В. Л. Скалкіна. Автор виходив із того положення, що зміст – багаторівнева категорія, а не простий перелік компонентів. Зміст трактувався ним як формування іншомовної мовленнєвої компетентності, що складається з кількох рівнів. На верхньому ярусі даного поняття знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний та психофізіологічний аспекти). На середньому ярусі знаходиться мовний інвентар та тексти (лінгвістичний аспект), а на останньому ярусі (комунікативний аспект) – значення, зміст мовних знаків, зміст текстів (Скалкин, 1989, с. 47). Крім того автор зазначав: "Оскільки мова потрібна для спілкування в певних ситуаціях, вихідним комунікативним матеріалом для відбору мовного інвентаря повинні слугувати типові комунікативні ситуації. Операційний мовленнєвий матеріал для відбору – сума текстів по кожній із них (із яких висіюються одиниці більш низького порядку)" (Скалкин, 1981, с. 154, *переклад українською мовою наш – З.К.*).

О. Б. Тарнопольський, спираючись на запропонований підхід В. Л. Скалкіна, у своїй докторській дисертації обґрунтував альтернативну існуючим процедуру

відбору змісту навчання (Тарнопольский, 1991). Вона вимагає відбору письмових та усних текстів лише після того, як відібрано їх зміст. Відбір змісту потребує попереднього відбору тематики та ситуацій спілкування, в межах яких буде здійснюватися формування навичок та вмінь мовленнєвої комунікації. При цьому відбір стосується не лише усного, а й писемного спілкування, оскільки читання та письмо також відбуваються в ситуаціях, які визначають, що саме та для чого людина пише та читає.

Як зазначає О. Б. Тарнопольський (Тарнопольский, 1991), відбір змісту навчання на основі аналізу потреб слід проводити виключно на рівні комунікативного аспекту цього змісту, тобто на основі аналізу саме професійних потреб студентів. Таким чином, відбирається сфера, тематика, а в її межах – типові комунікативні наміри учасників спілкування; відбираються письмові та усні джерела (автентичні, наскільки це можливо) та створюються моделі дискурсів в письмовій та усній комунікації, котрі були б характерними для відібраних тем та комунікативних намірів. На основі одержаних даних укладається перелік мовленнєвих навичок, вмінь та знань, котрими студенти повинні оволодіти; надалі відбираються, укладаються та розробляються необхідні навчальні матеріали на основі відібраного змісту навчання.

О. Б. Тарнопольський та З. М. Корнева (Тарнопольский и Корнева, 2013, с. 81), дещо переосмисливши вихідну концепцію О. Б. Тарнопольського з погляду якомога більшого скорочення змісту навчання для його кращого засвоєння, пропонують включати до нього лише ту інформацію, яка б мала залишатися у пам'яті студентів після завершення ними навчання у ЗВО. Звідси, до змісту навчання доцільно було б включати: *мовленнєві навички та уміння* (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), *мовний матеріал* (фонетичний, граматичний, лексичний для формування навичок, пов'язаних з мовною стороною мовлення); *соціолінгвістичну, психологічну, формально-логічну, прагматичну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя"* (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку вмінь); *мовленнєвий*

матеріал (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються у навчальному процесі). Ці тексти власне і є єдиним джерелом мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"). Вони повинні залишитися у пам'яті тих, хто навчаються, не самі по собі, а через той матеріал та інформацію, що з них вичерпується. Нарешті, фундаментальним елементом змісту навчання є *теми та ситуації спілкування*, за якими повинні навчитися спілкуватися студенти. Саме вони визначають, які тексти для писемного та усного мовлення повинні добиратися, яка соціолінгвістична, психологічна, паралінгвістична та інша інформація, мовний матеріал і т.д повинні бути використаними для навчального процесу, щоб студенти стали в змозі спілкуватися за виділеними темами та ситуаціями.

Як вже зазначалося, з погляду методики, що описується у цьому дослідженні, зміст навчання ІМ професійного спрямування студентів технічних спеціальностей слід добирати лише в опорі на реальні професійні потреби майбутніх спеціалістів у іншомовній комунікації задля вирішення виробничих або службових задач. Саме тому надзвичайної актуальності набуває визначення тих соціально-комунікативних ролей, що їх студенти виконуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності.

Повертаючись до монографії В. Л. Скалкіна (Скалкин, 1981), зазначимо, що автор трактував поняття соціально-комунікативної ролі індивіда як виконання ним певної типової соціальної функції у межах однієї комунікативної ситуації, а соціально-комунікативну позицію – як набір усіх соціально-комунікативних ролей даного індивіда (Скалкин, 1981, с. 52, 67).

У контексті нашого дослідження вдалим вважаємо термін, запропонований О. Б. Тарнопольським (Тарнопольский, 1991, сс. 104-105), який слідує за В. Л. Скалкіним, ввів додаткове поняття *професійної* соціально-комунікативної позиції. Він розуміє під нею множину соціально-комунікативних ролей представника певної професії під час виконання ним службових функцій. Автор стверджує, що найбільш вірогідною професійною соціально-комунікативною

позицією випускника ЗВО технічного профілю є позиція "Інженер". Така позиція максимально відповідає тому виду професійної діяльності, яким із найбільшою ймовірністю займатиметься більшість випускників.

Вибір професійної соціально-комунікативної позиції як основи для виділення змісту навчання ІМ професійного спрямування дозволяє чітко визначити ті професійні соціально-комунікативні ролі, які представнику певної професії доведеться виконувати у своїй майбутній професійній діяльності. Так, наприклад, на початковому етапі навчання у технічному ЗВО ми визначили такі соціально-комунікативні ролі, якими повинен оволодіти будь-який майбутній інженер у межах оволодіння базовою загальнопрофесійною іншомовною комунікативною компетентністю на I курсі:

1. учасник професійних телефонних розмов;
2. учасник листування із діловою метою;
3. учасник професійних переговорів;
4. представник підприємства;
5. учасник професійних презентацій;
6. дослідник-маркетолог;
7. покупець обладнання;
8. продавець обладнання;
9. користувач товарів або послуг;
10. партнер по діловій угоді;
11. учасник професійної виставки або ярмарку;
12. менеджер проектів.

Перелік професійних соціально-комунікативних ролей майбутнього інженера на просунутому етапі навчання є вужчим у площині професійної спрямованості таких ролей. Відтак, ІТ-фахівцю поліграфічного профілю, який спеціалізується на цифрових технологіях репродукування, електронних мультимедійних виданнях або обслуговує комп'ютеризовані поліграфічні системи, на просунутому етапі навчання будуть властиві такі професійні соціально-комунікативні ролі, як виконання обов'язків:

1. менеджера поліграфічного виробництва;
2. економіста поліграфічного виробництва;
3. маркетолога поліграфічного виробництва;
4. технолога поліграфічного виробництва;
5. репрографа;
6. продавця друкованої продукції;
7. дизайнера видавництва;
8. редактора;
9. художника.

Усі професійні соціально-комунікативні ролі знаходять своє практичне втілення у спілкуванні через ту його тематику і ситуації, котрі може охопити комунікант у межах своєї соціально-комунікативної позиції. Власне теми і ситуації є реальним репрезентантом соціально-комунікативних ролей, які об'єднуються у єдину професійну соціально-комунікативну позицію.

Якщо це так і потенційний перелік виконуваних через іншомовне спілкування професійних соціально-комунікативних ролей виражає реальні професійні потреби майбутнього випускника в оволодінні таким спілкуванням, то для відбору змісту це може означати тільки одне. Позаяк у процесі відбору ми відштовхуємося від вищезазначених потреб, то починати його слід із відбору професійно значущих тем та ситуацій, які використовуються для організації іншомовного спілкування студентів у навчальному процесі. Цим забезпечується урахування усіх потенційно найбільш імовірних професійних соціально-комунікативних ролей, котрі випускнику ЗВО технічного профілю доведеться виконувати у процесі роботи, використовуючи ІМ. За рахунок цього буде реалізоване й урахування реальних практичних потреб майбутніх випускників.

Слід знову підкреслити те, що вже було сказано: відбір тем та ситуацій стосується не лише усномовленнєвого, але й письмовомовленнєвого спілкування, оскільки і читання, і письмо теж відбуваються у ситуаціях. Вони визначають, що саме і з якою метою людина читає або пише та узгоджуються з певною тематикою текстів, які сприймаються або продукуються.

Проте слід зазначити, що відбір тематики та ситуацій спілкування для різних етапів навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю містить значні труднощі. Для того, щоб відібрані ситуації та теми комунікації дійсно покривали ймовірні майбутні професійні потреби випускників у професійному іншомовному спілкуванні, їхній відбір слід проводити об'єктивно, а не спираючись на точку зору конкретного укладача навчальних матеріалів, викладача ІМ або методиста, котрі не є професіоналами в технічних науках. Ще більш сумнівною виявляється опора на точку зору студентів, наприклад студентів першого курсу, котрі практично не мають жодної уяви про свої майбутні професійні потреби в іншомовному спілкуванні.

Як зазначають О. Б. Тарнопольский та З. М. Корнева (Тарнопольский и Корнева, 2013), задля досягнення об'єктивності, відбір навчальних тем та ситуацій повинен спиратися на точку зору професіоналів, спеціалістів у тій чи іншій галузі, тих, хто через свою професійну діяльність доволі часто потрапляє у ситуації, за яких виникає необхідність спілкуватися ІМ із професійної тематики. Тільки їхня точка зору може вважатися вагомою для відбору конкретних тем та ситуацій, призначених для включення у навчальний процес.

Бажано залучати якомога більше спеціалістів, яким доводиться вступати у міжнародні контакти, для проведення опитування з приводу тих тем та ситуацій, котрі доцільно включити до змісту навчання ІМ для професійних цілей. Як мінімум, необхідним є опитування не менше 100 осіб, оскільки воно дає підстави для статистично обґрунтованих висновків. Із виділених тем та ситуацій відбирати для навчального процесу слід лише ті, котрі були обрані переважною більшістю фахівців. Це дає можливість мінімізувати зміст навчання, оскільки чим меншим є обсяг виучуваного матеріалу, тим більшою є ймовірність того ефективного засвоєння студентами всього цього обсягу.

Як справедливо зазначають згадані автори (Тарнопольский и Корнева, 2013, сс. 86-87), важливо також, щоб учасники опитування проводили відбір на основі наданих їм розгорнутих переліків потенційних тем та ситуацій, серед яких їм слід обирати ті, що є необхідними з їхньої точки зору, або ж могли додати на свій розсуд ті, яких бракує.

Саме таку процедуру було покладено в основу відбору тем та ситуацій для навчання англійської мови професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю. Практичне проведення такого відбору та його результати будуть проаналізовані далі. До того ж слід обговорити послідовність проведення подальших стадій відбору змісту відповідно до процедури, що була попередньо описана.

Після відбору тем та ситуацій найбільш раціональним авторам цитованих вище робіт видається відбір мовленнєвого матеріалу, тобто текстів для усного та писемного мовлення. Цілком природним є те, що ці тексти повинні бути аутентичними. Інакше вони не могли б являти собою реальні зразки іншомовного усного та писемного мовлення, спираючись на які можна навчити студентів розуміти та продукувати власне мовлення адекватне з погляду мовних, соціокультурних, прагматичних, психологічних та інших норм, які існують у цільовій іншомовній професійній мовній спільноті (Tarnopolsky, 2012), наприклад, серед інженерів, які є носіями англійської мови.

Окрім того, відібраний аутентичний мовленнєвий матеріал може і у більшості випадків повинен підлягати певному методичному опрацюванню шляхом **синтезування**, яке не позбавляє цей матеріал аутентичності, проте робить його прийнятним та зручним для використання у навчальному процесі.

Слідом за Т. І. Трухановою (2001) та Л. Трімбл (Trimble, 1992), під поняттям "*синтезований текст*" ми розуміємо такий текст, що був утворений у результаті підбору оригінальних матеріалів із двох або більшої кількості джерел та модифікований шляхом використання об'єднання частин з різних аутентичних текстів спорідненого змісту, скорочення, вилучення найбільш важких для розуміння частин, певних структурних перетворень тощо.

Слід підкреслити, що відбір необхідних для навчального процесу аутентичних матеріалів як з погляду їхньої кількості, так і якості, для студентів технічних спеціальностей є доволі копітким та складним завданням. Практично невичерпним джерелом таких матеріалів виступає Інтернет, проте у відборі навчальних матеріалів через Інтернет слід дотримуватися декількох правил:

1) Головне правило в роботі із джерелами Інтернет – неухильне дотримання авторських прав укладачів матеріалів з цих джерел, незалежно від того, чи міститься у джерелі відповідна вказівка, чи вона відсутня. Для дотримання цього правила в укладених навчальних матеріалах обов'язково повинна міститися електронна адреса оригінальних текстів для писемного та усного мовлення, які були запозичені із мережі Інтернет, навіть якщо укладач навчальних матеріалів їх піддав значному синтезуванню або будь-якій іншій модифікації. Слід обов'язково вказати, що навчальні матеріали були не лише запозичені, але і модифіковані (відповідні приклади будуть наведені далі у цій роботі). Також необхідно вказати, коли саме матеріали були запозичені із Інтернет із навчальною метою, на той випадок, якщо ці матеріали взагалі уже будуть в Інтернеті відсутні в період використання у навчальному процесі підручника або навчального посібника з ІМ, що їх містить.

2) Тексти, призначені для аудіювання студентами, які також були запозичені із мережі Інтернет, повинні бути заново записані на аудіо носії – не лише, коли вони були в оригіналі представлені тільки у графічній формі, але й якщо оригінал був звуковим, як це часто буває із матеріалами, що запозичені з порталу YouTube. Якість аудіоматеріалів із Інтернету, як правило, не відповідає стандартам використання у навчальному процесі. Якщо ж врахувати ще й необхідність методичної обробки та модифікації цих матеріалів, то без перезапису взагалі не обійтись. Просто необхідним є аудіозапис, якщо те, що повинно бути використане як аудіоматеріал, в оригінальному варіанті Інтернету представлено як графічний текст, який підлягатиме методичному опрацюванню та перетворенню на аудіо текст – наприклад, текст короткої лекції виучуваною мовою, який слухатимуть студенти. Природно, сам аудіозапис навчальних матеріалів слід здійснювати професійно, у студійних умовах на відповідному обладнанні, обов'язково носіями виучуваної мови.

3) Відібрані із Інтернет та методично опрацьовані аутентичні англomовні мовленнєві матеріали у галузі технічних наук повинні пройти апробацію у фахівців відповідного профілю з погляду їхньої змістової адекватності для

навчання іноземної мови професійного спрямування. Лише після отримання схвалення цих спеціалістів такі матеріали можна включати у навчальний процес для практичного використання.

Після завершення укладання мовленнєвих матеріалів для навчального процесу вся подальша процедура відбору проводиться здебільшого розробниками підручників, навчальних посібників та методичного забезпечення для курсу ІМ професійного спрямування, оскільки відбір змісту на наступних етапах просто виокремлюється із готових мовленнєвих матеріалів.

Так, виокремлюється соціокультурна, психологічна, предметна, формально-логічна, прагматична, паралінгвістична інформація, інформація, що стосується стереотипів "стилю професійного життя", а також весь необхідний мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний). Природно, такий матеріал слід згрупувати за певними категоріями. Ті одиниці, які є достатньо розповсюдженими та часто вживаними у відібраних мовленнєвих матеріалах, підлягають обов'язковому засвоєнню студентами, а одиниці, які зустрічаються одноразово, до змісту навчання включеними бути не можуть.

Якщо всі ці матеріали відібрані, то у більшості випадків з них без подальшого відбору впливає, які саме навички та вміння повинні формуватися та розвиватися у студентів.

Отже, узагальнити запропоновану процедуру відбору змісту навчання "знизу-вверх" можна так, як зображено на рис. 2.5.

Головною перевагою запропонованої послідовності відбору змісту навчання є її точність, а не приблизність і емпіричність, як це часто трапляється за укладання підручників, навчальних посібників або будь-яких інших методичних матеріалів для навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання він здійснюється науково обґрунтовано, до нього включається лише необхідне і нічого зайвого за принципом, який був названий О. Б. Тарнопольським "раціональною мінімізацією" (Тарнопольський, 2006).

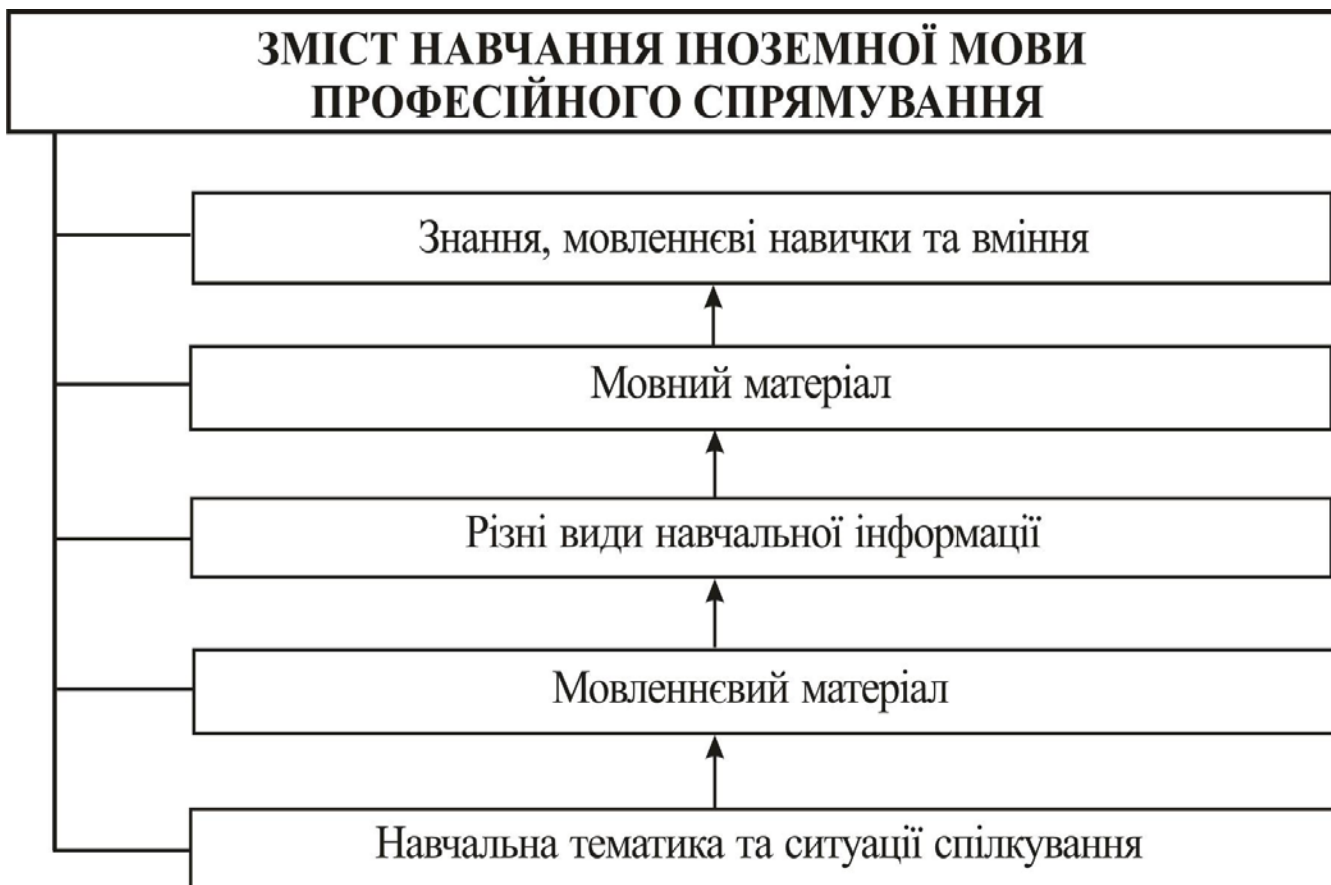


Рис. 2.5 Компонентний склад змісту навчання іноземної мови професійного спрямування у технічному закладі вищої освіти та послідовність його відбору "знизу-вверх"

Окрім названої переваги, існує ще одна. Її можна виокремити в контексті визначення мети навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, про яку йшлося раніше у цьому розділі, а також того підходу до навчання, у межах якого відбувається досягнення поставленої мети та який буде описано в наступних розділах цієї дисертації.

Із описаної послідовності відбору змісту навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю випливає, що в першу чергу, в процесі відбору змісту навчання відбирається предметний складник цього навчання, а саме зміст формування предметної компетентності як одного із складників іншомовної професійної комунікативної компетентності. На її основі відбирається зміст усіх інших компетентностей, які входять до її складу.

Саме у такій професійно предметно спрямованій організації та такому проведенні відбору реалізується той орієнтир, який визначає сформульована вище у цьому розділі мета навчання, а також та перевага, про яку вже йшлося. У своїй сукупності вони обумовили той принцип, згідно із яким проводився практичний відбір усіх перерахованих компонентів змісту навчання. О. Б. Тарнопольський та З. М. Корнева (Тарнопольский и Корнева, 2013) називають його принципом **відповідності відбору змісту навчання компонентам іншомовної професійної комунікативної компетентності через опору на її предметний складник.**

Щоб з'ясувати, як запропонована процедура відбору змісту навчання забезпечує реалізацію цього принципу, слід визначити, якими ще характеристиками володіє зміст навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю. Доречним, на нашу думку, буде посилання на роботу Т. Дадлі-Еванс та М. Дж. Сент Джон (Dudley-Evans & St. John, 1988), у якій вчені розділили весь зміст навчання ІМ професійного спрямування на два аспекти: професійно орієнтований (carrier content) та власне іншомовний (real content). Професійно орієнтований аспект змісту – це предметний бік того, що говорять, читають, слухають або пишуть студенти за посередництва ІМ. Це змістова складова усного та писемного мовлення, яке сприймається або продукується у навчальному процесі. Власне іншомовний аспект – це мовна та мовленнєва складова навчальної та комунікативної діяльності студентів. Цей аспект змісту визначається авторами як провідний, хоча його ключова роль у навчальному процесі повинна бути завуальована зовнішнім пріоритетом предметного аспекту, якщо за мету поставлено навчання професійного спілкування, яке завжди є предметним.

У результаті саме опора на предметний складник змісту формування іншомовної професійної комунікативної компетентності та предметний аспект як відправна точка у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору та реалізацію того підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю (див. наступні розділи).

Узагальнити взаємозв'язок між принципом відбору змісту навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО та принципом професіоналізації мети навчання, який було покладено у основу її формулювання, можна у такий спосіб:

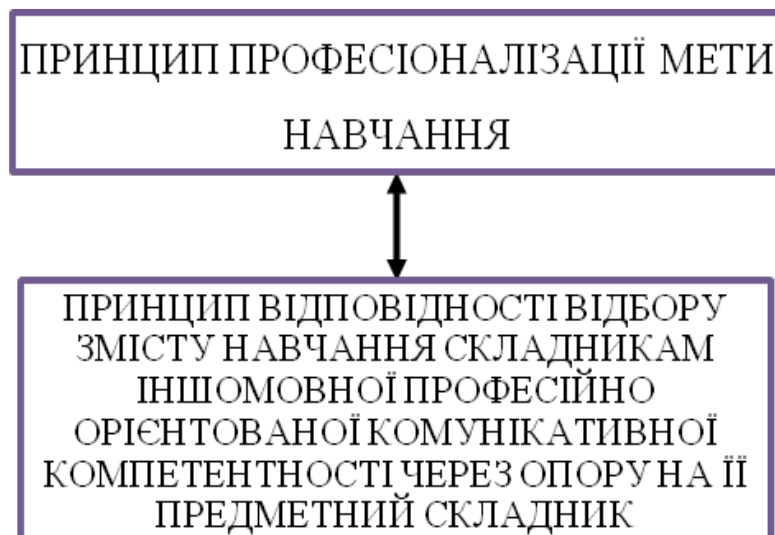


Рис. 2.6 Взаємозалежність принципів професіоналізації мети навчання і провідного принципу відбору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування у закладі вищої освіти технічного профілю

Проведений аналіз теоретичних основ відбору змісту навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю дозволяє перейти до обговорення того, як цей підхід був практично реалізований при створенні методики формування МПОІКК студентів I-III курсів.

У відповідності до запропонованого підходу, відбір, що обговорюється, починався із відбору тематики навчання для студентів I-III курсів. Для його проведення впродовж 2009-2012 років було опитано 200 фахівців технічного профілю із вищою освітою. Всі опитані працювали у різних установах, підприємствах та організаціях Києва, Львова, Кам'янця Подільського, Білої Церкви. Всі вони на достатньо високому рівні володіли англійською мовою та регулярно використовували її у своїй виробничій діяльності для здійснення міжнародних контактів. Кожен із учасників опитування отримував перелік із 30 тем. Фахівець повинен був відмітити лише ті теми, які він вважав

справді важливими для своєї міжнародної професійної діяльності як загальнопрофесійного, так і вузькоспеціалізованого характеру. Попри можливість включати до переліку теми зі власним роздумом, жоден із опитаних не користався такою можливістю.

Ті теми, які наведені нижче, і були включені до навчальних матеріалів, на підставі того, що їх обрали як мінімум 75% опитаних.

Відтак, навчальні матеріали із формування МПОІКК студентів I курсу ЗВО технічного профілю включали такі теми:

1. Професійні телефонні контакти;
2. Листування у професійних цілях;
3. Професійні перемовини;
4. Знайомство із підприємством або організацією;
5. Професійні презентації;
6. Рекламна діяльність;
7. Закупівлі устаткування;
8. Поставка/продаж устаткування;
9. Інструкції із використання устаткування;
10. Контракти;
11. Участь у професійних ярмарках та виставках;
12. Організація та фінансування проектів.

Із зазначеною тематикою окремо також були ознайомлені спеціалісти інших (нетехнічних) галузей, також залучені до міжнародної діяльності, як-то біологи, фармацевти, фахівці із міжнародного права. Виявилось, що всі вони обрали 6 тем, які визначені першими у наведеному вище переліку як важливі для себе. У результаті, ці шість тем можна вважати такими, що покривають потреби у діловій іншомовній комунікації випускників значної частини, якщо не переважної більшості, немовних ЗВО.

На основі відібраних тем нами були розроблені також ситуації спілкування, що узагальнені у наведеній нижче таблиці:

**Теми та ситуації спілкування англійською мовою професійного спрямування
для студентів I курсу вищого навчального закладу технічного профілю**

Теми	Ситуації спілкування у межах теми
1	2
Професійні телефонні контакти	Телефонні контакти у таких ситуаціях: запит конкретної інформації; відповідь на запит конкретної інформації; подання скарги/рекламації; відповідь на скаргу/рекламацію; надання пропозиції/запрошення; відповідь на пропозицію / запрошення; висловлення вдячності; вибачення; призначення зустрічі або ж її скасування, зміна часу або місця зустрічі.
Листування у професійних цілях	Написання офіційного листа/електронного листа з метою: запиту конкретної інформації; відповіді за запит конкретної інформації; надання письмової скарги/рекламації; відповіді на письмову скаргу/рекламацію; надання письмової пропозиції/запрошення; відповіді на письмову пропозицію/запрошення; висловлення вдячності у письмовому вигляді; вибачення; надання письмової заяви про прийом на роботу; написання власного резюме.
Професійні перемовини	Професійна/ділова дискусія; спільний пошук компромісів та обопільно прийнятних оптимальних рішень.
Знайомство із підприємством або організацією	Отримання інформації про підприємство/організацію; запит інформації про організацію; проведення екскурсії підприємством; участь в екскурсії підприємством.
Професійні презентації	Виступ із професійною та/або рекламною інформацією перед колегами по професії; потенційними чи реальними діловими партнерами.
Рекламна діяльність	Проведення маркетингового дослідження; професійної/ділової дискусії; укладання сценарію/тексту рекламного оголошення; обговорення сценарію/тексту рекламного оголошення.

1	2
Закупівлі устаткування	З'ясування якості, характеристик, переваг та недоліків обладнання, закупівля якого здійснюється; обговорення якості, характеристик, переваг та недоліків обладнання, закупівля якого здійснюється; обговорення, ціни, умов поставки обладнання, яке закуповується.
Поставка/продаж устаткування	Демонстрація якостей, характеристик, переваг та недоліків устаткування, продаж якого здійснюється; обговорення якостей, характеристик, переваг та недоліків устаткування, продаж якого здійснюється; обговорення ціни, умов поставки устаткування, продаж якого здійснюється.
Інструкції із використання устаткування	Укладання інструкцій із використання устаткування; ознайомлення/вивчення інструкцій із використання обладнання; обговорення тексту інструкції із використання обладнання.
Контракти	Професійна/ділова дискусія з приводу контракту, який укладається; спільний пошук компромісів та обопільно прийнятних рішень у зв'язку із контрактом, який укладається; обговорення та укладання тексту контракту, угоди.
Участь у професійних виставках та ярмарках	Обговорення, перемовини під час участі у міжнародних професійних виставках та ярмарках; показ та надання власної продукції під час участі у міжнародних професійних ярмарках та виставках; ознайомлення із продукцією, послугами інших учасників міжнародних професійних виставок та ярмарків.
Організація та фінансування проектів	Професійна дискусія у зв'язку із проектом; обопільний пошук компромісів та обопільно прийнятних оптимальних рішень, які стосуються проекту.

Усі виділені та перераховані вище ситуації слугують для навчання усного мовлення та письма. Що ж стосується навчання читання у професійних цілях

для задоволення загальнопрофесійних потреб майбутніх випускників, то ми вважаємо, що є лише три ситуації, які розповсюджуються на всі 12 відібраних тем. Це такі ситуації, як: підготовка до укладання всіх видів письмових чи усних міжнародних професійних контрактів; попереднє ознайомлення та самоінформування із найбільш загальних питань, істотних для початку та організації міжнародних професійних контактів; попереднє ознайомлення із якостями та характеристиками потенційних ділових партнерів, їхніх організацій, товарів та устаткування, які потрібно закупити або продати тощо.

Тематична організація навчальних матеріалів для студентів-майбутніх фахівців із інформаційних технологій II курсу має такий вигляд:

Таблиця 2.3

Теми та ситуації спілкування англійською мовою професійного спрямування для студентів II курсу вищого навчального закладу технічного профілю

Теми	Ситуації спілкування у межах теми
1	2
Апаратні засоби та програмне забезпечення	Обговорення ключових понять у галузі апаратного та програмного забезпечення; огляд будови комп'ютера, функцій кожного компоненту комп'ютера; дискусія щодо можливостей комп'ютерів у вирішенні складних математичних задач; обговорення еволюції операційних систем від появи до сьогодення.
Основи програмування	Визначення ключових понять програмування; дискусія щодо еволюції мов програмування від появи до сьогодення; аналіз етапів створення сучасного програмного забезпечення; обговорення функціональних особливостей найбільш розповсюджених мов програмування; дискусія щодо перспектив розвитку програмування.
Експертні системи	Визначення поняття "експертна система", призначення експертних систем; дискусія щодо переваг та недоліків використання систем штучного інтелекту; обговорення перспектив розвитку та основних галузей застосування експертних систем.

1	2
Комп'ютерні мережі	Обговорення ключових функцій комп'ютерних мереж; аналіз переваг та недоліків різних комп'ютерних мереж; класифікація комп'ютерних мереж в залежності від їхнього розміру; дискусія щодо функціональних особливостей комп'ютерних мереж із різною топологією.
Інтернет	Дискусія щодо диференціації понять "Інтернет" та "всесвітня павутина"; обговорення особливостей будови мережі Інтернет; обговорення ролі мережі Інтернет у ключових галузях світової економіки та у повсякденному житті; опис переваг та недоліків найбільш популярних сайтів.
Економіка підприємства	Обговорення переваг та недоліків існуючих організаційно-правових форм підприємств; дискусія щодо особливостей функціонування підприємств із різними організаційними структурами; аналіз функціональних обов'язків спеціалістів основних підрозділів підприємств; вплив культурних факторів на розробку корпоративної стратегії; обговорення ролі інформаційних технологій у сучасному діловому світі.
Банківські послуги	Дискусія щодо спектру послуг банків різних типів; аналіз впливу мережі Інтернет на функціонування банківської сфери; обговорення переваг та недоліків користування послугами онлайн-банкінгу; обговорення переваг та недоліків різних видів банківських рахунків; дискусія щодо ризиків, пов'язаних із банківською системою, можливості мінімізації кредитних ризиків.
Ринок та конкуренція	Визначення ключових ринкових понять: монополія, олігополія, попит та пропозиція; конкуренція, покупець та продавець; товари-замінники; обговорення особливостей існування на ринку "ідеальної конкуренції";

1	2
	обговорення різних маркетингових стратегій, що використовуються для подолання конкуренції; обговорення значення для бізнесу балансу ключових мікроекономічних показників – попиту та пропозиції.
Арифметика та теорія чисел	Обговорення ключових понять арифметики та теорії чисел; дискусія щодо необхідності для майбутніх системних аналітиків володіння глибокими знаннями у царині математики; обговорення особливостей розв'язання математичних задач та доведення теорем англійською мовою.
Дискретна математика	Обговорення різниці між алгеброю та дискретною математикою; аналіз розділів дискретної математики, необхідних системному аналітику у майбутній професійній діяльності; визначення прикладних аспектів дискретної математики; обговорення можливості застосування дискретної математики у повсякденному житті.

Аалогічну процедуру тематичної організації змісту навчання було застосовано також і при укладанні навчальних матеріалів для студентів III курсу. Відтак, тематику та ситуації спілкування було згруповано у 8 тематичних модулів, на кожний з яких заплановано від 1 до 3-х уроків (усього 17 уроків) (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Теми та ситуації спілкування англійською мовою професійного спрямування для студентів III курсу вищого навчального закладу технічного профілю

Теми	Ситуації спілкування у межах теми
1	2
Управлінські аспекти роботи поліграфічного підприємства	Обговорення особливостей організаційної структури поліграфічного підприємства; знайомство із функціональними обов'язками співробітників різних підрозділів поліграфічного підприємства; дискусія щодо переваг та недоліків правових

1	2
	форм поліграфічних підприємств; знайомство із роботою діючих поліграфічних підприємств; дискусія з приводу залучення джерел фінансування поліграфічного виробництва; аналіз макро- та мікроекономічних чинників, що впливають на прибутковість поліграфічного підприємства; обговорення та складання бухгалтерської та фінансової звітності.
Аналіз ринків та продаж друкованої продукції	Аналіз елементів комплексу маркетингу на поліграфічному підприємстві; обговорення та впровадження рекламної стратегії поліграфічного підприємства; розробка стратегії продажів поліграфічного підприємства; обговорення особливостей використання різних каналів збуту поліграфічної продукції; етапи реалізації друкованої продукції.
Друкарське мистецтво	Обговорення ролі мистецтва у житті суспільства; опис та порівняння різних витворів мистецтва (художніх, архітектурних музичних тощо); дискусія щодо характерних рис різних напрямів і течій у мистецтві; історія друкарства від найдавніших часів до сьогодення; короткий огляд друкарських технологій сучасності; феномен електронних книжок.
Створення книги	Обговорення особливостей книжкового дизайну від найдавніших часів до сучасності; аналіз структури книги; опис сучасних методів переплетення книжок; обговорення доцільності використання різних форматів при створенні книжок; дискусія щодо дизайну книжкової обкладинки; аналіз прийомів створення книжкових ілюстрацій; обговорення особливостей створення технічних рисунків для спеціальної літератури.

1	2
Основи журналістики	Визначення ключових понять журналістики; обговорення проблем журналістики сучасності; дискусія щодо переваг і недоліків професії "журналіст", рис, якими повинен володіти представник цієї професії; визначення ключових течій сучасної журналістики; обговорення переваг і недоліків професій, пов'язаних із журналістикою; дискусія щодо особливостей ведення блогів; обговорення функціональних обов'язків редакторів та коректорів видавництв; дискусія щодо ролі сучасних засобів масової інформації у житті суспільства; обговорення переваг і недоліків різних засобів масової інформації; огляд історії розвитку засобів масової інформації.
Технології друкарського виробництва	Обговорення переваг та недоліків ключових друкарських технологій сучасності (флексографія, рельєфний друк, шовкографія, ротогравюра, струменевий та лазерний друк, тамподрук); дискусія щодо технологічних особливостей офсетного друку; огляд сучасних розробок у галузі друкарства, друкарські технології майбутнього; дискусія щодо впливу друкарського виробництва на навколишнє середовище.
Електронні видання	Дискусія щодо визначення поняття "електронні друкарські технології"; огляд існуючого програмного забезпечення, яке використовується для створення віртуальних видань;
	обговорення еволюції електронних видань та їхнього використання у майбутньому; обговорення переваг та недоліків традиційних та електронних видань; обговорення переваг та недоліків електронних книжок порівняно із традиційними.

1	2
<p>Друкарське устаткування.</p> <p>Стандартизація та сертифікація у друкарському виробництві</p>	<p>Огляд існуючих різновидів паперу, друкарських чорнил, їхнього цільового призначення; обговорення технології виробництва паперу; дискусія щодо різновидів друкарських машин, їхніх переваг і недоліків; дискусія щодо різниці між професійними та побутовими друкарськими пристроями; обговорення ключових проблем, пов'язаних із обслуговуванням та ремонтом друкарського устаткування; обговорення специфіки роботи інженера-технолога із обслуговування друкарського устаткування; значення та різновиди стандартів у друкарському виробництві; обговорення взаємозв'язків між різними видами міжнародних стандартів поліграфічного виробництва.</p>

Спираючись на відібрані теми та ситуації спілкування, у повній відповідності до описаної вище процедури відбору змісту навчання англійської мови професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю відбувався відбір мовленнєвих навчальних матеріалів, як-то тексти для читання та усного мовлення.

Найбільш детальні вимоги до англомовних навчальних текстів для студентів технічних спеціальностей було розроблено С. Мунтеану (2011). Спираючись на вже згадану та проаналізовану раніше концепцію Л. Трімбл (Trimble, 1992), котра започаткувала дослідження у царині класифікації текстів для навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей та поділяла їх на істинні, адаптовані та синтезовані, С. Мунтеану узагальнила характерні особливості текстів, що належать до жанру науково-технічної літератури. Зокрема, вчена зазначає, що жанрові особливості зазначеної категорії текстів є найбільш експліцитними у наукових статтях, оскільки саме ці публікації є найчастотнішими у сфері академічної професійної комунікації. Ці тексти, на думку вченої, володіють такими характерними особливостями:

- тексти науково-технічного жанру еволюціонують разом із галуззю науки, до якої вони належать, а тому при використанні їх із навчальною метою потребують постійного оновлення;
- контент навчальних текстів цілком і повністю є детермінованим мовними нормами, прийнятими представниками тієї чи іншої галузі науки або техніки (власне авторами статей, редакторами, рецензентами, читачами), особливо яскраво це проявляється на рівні термінології;
- стійкість використання у науково-технічних текстах різноманітних мовних форм залежить від "зрілості" тієї чи іншої галузі науки і техніки та рівня взаємодії її представників;
- використання з навчальною метою лише тих науково-технічних текстів (статей), які перед публікацією були неодноразово прорецензовані знаними фахівцями певної галузі науки або техніки;
- володіння авторами навчальних науково-технічних текстів англійською мовою та наявність у них кваліфікації, визнаної на міжнародному рівні.

Усі тексти, які були використані для укладання навчальних матеріалів у межах розроблюваної методики навчання, відбиралися із мережі Інтернет, на професійних англійськомовних сайтах із дотриманням усіх вищезазначених вимог. Вони були новітніми, аутентичними, створеними та рецензованими фахівцями-носіями мови, наприклад, економістами, менеджерами, математиками, інженерами-поліграфістами, системними аналітиками і т.д. Тексти, безумовно, підлягали методичній обробці із метою перетворення їх на навчальні, прийнятні для використання у навчальному процесі, проте такі, які б не втратили автентичності. Для цього використовувалась уже згадана процедура синтезування навчальних текстів (Носонович, 2000; Nuttal, 1996). Зокрема, добрані тексти підлягали таким видозмінам:

- скорочення аутентичного оригіналу шляхом вилучення із нього занадто важких для сприйняття студентами елементів з погляду ІМ та неістотних

у ракурсі предметного змісту. Ті частини тексту, що залишались, зв'язувались у єдине логічне ціле окремими з'єднувальними фразами – і весь текст ставав прийнятним для використання у навчанні з погляду обсягу;

- використання аналогічної процедури для того, щоб створити єдиний логічний зв'язний текст із декількох фрагментів аутентичних текстів.

Як наслідок, створювалися тексти, що відповідали зазначеним у попередньому викладенні вимогам, – близькі до істинних, без втрати автентичності, оскільки всі частини, із яких вони складаються, є аутентичними, і разом із тим, краще пристосовані до потреб навчального процесу в результаті проведеного синтезування.

Спираючись на точку зору О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко (2008, с. 72), ми виходили з того, що лише синтезовані та істинні тексти можуть слугувати мовленнєвими матеріалами у навчанні, джерелами для відбору всіх видів навчальної інформації та мовного інвентарю. При цьому припустимо стверджувати разом з цими авторами, що саме синтезовані тексти повинні посісти панівне місце у навчальному процесі, оскільки вони є апріорі на нього орієнтованими. Штучно створені тексти взагалі не можуть бути використані із навчальною метою навіть на першому курсі ЗВО технічного профілю, якщо за мету навчання ставиться аутентична англомовна комунікація.

Нижче наведені приклади синтезованих текстів, які були використані у розроблених навчальних. Перший – текст для читання, другий – графічний запис тексту для аудіювання.

Приклад 1. Текст для читання з теми "Economic Issues of Publishing and Printing Production":

Publishing as a Business

Derided in the 1911 Encyclopaedia Britannica as "a purely commercial affair" that cared more about profits than about literary quality, publishing is fundamentally a business, with a need for the expenses of creating, producing, and distributing a book or other publication not to exceed the income derived from its sale.

The publisher usually controls the advertising and other marketing tasks, but may subcontract various aspects of the process to specialist publisher marketing agencies. In many companies, editing, proofreading, layout, design and other aspects of the production process are done by freelancers.

Dedicated in-house salespeople are sometimes replaced by companies who specialize in sales to bookshops, wholesalers and chain stores for a fee. This trend is accelerating as retail book chains and supermarkets have centralized their buying.

If the entire process up to the stage of printing is handled by an outside company or individuals, and then sold to the publishing company, it is known as book packaging. This is a common strategy between smaller publishers in different territorial markets where the company that first buys the intellectual property rights then sells a package to other publishers and gains an immediate return on capital invested. Indeed, the first publisher will often print sufficient copies for all markets and thereby get the maximum quantity efficiency on the print run for all.

Some businesses maximize their profit margins through vertical integration; book publishing is not one of them. Although newspaper and magazine companies still often own printing presses and binderies, book publishers rarely do. Similarly, the trade usually sells the finished products through a distributor who stores and distributes the publisher's wares for a percentage fee or sells on a sale or return basis.

Book clubs are almost entirely direct-to-retail, and niche publishers pursue a mixed strategy to sell through all available outlets – their output is insignificant to the major booksellers, so lost revenue poses no threat to the traditional symbiotic relationships between the four activities of printing, publishing, distribution and retail.

(The text is borrowed and modified from http://en.wikipedia.org/wiki/Publishing#Publishing_as_a_business: as of 23 September 2011)

Приклад 2. Графічний запис тексту для аудіювання із теми "**The Internet**":

In 1972, the first e-mail was sent. Soon, the Internet arrived, a free global space to share information, ideas and amusing pictures of cats. Before the Internet, English changed through people speaking it, but the Net brought typing back into fashion and hundreds of cases of repetitive strain injury. Nobody had ever had to download

anything before, let alone use a toolbar, and the only time someone set up a firewall, it ended with a massive insurance claim and a huge pile of charred wallpaper.

Conversations were getting shorter than the average attention span. Why bother writing a sentence when an abbreviation would do and leave you more time to blog, poke, and reboot when your hard drive crashed? In my humble opinion became IMHO, by the way became BTW, and if we're honest that life-threatening accident was pretty hilarious, simply became FAIL.

Some changes even passed into spoken English. For your information, people frequently ask questions like, "How can LOL mean laugh out loud and lots of love?" If you're gonna complain about that, then UG2BK (You got to be kidding).

(The text is borrowed and modified from <http://www.youtube.com/watch?v=OPltpdu9KGM> as of 21 March 2014)

Саме такі синтезовані із навчальною метою та обов'язково узгоджені з поглядом змісту із фахівцями відповідних галузей (поліграфії та системної аналітики) тексти для читання та усного мовлення слугували для нас джерелом навчальної інформації та того мовного матеріалу, який слід було засвоїти студентам. Наприклад, із наведеного вище тексту для читання, присвяченого управлінським особливостям видавничого бізнесу, було відібрано таку лексику для опрацювання у навчальному процесі як: *profits, sale, layout, freelancers, gains, quantity efficiency, distributor, pursue*.

Як бачимо із наведеного прикладу відібраних лексичних одиниць, вони здебільшого належать до загальноповживаної лексики із ухилом у бік лексики, характерної для ділового спілкування майбутніх інженерів-поліграфістів.

В аналогічний спосіб відбувався і відбір граматичного матеріалу для опрацювання та повторення у навчальному процесі. Так, на матеріалі наведених вище текстів опрацьовувались такі граматичні явища, як *conjunctions, articles, tense forms, prepositions, word formation*.

Ідентично відбувався і відбір соціолінгвістичної інформації, психологічної інформації та усіх інших видів інформації, що входить до змісту навчання та підлягає засвоєнню студентами. Для цього використовувались спеціальні навчальні тексти, приклади яких наведено нижче:

Приклад 3. Текст для введення та відпрацювання соціокультурної інформації із навчальних матеріалів для III курсу з теми "**Art History**":

History of Art

Art history spans the entire history of humankind, from prehistoric times to the twenty-first century. Whether you like to observe caveman paintings or Botticelli angels, you can find visual arts that challenge your creative side and inspire you to find beauty in manmade forms.

In modern times, art history has emerged as a discipline that specializes in teaching people how to evaluate and interpret works of art based on their own perspective. Art history has frequently been criticized for its subjectivity because the definition of what is beautiful varies from individual to individual. Learning to evaluate what you see by building on the art forms you already know can develop your aesthetic understanding.

Claude Monet once said, "It's on the strength of observation and reflection that one finds a way. So we must dig and delve unceasingly."

In keeping with Monet, consider how to observe as many works of art as possible. You will develop a sense of your favourite styles and time periods, and you will be able to use the vocabulary of art to discuss your appreciation of art with others. If you love Botticelli, you will be able to recognize the theme he chooses for each painting and which symbols and figures he uses most often during the Renaissance.

Art history requires you to study and describe what you see in terms of the design elements of line, shape, colour, value, and texture. Once you write a response to one work of art, you can compare it to another work of art. An alternative is to make comparisons and contrasts between artists and their artistic works with the mind's eye. As you explore the fascinating world of art, a beautiful collection of thousands of years of human experience, you will want to travel farther from your home to see works of art in person.

The great thing about the Internet is that the world's art repositories bring famous works of visual art to you through online exhibitions and virtual tours. However if you decide to develop your sense of art history and appreciation, look for every opportunity to enrich your life with paintings, prints, mixed media, sculpture, and drawings.

Don't forget to share your art appreciation with others because art makes every ordinary life just a little bit more exquisite!

(The text is borrowed and modified from <http://www.arthistory.net/>:as of 27 February 2012)

Приклад 4. Текст для введення та відпрацювання психологічної інформації студентами I курсу із теми "**Corporate Advertising**":

Psychology of Advertising: How Neuromarketers Abuse Science

Several years ago Patrick Renvoisé found himself in a moral dilemma. As he was walking into a restaurant in San Francisco, a homeless man approached asking for some cash – "Homeless, PLEASE HELP," his sign read. On one hand, Renvoisé felt a sense of guilt and obligation but on the other he didn't want to see his dollars go towards booze and drugs. To resolve his predicament, he made a deal. In exchange for two dollars, the homeless man allowed Renvoisé to change his sign for the next two hours – Renvoisé even promised an additional five dollars if he hung around the restaurant until the end of dinner.

Why?

Renvoisé is a marketer, and what he saw in the homeless man was a classic case of poor brand management. Think about it. San Francisco is home to thousands of homeless people who are all asking for help. But because they are all doing it in the same way with the same messages none of them are standing out. It would be like trying to sell bottled water with a label that just said, "Water".

When Renvoisé finished his meal, he walked out of the restaurant to hand over his promised five dollars. To his surprise, though, the homeless man refused, and insisted on giving him ten because while Renvoisé was dining he took in a killing – sixty dollars, much more than his average two to ten dollars an hour. So what did Renvoisé write on his sign?

"What if YOU were hungry?"

The genius of Renvoisé's sign is that it puts us in the shoes of the homeless man, at least long enough for us to feel what it would be like to not know when the

next meal will be. That is not to say anyone who saw the sign suddenly understood what it's like to be homeless, but it is to suggest that it evoked an altruistic sentiment strong enough to influence more people to give.

(The text is borrowed and modified from: <http://whywereason.wordpress.com/2011/10/11/psychology-and-advertising-how-neuromarketers-abuse-science/> as of 6 December 2011)

Характер цієї соціокультурної, формально-логічної, мовної чи психологічної інформації, оволодіння якою відбувається в навчальному процесі, є очевидним зі змісту наведених вище текстів.

Як тільки вся навчальна інформація, а також мовний матеріал були відібрані, відбувався відбір тих навичок та вмінь, які слід було формувати і розвивати на кожному етапі навчання в опорі на навчальні матеріали, про які вже йшлося.

Очевидно, що переважна більшість мовленнєвих навичок та умінь взагалі не потребували ніякого спеціального відбору, оскільки відібраний мовний матеріал та навчальна інформація цілком однозначно визначали, які саме навички та вміння слід формувати та розвивати у студентів. У аналогічний спосіб переважна більшість мовленнєвих умінь, які слід сформувати у студентів, визначаються відібраною соціокультурною, прагматичною, формально-логічною, психологічною та іншими видами навчальної інформації. Наприклад, якщо ми включили до навчального процесу інформацію щодо того, як представники різних культур розпочинають ділові перемовини (соціолінгвістична інформація) або щодо того, як адекватно відповісти на привітання представника іншої культури (соціолінгвістична та психологічна інформація), то стає зрозумілим, що студенти повинні оволодіти й відповідними вміннями.

Проте у навчальному процесі, безумовно, виникає потреба у формуванні й тих навичок та вмінь, котрі не покриваються відібраними для навчання соціокультурними, прагматичними, формально-логічними та іншими нормами спілкування у цільовій мовній спільноті. Ці вміння безпосередньо пов'язані із потребами самої професійної іншомовної комунікації, у якій майбутні фахівці неминуче братимуть участь, виконуючи свої професійні обов'язки. Мова йде

про специфічні навички та вміння англомовного говоріння, аудіювання, читання та письма, котрі повинні відповідати особливостям тих службових завдань, які вирішуються у професійній діяльності.

Всі професійні іншомовні комунікативні навички та вміння, що формуються у студентів технічних спеціальностей на першому курсі, були узагальнені у монографії О. Б. Тарнопольського та З. М. Корневої (2013) і (в тому, що стосується умінь), підсумовуються у таблиці 2.5:

Таблиця 2.5

Англомовні комунікативні вміння для формування у навчальному процесі на першому курсі вищого навчального закладу технічного профілю

<i>Читання</i>	<i>Говоріння</i>	<i>Аудіювання</i>	<i>Письмо</i>
1	2	3	4
Уміння переглядового, ознайомлювального та пошукового читання: <ul style="list-style-type: none"> • уміння знаходити основні ідеї та інформацію; • уміння пропускати неістотну для читача інформацію; уміння чітко виділяти логічні зв'язки між частинами тексту; 	Уміння усної передачі англійською мовою професійно значущої інформації ділового характеру у відібраних для навчання ситуаціях професійного ділового спілкування; уміння проведення телефонних розмов англійською мовою із партнерами, клієнтами, постачальниками, покупцями;	Уміння розуміння на слух професійно значущої інформації ділового характеру англійською мовою у відібраних для навчання ситуаціях професійного ділового спілкування; уміння розуміння за телефонних розмов англійського мовлення партнерів, клієнтів, постачальників, покупців;	Уміння написання англомовних ділових листів різних жанрів: запитів, скарг або рекламацій, вибачень, вдячностей, заяв про прийом на роботу, запрошень та відповідей на них; уміння написання власного резюме; уміння укладання у письмовому вигляді англомовних ділових контрактів і угод;

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • уміння якомога швидше та ефективніше знайти в тексті необхідну інформацію. 	<p>уміння проводити англійською мовою інтерв'ю із партнерами, клієнтами, постачальниками, покупцями для отримання професійно значущої інформації ділового характеру; уміння проведення англійською мовою професійних перемовин ділового характеру; уміння проведення та участі у професійних дискусіях та обговореннях ділового характеру, які відбуваються англійською мовою;</p>	<p>уміння розуміння на слух усього, що говорить, у процесі проведення інтерв'ю із партнерами, клієнтами, постачальниками, покупцями з метою адекватної відповіді на поставлені запитання; уміння розуміння на слух усього, що говорить, у процесі проведення англійською мовою професійних перемовин ділового характеру; уміння розуміння на слух усього, що говорить, у процесі проведення</p>	<p>уміння написання різних видів англійськомовних інструкцій; уміння написання англійськомовних конспектів та повних текстів презентацій, а також графічного супроводу до них у PowerPoint; уміння англійськомовного письмово конспектування презентацій, що прослуховуються, та інформації, яка сприймається у процесі ділових нарад, дискусій обговорень; уміння англійськомовного реферування та анотування текстів</p>

1	2	3	4
	уміння проведення англійською мовою професійних презентацій ділового характеру.	англійською мовою професійних дискусій та обговорень професійного характеру; уміння розуміння на слух англомовних професійних презентацій ділового характеру.	професійно значущого змісту; уміння робити письмові нотатки англійською мовою, наприклад, уміння коротко занотувати основну інформацію, яку було отримано під час телефонної розмови.

Специфіка відбору англомовних професійних навичок та вмінь для навчання англійської мови професійного спрямування на другому курсі цілком і повністю визначалась характером вузької спеціальності студентів. Більше того, уміння у всіх видах МД є аналогічними до тих, які виділені для студентів першого року навчання у ЗВО технічного профілю, проте характеризуються вищим ступенем складності з огляду на тематику, у межах якої ці вміння розвиваються. Щодо умінь у англомовному письмі, то до описаного вище переліку на другому курсі додається ще низка умінь. Наприклад, для студентів другого курсу спеціальності "Системна аналітика" ми виділили такі уміння англомовного професійного письма:

1. Уміння написання інструкції користувача комп'ютерного обладнання;
2. Уміння описати тестовий випадок (test case);
3. Уміння написати звіт;
4. Уміння написати рішення математичної задачі або доведення теореми англійською мовою;

5. Уміння написати резюме до статті, дисертації, рецензії тощо;
6. Уміння написання електронних листів.

Відбір навичок та вмінь, що підлягають формуванню у студентів ЗВО технічного профілю, фактично є останнім щаблем у процесі відбору змісту навчання англійської мови професійного спрямування. Цей зміст було втілено у розроблених нами навчальних матеріалах для студентів I-III курсів ЗВО технічного профілю, детальний аналіз яких буде зроблений у третьому розділі цієї дисертації. Саме таке втілення створило підстави для розробки авторського методу навчання.

2.3. Конструктивістський комбінований метод формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

Засадничим постулатом для розробки нашого методу навчання був постулат про необхідність тільки **інтегрованого навчання** іноземної (у тому числі, англійської) мови для професійних цілей в технічному ЗВО. Як вже неодноразово зазначалося, у даному випадку під інтегрованим навчанням розуміється таке навчання, в якому зміщується акцент з ізольованого викладання мови для професійного спілкування, на об'єднання, інтеграцію, оволодіння мовою із вивченням спеціальних дисциплін (Snow, et al., 1989; Spanos, 1990). При цьому саме вивчення того, що має стосунок до майбутньої професії, знаходиться у центрі уваги як студентів, так і викладача, а оволодіння мовою здійснюється значною мірою "попутно" – у процесі засвоєння предметного змісту.

Коли мова викладається для професійних цілей, інтегроване навчання, включаючи вже згадані програми іншомовного занурення, належить до так званого контент-навчання (Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Brinton & Master 1997; Stoller, 2007), або навчання через зміст, про яке ми вже також згадували раніше, тобто до комплексу методик навчання ІМ, де оволодіння власне мовою і спілкуванням нею є побічним продуктом експліцитного засвоєння деякого предметного змісту засобами цієї мови.

І навчання через зміст, і раніше розглянуті програми занурення та CLIL у загальнопедагогічному плані можна віднести до давно відомого підходу, який прийнято називати "навчанням через роблення" (*learning by doing*). Воно було розроблене свого часу у межах прагматичної педагогіки Дж. Дьюї (Dewey, 1938). Такий підхід до навчання безпосередньо витікає із діяльнісно-орієнтованого підходу (*action-oriented approach* – П. Леві (Levy, 2003)). Попри критику із різних позицій, із моменту свого виникнення навчання через роблення, яке ще називають, використовуючи вже раніше згаданий нами термін, "експерієнційним навчанням (*experiential learning*)", у тій чи іншій формі так і залишилось найбільш раціональним та ефективним підходом у тих випадках, коли мова йде про виключно прагматичне навчання із виключно прагматичною метою, а таким і є професійно орієнтоване англomовне навчання у ЗВО технічного профілю.

Підхід, про який йдеться, глибоко і широко просочився у методику викладання ІМ. Постійно виникають його нові модифікації з погляду оволодіння нерідною мовою, серед яких зокрема: *Action Learning* (Peddler, 2011), *Cooperative Learning* (Slavin, 1995), *Reflective Practice* (Farrell, 2007), *Service Learning* (Minor, 2002), *Task-Based Learning* (Long, 2015). Причина полягає у тому, що цей підхід повністю витікає із загальнометодичного принципу домінуючої ролі вправ. Це стає очевидним, якщо проаналізувати, яку саме роль відіграють вправи у процесі навчання ІМ. І. Л. Бім (Бим, 1977, с. 199) визначає вправу як те, що повинно "забезпечувати орієнтування, виконання та самоконтроль у конкретній дії (або цілісній діяльності), яке з їхньою допомогою підлягає формуванню" (переклад українською мовою наш – З.К.). Іншими словами, вправи – це дії (або діяльність), які здійснюються з метою оволодіння ними (нею). Якщо це так, то здійснювані у вправах дії повинні співпадати із реальними, заради яких вправи і виконуються. Реальні дії у діловій комунікації – це мовленнєві дії, які здійснюються у межах реалізації професійних стосунків або професійної активності. Звідси, у навчанні ІМ професійного спрямування (вправах) необхідно якнайточніше відтворити, характерні для професійних стосунків та професійної активності умови (D. Freeman, 1994; Jerald & Clark, 1994; Kolb, 1984).

Надалі, коли мова йтиме про навчання через досвід практичної (професійної) діяльності, буде вживатися раніше наведений термін експерієнційне навчання, уведений до вітчизняної методики О. Б. Тарнопольським та іншими науковцями (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова, Кабанова і Беспалова, 2011). Термін є транслітерацією відповідного терміна, прийнятого в англо-американській методиці. Суть експерієнційного підходу до навчання мови та ж, що й у навчання через зміст, тобто в основному "попутне" оволодіння мовою в процесі здійснення іншої, екстралінгвістичної, діяльності. Але експерієнційне навчання є ширшим поняттям, ніж навчання через зміст або CLIL (і тим більше ніж занурення – окремий випадок навчання через зміст). Воно припускає використання будь-якої екстралінгвістичної діяльності, а не тільки пов'язаної з вивченням спеціальної дисципліни, для оволодіння спілкуванням тією чи іншою мовою. Далі, говорячи про інтегроване навчання англійської мови професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю, ми матимемо на увазі експерієнційне навчання як практичну основу впровадження запропонованого нами методу, оскільки саме воно передбачає оволодіння мовою через досвід практичної навчальної діяльності. При цьому в розглянутому нами випадку предметний зміст виконуваної студентами іншомовної навчальної діяльності жорстко пов'язаний із майбутньою спеціальністю.

Проте й саме експерієнційне навчання іноземної мови як практичне втілення інтегрованого навчання є відображенням теоретично ще ширшого педагогічного підходу, що має назву *конструктивізму*. Конструктивістський підхід (Jonassen, 1995), який базується на теоріях, висунутих у працях Л. С. Виготського (Виготский, 1956, 1960), Ж. Піаже (Пиаже, 1969а, 1969б) та J. S Bruner (Bruner, 1966), передбачає створення для тих, хто навчаються, можливостей самостійно "конструювати" власні знання, навички та вміння на основі практики (практичного досвіду, звідси експерієнційне навчання, тобто таке, що базується на досвіді – *experience*) у здійсненні реальної чи змодельованої екстралінгвістичної діяльності. Студенти здобувають знання, навички та вміння як побічний продукт їхніх реальних чи змодельованих практичних дій, таким чином привласнюючи, тобто інтерналізуючи (Виготський, 1960; Соколов,

2004), знання, навички та вміння, а не просто засвоюючи, заучуючи їх, як в традиційному навчанні (Tarnopolsky, 2012, p. 13). У навчанні ІМ для професійних цілей саме такі можливості створює те, що вище було описано як експерієнційне навчання, оскільки в даному випадку воно передбачає будь-яку практичну екстралінгвістичну діяльність студентів із оволодіння предметним змістом спеціальних дисциплін і, ширше, всієї майбутньої професійної діяльності засобами виучуваної ІМ. Таким чином, практично реалізований через експерієнційне навчання конструктивізм (Ioannou-Georgiou, 2002; Tarnopolsky, 2012) є теоретичною і практичною основою для створення системи навчання англійської мови професійного спрямування.

Таким чином, розроблений метод навчання базується на конструктивізмі, який реалізується через експерієнційне навчання, що забезпечує оволодіння ІМ в практичній діяльності, яка моделює діяльність професійну і здійснюється на основі змісту фахових дисциплін.

Д. М. Брінтон, М. А. Сноу, М. Б. Веше (Brinton et al., 1989) виділяють три основні організаційні форми навчання через зміст фахових дисциплін (у тому числі у навчальному процесі, який відбувається у ЗВО):

1. *Adjunct language instruction*, тобто "приєднана форма навчання мови". Це найскладніша форма навчання мови через зміст фахових дисциплін. Її сутність полягає в тому, що студенти паралельно навчаються у двох поєднаних курсах. У курсі спеціальної (фахової) дисципліни має місце фактично повне англомовне занурення (R. Johnson & Swain, 1997), тобто студенти, для яких англійська мова не є рідною, вивчають цією мовою фахову дисципліну без будь-якого урахування тих мовних труднощів, з якими вони можуть зіткнутися. Для забезпечення розв'язання студентами їхніх мовних проблем вони паралельно проходять мовний курс, який не є самостійним, а цілком підпорядкованим відпрацюванню тих мовних труднощів в основному курсі фахової дисципліни, які заважають успішності навчання.

Цю форму, безумовно, неможливо використовувати на молодших (І та ІІ) курсах будь-яких немовних ЗВО України, оскільки, за будь-яких умов,

достатньої мовної підготовки в цей період у студентів ще немає. Крім того, необхідно зазначити, що така форма з самого початку була розроблена для тих американських університетів, де навчаються багато студентів з інших країн, які вже добре володіють англійською мовою. Ці студенти вивчають фахові дисципліни разом з американськими студентами у звичайних курсах (*mainstream courses*), а паралельний допоміжний мовний курс створено виключно для них, щоб допомогти їм подолати можливі мовні труднощі. Таким чином, форма, що розглядається, створена для зовсім інших умов ніж в українських ЗВО і навряд чи зможе знайти там дуже широке застосування.

2. *Sheltered content instruction*, тобто "помірне навчання через зміст дисципліни". Це простіша форма і її сутність полягає в тому, що навчання фахових дисциплін ІМ проводиться з урахуванням мовних можливостей студентів. Така форма також була розроблена для американських університетів, у яких навчається багато студентів з інших країн. Відмінність від попередньої форми є в тому, що студенти вивчають фахові дисципліни англійською мовою не разом з американськими студентами в звичайних курсах (*mainstream courses*), а окремо від них. Це дозволяє викладати фахові дисципліни такою англійською мовою, яка спеціально пристосована до мовного рівня студентів та є для них цілком доступною.

Форма, яка розглядається, є дуже близькою до того, що раніше було названо "помірним зануренням" (Kerper, 2004). Така форма ще не була апробована у вищій школі України, але є підстави вважати, що вона може при певних обставинах стати корисною, оскільки англomовну складову цієї форми можливо зробити цілком доступною для студентів старших курсів.

Але такий варіант навчання через зміст не може бути прийнятним на молодших курсах немовних ЗВО, оскільки, як і попередній варіант, вона розроблена для викладання фахових дисциплін на заняттях саме з цих дисциплін, а не на заняттях з ІМ.

3. *Theme-based language instruction*, тобто "тематичне навчання мови". У цьому підході навчання мови через зміст спеціальності проводиться тільки

на заняттях з ІМ і будується навколо відібраних фахових тем. При цьому особлива увага приділяється тому, щоб у навчальному процесі були рівномірно задіяні всі чотири види іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письмо) в умовах забезпечення фахового тематичного предметного змісту для кожного з цих видів (Brinton et al., 1989).

Саме ця найпростіша форма навчання через зміст є найбільш прийнятною, оскільки лише вона повністю відповідає мовній та фаховій підготовці студентів на молодших курсах немовних ЗВО і не може викликати несумісності з тим, до чого вони психологічно готові і що вони психологічно очікують. Крім того, не слід забувати, що навчання мови для спеціальних цілей (навіть традиційне) завжди базувалося і базується на фахових темах (на відміну від комунікативно спрямованого навчання загальнонавчальної мови, яке в більшою мірою орієнтується на ситуації). Таке базування на фахових темах вже давно методично себе виправдало.

Як зазначає Ф. Л. Штоллер (Stoller, 2007, р. 59), навчання ІМ для спеціальних цілей через зміст фахових дисциплін реалізується через різні модифікації. Але для занять з ІМ на молодших курсах немовних ЗВО прийнятним є тільки розглянуте вище тематичне навчання мови. В ньому відсутнє домінування мови та мовлення у навчанні, тобто навчання ІМ та мовлення і навчання фаховому предметному змісту врівноважені. Добір як мовної, так і фахової змістовної складової для навчання також урівноважений, тобто однакова увага приділяється як потребам навчання мови та мовлення, так і потребам навчання самої фахової дисципліни. Це, безумовно, створює можливості для переходу до іншомовного занурення (помірного або навіть повного) на старших курсах при викладанні фахових дисциплін ІМ.

Однак практичне впровадження конструктивістського підходу в курси ІМ в немовному ЗВО (зокрема, за навчання студентів технічних спеціальностей) вимагає дотримання одної обов'язкової умови. Ця умова, зокрема, пов'язана з тим, що у випадку, якщо формування навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування буде проводитися на засадах конструктивізму (експерієнціально), тобто

через досвід змодельованої засобами мови, що вивчається, екстралінгвістичної професійно орієнтованої навчальної діяльності, то здійснення цієї діяльності потребуватиме від студентів роботи з численними іншомовними джерелами професійної та/або професійно орієнтованої інформації. Це необхідно для забезпечення інформаційної бази екстралінгвістичної творчої іншомовної навчальної діяльності (наприклад, для виконання навчальних проєктів виучуваною мовою).

Як показано в монографії О.Тарнопольського (Tarnopolsky, 2012), в умовах вітчизняних немовних ЗВО є тільки один спосіб забезпечити студентів достатньою кількістю іншомовних джерел професійної та/або професійно орієнтованої інформації (які, до того ж, студенти повинні самостійно знаходити і творчо опрацьовувати, аби їхня інформаційна діяльність відповідала вимогам конструктивістського підходу). Цей спосіб – упровадження в якості обов'язкового для студентів виду навчальної діяльності регулярного, постійного і систематизованого Інтернет-пошуку на іншомовних (англомовних) професійних і професійно орієнтованих сайтах. Така навчальна діяльність повинна бути настільки обов'язковою, що відповідні навчальні завдання з Інтернет-пошуку включаються навіть у базові підручники для навчання мови в професійних цілях. Студенти в даному випадку проводять постійний і обов'язковий Інтернет-пошук з метою забезпечення себе достатнім обсягом іншомовної інформації для виконання експерієнційних творчих навчальних завдань – таких як підготовка презентацій із професійних питань, робота з кейсами, підготовка до проведення дискусій, проектна робота, написання звітів та есе професійного змісту тощо. (див. Tarnopolsky, 2012).

Постійний і обов'язковий Інтернет-пошук перетворює навчальну діяльність на органічне і нерозривне поєднання звичайної аудиторної та позааудиторної роботи з роботою онлайн. У сучасній західній методиці це органічне поєднання отримало назву "**комбінованого навчання**" (*blended learning*)", яке набуває все більшого поширення, особливо в навчанні мови для спеціальних цілей – насамперед ділової англійської мови (Barrett & Sharma, 2003; Sharma & Barrett, 2007).

Вищезазначена нагальна необхідність обов'язкового включення постійного Інтернет-пошуку, тобто комбінованого навчання, у процес конструктивістського викладання ІМ для професійних цілей у ЗВО технічного профілю і змусила зробити висновок про важливість опори в даному випадку не просто на конструктивістський підхід, а на підхід, що базується на **метод конструктивістського комбінованого навчання** (Tarnopolsky, 2012).

В умовах застосування такого підходу навчальний процес реалізується через використання різноманітних **експерієнційних видів навчальної діяльності** (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярєва, Кабанова і Беспалова, 2011; Tarnopolsky, 2012). Ці види заслуговують на детальний розгляд. Важливо також зазначити, що всі такі види навчальної діяльності розроблялися та застосовувалися нами на основі запропонованої системи принципів навчання (див. попередній розділ, підрозділ 2.1), про що ще буде згадуватися далі.

Найкращим та, безумовно, найбільш особистісно привабливим засобом розкриття творчих можливостей студентів у навчальному процесі для самостійного *конструювання* ними власних знань, навичок та вмінь є гра. Вона є одним з провідних видів діяльності для саморозкриття та самоствердження особистості і посідає одне з найважливіших місць у житті кожної людини, не лише дитини, а й дорослого (Хейзинг, 1997). Якщо у навчальному процесі із оволодіння ІМ професійного спрямування у ВТНЗ використовувати такі експерієнційні види навчальної діяльності як *творчі (ділові або рольові) ігри*, що імітуються реальний виробничий процес або бізнесову діяльність, то можна досягти того самого ефекту самовираження та самоствердження, а можливо, навіть і кращого ніж у творчих комп'ютерних іграх (які так любить сучасна молодь), оскільки самовираження студентів відбувається не наодинці з комп'ютером, а перед очима інших людей, чия думка є важливою (одногрупники, друзі, викладач). Сутність ділової гри полягає у моделюванні на заняттях професійної активності у межах уявного виробничого процесу та його здійснення засобами виучуваної ІМ.

Таке саме особливе місце серед усіх видів експерієнційної навчальної діяльності у площині розвитку мотивації студентів, безумовно, посідає

й *проектна робота* як одна із найактивніших методик, широко досліджених і не менш широко використовуваних у різних системах викладання ІМ (Арванітопуло, 2006; Тарнопольский, 1998; Тітова, 2001; Fried-Booth, 1996; Hutchinson, 1994).

У процесі роботи над проектами учасники вчаться самостійного мислення, самоорганізації, ініціативи, розвивають почуття інтуїції. Збільшується активність учасників: вони починають більше читати, особливо довідкову і спеціальну літературу, частіше спілкуються один з одним, ведуть обговорення і дискусії. Процес захисту проектів, публічні виступи розвивають мислення, культуру мовлення та спілкування, вміння аргументувати захищати свої ідеї, самоконтроль. Таким чином, відбувається розвиток особистості.

Існують різноманітні класифікації навчальних проектів, у тому числі в навчанні ІМ для спеціальних цілей. Так, Є. С. Полат (2009) пропонує п'ять основних критеріїв, за якими розрізняють типи проектів:

1. За домінуючим у проекті методом або видом діяльності:

- дослідні,
- творчі,
- ігрові,
- інформаційні,
- практико-орієнтовані.

2. За ознакою предметно-змістовної області:

- монопроекти,
- міжпредметні проекти.

3. За характером контактів:

- внутрішні або регіональні,
- міжнародні.

4. За кількістю учасників проекту:

- особистісні,
- парні,
- групові.

5. За тривалістю проекту:

- короткострокові,
- середньої тривалості,
- довгострокові.

С. Хейнс (Haines, 1989) виділяє такі типи проектів:

1. Проекти-повідомлення або дослідницькі проекти (*Information and Research projects*).
2. Проекти-інтерв'ю (*Survey projects*).
3. Виробничі проекти (*Production projects*).
4. Проекти-рольові ігри та драматичні вистави (*Performance and Organisational projects*).

Доцільність включення проектної роботи у навчальний процес із оволодіння ІМ професійного спрямування студентами технічних спеціальностей є беззаперечною, проте не всі, викладені вище різновиди проектів доцільно використовувати у межах розроблюваної нами методики навчання. Відтак, проектні види діяльності, які ми пропонуємо для студентів ЗВО технічного профілю, – це *творчі, виробничо-практичні міжпредметні проекти із залученням різної кількості учасників та різної тривалості*.

Проектна діяльність вимагає чималої підготовки. Необхідно продумати весь хід роботи, методи і форми, проміжний і підсумкової контроль, прорахувати результат, розподілити ролі та обов'язки, визначити терміни проекту.

Проектна методика, як її було описано вище, ідеально підходить для навчання іноземної мови для професійних цілей (Тарнопольський, 1998), тому що:

1. Виконання проектів дозволяє створити умови, максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності.
2. Виконання проектів підвищує позитивну процесуальну мотивацію тих, хто навчається, оскільки навчання через практичну діяльність спрямоване на отримання конкретних наочних практичних результатів (матеріальних продуктів). Воно завжди більш високо мотивоване, ніж навчання абстрактне, жодним чином не пов'язане з конкретною предметною діяльністю.

3. Виконуючи проекти, студенти мають самостійно добирати значну кількість професійно значущих матеріалів. Це стає основою для вироблення навичок та вмінь самонавчання, необхідних як для ефективної роботи за фахом, так і для ефективного використання ІМ, що вивчається. Крім того, опрацювання додаткових матеріалів з фаху виконує подвійну функцію: розвиває і поліпшує навички та вміння іншомовної мовленнєвої діяльності і водночас підвищує професійні знання.

4. У процесі виконання проекту різні види іншомовної мовленнєвої діяльності перебувають у тіснішому взаємозв'язку, ніж за багатьох інших форм навчання. Для підготовки проекту ті, хто навчаються, мають читати численні тексти ІМ, прослуховувати багато матеріалів, а також слухати один одного під час обговорення проміжних та кінцевих результатів (читання та слухання). Крім того, студенти не тільки постійно обговорюють проект, а й подають результати своїх дій у письмовому вигляді (говоріння та письмо). *Письмо стає фокусним, тобто головним, видом мовленнєвої діяльності у виконанні проектів, оскільки саме через нього подаються результати роботи.* Таке інтегроване формування видів мовленнєвої діяльності з домінуванням письма не тільки покращує та інтенсифікує їхній розвиток. Воно ще й характерне для професійної діяльності, де різні види мовленнєвої діяльності зазвичай використовуються у взаємозв'язку, інтегровано.

Усі ці риси роблять проектну методику дуже важливим засобом навчання мови для спеціальних цілей. Це стосується і навчання англійської мови майбутніх інженерів, оскільки навчальні проекти добре відображають сутність професійної діяльності таких фахівців. Їм постійно доводиться відшукувати професійно значущу інформацію для розв'язання завдань практики, підсумовувати та подавати її після власного опрацювання для розгляду колег, робити на основі цього власні висновки та приймати рішення. Це і є виконанням різноманітних професійних проектів, і таку діяльність доцільно моделювати в навчальному процесі з ІМ.

Зокрема, для навчання студентів технічних спеціальностей використовується так званий "наскрізний проект". Суть його полягає у підготовці та написанні

студентами "A Guidebook of Useful English Skills for Professionals" – довідкового посібника англійською мовою. У ньому студенти резюмують все, що вони вивчили і засвоїли за навчальний рік у плані тих загальнопрофесійних англійських комунікативних умінь, які є базовим змістом навчання на даному етапі. Наприклад, у довіднику викладається, що потрібно знати і вміти, аби ефективно вести професійне ділове листування англійською мовою, щоб брати участь в англійських ділових переговорах, щоб закуповувати обладнання для свого підприємства і т.п.

Проект є наскрізним, оскільки триває впродовж цілого навчального року і проходить через всі теми і розділи, по кожному з яких пишеться один розділ для довідника. При цьому кожен розділ зазвичай складається із декількох дрібніших підрозділів, що відповідають тому чи іншому фокусу в межах досліджуваної теми. Наприклад, вивчаючи тему *Instructions for using goods and equipment*, студенти готують в якості проектного завдання розділ "*Instructions for Using Goods and Equipment in English*" для свого довідника. При цьому, на підставі опрацювання Cultural Focus на попередньому занятті і власного позааудиторного Інтернет-пошуку, вони на третє заняття в циклі занять з теми повинні розробити один із підрозділів цього розділу, присвячений культурологічним особливостям написання англійських інструкцій: "*Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English*" і т.д.

Схема роботи студентів над кожним конкретним проектним завданням в межах наскрізного проекту включає такі стадії:

1. Студенти отримують завдання узагальнити вивчений і зібрати додатковий матеріал (найчастіше через Інтернет-пошук) для написання певної частини свого довідника і написати цю частину – наприклад, написати вищезгаданий підрозділ довідника "*Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English*" до розділу "*Instructions for Using Goods and Equipment in English*". Завдання виконується позааудиторно (в домашній роботі) і може реалізуватися індивідуально, в парах або в малих групах з 2-4 осіб.

2. Студенти звітують на аудиторному занятті про результати виконання завдання. Ці звіти обов'язково обговорюються всією групою.

3. Після проведення звітів та їхнього обговорення призначається/ вибирається робоча група з 3-5 студентів, яким усі інші студенти в групі надають письмові результати свого виконання певної частини проектного завдання – наприклад, написані ними есе, статті, звіти, що обговорювалися на попередній стадії проектної роботи. Завдання робочої групи – узагальнити усі роботи окремих студентів і створити на їхній основі єдиний варіант того чи іншого підрозділу в довіднику, який би далі рекомендувався для включення у нього. Студенти з цієї групи повинні також оформити цей варіант, проілюструвати його, наприклад, підібравши відповідні фотографії з Інтернету, і в цілому підготувати матеріал для включення в електронний або друкований довідник (як у завданні з прикладу нижче):

Project work (10 minutes for the entire task). A new task force of three students has to be appointed for preparing the second entry with the subtitle "Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English" for the chapter "Instructions for Using Goods and Equipment in English" in your "Guidebook of Useful English Skills for Professionals". The students from the task force are supposed to collect from the other students their essays on cultural tips they have found in their Internet search (see the preceding activity). On the basis of the information (essays) that the task force has collected, they are requested to write, edit, print out and bring their draft of the entry "Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English" to the next class and present it.

4. Студенти з робочої групи представляють на одному з наступних занять підготовлений ними позааудиторно єдиний варіант підрозділу того чи іншого розділу довідника. Цей варіант обговорюється всією групою і після внесення коректив і змін, запропонованих у ході обговорення, а також після перевірки і схвалення запропонованого варіанту викладачем, включається у довідник як остаточний.

Стадії 3, 4 і 5 описані вище обов'язково мають місце і коли окремі підрозділи об'єднуються в один розділ. Вони також використовуються і на завершальній стадії роботи з усім наскрізним проектом, коли всі частини

і розділи об'єднуються в єдиний остаточний варіант довідника в цілому. Цей остаточний варіант може бути, наприклад, виставленим на сайті університету (Warschauer, Shetzer, & Meloni, 2000).

У зв'язку з запропонованою нами проектною навчальною діяльністю студентів, включеної у розроблений нами навчальний процес, слід також відзначити, що вона немов "надбудовується" над іншими його ланками і тому входить до аудиторної і позааудиторної роботи. Це порівняно автономна навчальна діяльність, оскільки проекти у вивченні ІМ, з одного боку, є одним з найбільш висококомунікативних видів навчання, а з іншого боку, є одним з найбільш автономних його видів. Проектна робота сама по собі найбільшою мірою розвиває навчальну автономію студентів (Benson & Voller, 1997; Dam, 2002), і спроби жорстко регламентувати і її обмежити рамками лише одного аспекту можуть лише зашкодити.

Отже, забезпечення мотиваційної достатності та навчальної автономії за оволодіння іноземною мовою професійного спрямування у ЗВО можна досягнути, якщо навчальний процес буде базуватися на використанні провідних видів експерієнційної навчальної діяльності, таких як творчі ділові та рольові ігри і навчальні проекти. Ці види експерієнційної навчальної діяльності також цілком забезпечують реалізацію взагалі усіх принципів, що входять до трьох їх підсистем, проаналізованих у попередньому розділі (навіть принципів культурологічності, урахування різних варіантів англійської мови та автентичності навчальних матеріалів, якщо для проведення розглянутих видів навчальної діяльності відповідним чином добирається початковий мовний та мовленнєвий матеріал). Така повна відповідність усім висунутим принципам є цілком наочною з наведеного опису ігор та проектів і не потребує окремих доказів.

У проектній роботі, також як, нерідко, і у ділових іграх, у якості складових навчальних діяльностей експерієнційного характеру використовуються мозкові штурми, робота с кейсами (кейс-метод) та дискусії. Всі вони повністю, як рольові/ділові ігри та проектна робота, відповідають усім виділеним принципам навчання і не тільки тому, що нерідко виконуються у межах

останніх, але й самі по собі, як буде видно з подальшого опису. Три види експерієнційної навчальної діяльності, що обговорюються, є *спорідненими* за характеристиками, оскільки всі пов'язані з обговоренням професійних проблем, тому їх доцільно розглянути послідовно один за одним.

У середині вісімдесятих років у вітчизняну систему освіти разом з іншими видами навчальної діяльності, що належать до експерієнційних (ділові ігри, дискусії, проектні завдання тощо), прийшла техніка "*мозкового штурму*" (або "мозкової атаки"). Вона була вперше запропонована американським фахівцем у галузі реклами А. Ф. Осборн (Osborn, 1963) та запозичена із практики розв'язування виробничих або соціальних завдань, а також досвіду навчання дорослих та адаптована до використання із навчальною метою педагогами К. С. Мередіт та Д. Л. Стіл (Meredith, & Steele, 2011).

При вирішенні складних і неординарних проблем психологи пропонують використовувати саме практику "мозкового штурму". В основу цієї методики покладені висловлення найрізноманітніших ідей, що сприяють розв'язанню проблеми. За виконання мозкового штурму слід неухильно дотримуватися однієї вимоги: учасникам категорично забороняється критикувати висунуті пропозиції. Критикою та відбором ідей потім займається спеціальна група експертів. Відібрані експертами ідеї знову обговорюються, і на їхній основі ухвалюється "колективне рішення" (Полукаров и Петрушин, 2010).

Існують й інші трактування цієї технології навчання, зокрема, А. Б. Соколов визначає мозковий штурм як колективний метод розв'язання складних задач, у ході якого учасники колективу ставлять авторові ідеї додаткові запитання, пропонують власні варіанти рішення, наводять приклади та контр приклади.

У методиці навчання ІМ мозковий штурм був предметом дослідження значної кількості як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Тарнопольський, 2006; Smalley, Ruetten, & Kozyrev, 2012; Richards & Renandya, 2008) і його віднесли до інтерактивних технологій колективно-групового навчання (Сиротенко, 2003).

Суть мозкового штурму полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні, думки з приводу проблеми,

що обговорюються. Висловлене не критикується та не оцінюється до закінчення представлення усіх ідей (Люта, 2012). Схвалюються навіть найбільш незвичайні думки і існує можливість їх комбінувати, змінювати та будь-яким чином покращувати (Борецька, 2010) і т.д.

Цей вид діяльності є цікавим, захоплюючим, а найголовніше – невимушеним. Ознайомлюючись з новою темою, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю студент зіткається з новою для нього інформацією чи фактами, явищами та поняттями, які для нього є не до кінця зрозумілі. Звичайно, в цьому випадку викладач може просто підказати правильну відповідь, але в такий спосіб він позбавляє студентів можливості використати наявні у них знання й бажання спробувати знайти відповідь самостійно, що повністю суперечить принципам конструктивізму. Адже навчальний фокус конструктивістського методу – активне навчання студентів. Завданням викладача є не навчити, а сприяти самонавчанню. За допомогою мозкового штурму, шляхом питань, натяків, логічних висновків, студенти зможуть самостійно заповнити "інформаційну прогалину". Тобто, мовний матеріал, поданий для вивчення через експерієнційні види навчальної діяльності, зокрема через мозковий штурм, буде сприйматися емоційно, студенти активно долучатимуться до співпраці та практикуватимуться у монологічному та діалогічному мовленні, а звідси, матимуть змогу краще засвоїти матеріал, що вивчається.

Мозковий штурм дає студентам можливість виявляти проблеми, збирати та аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення і вибирати найбільш оптимальний шлях вирішення завдань у процесі як індивідуальної, так і групової роботи.

Щодо кількості залучення учасників до мозкового штурму, то думки науковців різняться. Так, Г. Е. Борецька вважає, що "мозковий штурм" або метод "колективного мозку" – вільна форма дискусії, ефективний спосіб швидкого включення усіх членів колективу в обговорення. У той же час у монографії "Методика навчання англійської мови студентів-психологів" (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова, Кабанова і Беспалова, 2011) зазначено, що мозковий штурм засобами ІМ – це форма навчальної діяльності, яка передбачає продукування

студентами ідей щодо вирішення поставленої проблеми у процесі обговорення у малих групах з 3-4 учасників. Можна вважати за доцільне використання обох варіантів, тобто використання мозкового штурму як у загальногруповій роботі, так і в малих групах.

Слід також зазначити, що проблеми та питання, які пропонуються студентам для мозкового штурму, мають узагальнений характер і не потребують попереднього пошуку відповідної конкретної інформації.

Як і усі види навчальної діяльності, метод мозкового штурму має деякі недоліки. Він може виявитися не дуже ефективним у випадку, коли викладач не передбачив підсумкового завдання, в якому студенти зможуть застосувати свої ідеї, які виникли в процесі роботи. Треба брати до уваги ще й те, що під час виконання підсумкового завдання групою будуть відібрані лише найвдаліші та найоригінальніші ідеї, а решта не знайдуть свого застосування. Це іноді ображає студентів тому, що вони вважають, що їхні ідеї не були визнані корисними. Проте, особливою перевагою цього методу є те, що ідеї, які виявилися не досить ефективними на завершальному етапі роботи заносяться до "банку ідей", до якого завжди можна звернутися в майбутньому. Слід також відзначити, що неефективні ідеї можуть перетворитися на ефективні для розв'язання зовсім інших задач (Корнеева, 2009).

Отже, можна вважати, що користь використання завдань, пов'язаних із мозковим штурмом для навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованої англійської мови полягає в тому, що саме такі вправи надають можливості для вільного іншомовного спілкування. Студентам не потрібно логічно обґрунтовувати свої думки, навіть абсурдні ідеї приймаються у період мозкового штурму, оскільки завдання полягає в тому, щоб створити якомога ширший "банк ідей" для подальшого опрацювання. Це усуває психологічний бар'єр для іншомовного спілкування, а як наслідок – покращується розвиток комунікативних навичок та вмінь студентів. Таким чином, мозковий штурм може слугувати навчальною діяльністю, що передує дискусії або обговоренню кейсів, де вже потрібно забезпечити логічне обґрунтування ідей, довести доцільність того, що пропонується тощо.

Наступний та близький за характеристиками висування ідей та їх обговорення вид навчальної діяльності – *кейс-метод*. Кейси – це ділові ситуації з досвіду реальних людей. Вони складають основу обговорення академічної групи під керівництвом викладача. Метод кейсів об'єднує і особливий вид навчального матеріалу, і особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі (Аверьянова, 2010; Багиев и Наумов, 1997; Безбородова, 2008; Барнс, Кристенсен и Хансен, 2000; Быкова, 2003; Лаптев, 2000; Киблицкая и Масалков, 2003; Barnes, Chistensen, & Hansen, 1994; Easton, 1992; Ellet, 2007; J. Heath, 2002). Важливо лише, щоб ситуації для обговорення у процесі розробки кейсів, були такими, які дійсно можуть мати місце в житті і на виробництві.

Кейс-метод (який інколи ще називають методом ситуаційного аналізу, методом ситуаційних вправ) прийшов у методику навчання ІМ відносно недавно, хоча у навчанні спеціальних дисциплін (технічних, юридичних, економічних тощо) він використовується досить давно і є дуже поширеним.

У разі застосування кейс-методу студенти переходять від вивчення теоретичних знань до застосування їх на практиці, вчать працювати в групі, приймати особисті рішення, дискутувати. Крім того, кейс-метод є інтерактивним методом навчання, який дозволяє наблизити його процес до реальної практичної діяльності фахівців.

У розробці кейсу студентам пропонується конкретна реальна ситуація (*case*), викладена письмово, яку вони мають проаналізувати, розібратися в суті проблеми, запропонувати варіанти її вирішення і вибрати найкращий варіант. Тому кейс-метод можна вважати складною багатоаспектною технологією навчання, яка включає як дослідну, так і аналітичну діяльність. Даний метод – спосіб колективного навчання, важливими складниками якого є робота в групах, малих групах та взаємний обмін інформацією.

Слід зазначити, що для навчання студентів технічних спеціальностей англійського професійного мовлення, керуючись принципами, які висуваються до кейсів у монографії "Методика навчання англійської мови студентів-психологів" (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова, Кабанова і Беспалова, 2011),

ми застосовували кейси, не реальні, а *квазіреальні*. Зокрема, ми визначили, що *квазіреальний кейс – це штучно створена (вигадана), незнайома студентам ситуація, яка є максимально наближеною до реальних виробничих умов*. Отже, ситуації в кейсах були такими, які можуть дійсно мати місце у майбутній професійній діяльності студента, що, виходячи зі сказаного вище, дозволяє користуватися цими кейсами в навчальному процесі з ІМ. При цьому, слід підкреслити, що в такому процесі обговорення ситуації є важливішим, ніж прийняття самого рішення.

Крім того, при створенні кейсів для навчання англійського професійно орієнтованого мовлення, ми керувались тим, що ситуація, окрім правдивості, вірогідності, має відповідати інтересам студентів, що підвищить їх мотивацію, та має містити проблему, а також як позитивні, так і негативні приклади. Зокрема, нами було створено банк кейсів, які було включено до розроблених у межах запропонованого методу навчальних матеріалів.

Важливо також розглянути етапи і зміст роботи за кейс-методом. Взявши за зразок етапи і зміст роботи за цим методом, розроблений Г. Е. Борецькою (2010), ми адаптували кейси для навчання англійської мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей:

Таблиця 2.6

Особливості роботи із кейсами у викладанні англійської мови професійного спрямування студентам технічних спеціальностей

Етапи роботи з кейсом	Зміст роботи
1	2
Введення у кейс – постановка ситуації.	Прочитання або прослуховування завдання, що містить ситуацію (кейс), постановка запитань викладачу та відповіді на запитання, у разі необхідності – уточнення інформації
Обговорення ситуації в групах	А) Обмін думками у групі, представлення вирішення поставленої проблеми, дискусія у групі

1	2
	Б) Знаходження спільного вирішення у групі, вибір доповідача від групи, за необхідності виготовлення плакатів, схем
Презентація	Виступ, представлення аналізу кейсу, відповіді на запитання, відстоювання власної точки зору, фіксація суті кожного виступу
Дискусія та підведення підсумків	Обговорення виступів, виявлення найкращого рішення кейсу усією групою

Вирішення кейсів сприяє розвитку винахідливості, умінню вирішувати проблеми, розвивають здібності проводити аналіз і діагностику проблем, а найголовніше – в процесі їх виконання розвивається здатність спілкуватися ІМ на професійно значущі теми.

Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їхнє вироблення, співтворчість, обговорення; результатом застосування цього методу є сформульовані соціально і професійно значущі комунікативні навички та вміння у студентів.

Слід зазначити, що кейс-метод може застосовуватися в єдності з мозковим штурмом і безпосередньо слідувати за ним для перевірки на прикладі конкретних професійних ситуацій практичної прийнятності деяких висунутих у процесі мозкового штурму ідей.

Щодо **дискусій**, то найдетальніше питання методики використання дискусій у навчальному процесі з ІМ розглянуто в роботі П. Ур (Ur, 1992). Щоправда, дослідниця розглядає дискусії дещо широко, відносячи до них і просту запитально-відповідну роботу, і рольові ігри, і складні дебати з різних політичних та філософських питань (Ur, 1992, pp. 2-3). Таке розширене трактування поняття здається принаймні незручним з методичної точки зору, оскільки поєднуються досить різні за організацією та складністю види навчальної діяльності, що може негативно вплинути на ефективність їхнього застосування в навчальному процесі.

Точніше буде віднести до дискусій лише те, що Р.Уг зазначає наприкінці свого визначення, тобто досить складні дебати ІМ. Тоді стане однозначно зрозуміло, чим дискусії відрізняються не тільки від запитально-відповідної роботи та рольових/ділових ігор, а і від мозкового штурму та роботи над кейсами.

Виходячи з цього, можна запропонувати визначення дискусії як виду діяльності що використовується в навчанні ІМ.

Дискусії в навчальному процесі з ІМ є обговоренням (у парах, малих групах або загальногруповій роботі) мовою, що вивчається, досить складних проблемних тем та питань узагальненого характеру з метою порівняння різних думок та поглядів для досягнення спільного рішення стосовно шляхів вирішення поставлених проблем.

Наведене визначення дуже близьке до визначення, наданого Н. П. Андронік (Андронік, 2013, с. 5). Вона вважає дискусію формою монологічного мовлення, в процесі якого відбувається групове обговорення, творчий обмін думками учасників, які мають різні погляди, думки щодо того чи іншого питання з метою всебічного зіставлення, порівняння, аналізу та пошуку спільного вирішення проблеми. Але визначення Н. П. Андронік має дещо обмежений характер, оскільки воно передбачає можливість тільки групових дискусій, хоча вони з успіхом можуть проводитися і в парах (тобто на основі діалогічного, а не тільки полілогічного мовлення).

Тепер дискусія визначається однією з найважливіших форм освітньої діяльності, що стимулює ініціативність студентів, розвиток рефлексивного мислення, хоча у традиційній вітчизняній категоріальній дидактиці дискусія розглядалась лише як одна з можливих форм навчання і спеціально не розроблялася (Кларин, 1995, с. 125).

На думку зарубіжних дослідників, навчальний матеріал засвоюється поглиблено в ході дискусії за рахунок:

- обміну інформацією між учасниками;
- різних підходів до одного й того ж предмета, що заохочуються викладачем;
- співіснування різних аж до протилежності точок зору;

- можливості критикувати й навіть відкидати будь-яку думку;
- пошуку групової згоди у вигляді вироблення спільної думки або рішення (Кларин, 1995, с. 128).

У дискусії, на відміну від "мозкового штурму", критичні судження не лише не забороняються, але, навпаки, заохочуються.

Таким чином, дискусію можна вважати певним чином удосконаленим різновидом мозкового штурму, який дає змогу активізувати наявні знання з теми, ефективно генерувати нові ідеї, допомагає студентам, яким важко висловлювати власну думку перед великою аудиторією, індивідуалізує навчання, стимулює іншомовне мовлення студентів.

Виокремлюють такі види дискусій:

- "круглий стіл" – бесіда-дискусія, в якій бере участь невелика група студентів (до 5-ти осіб) і де відбувається обмін думками як між студентами, так і з аудиторією;
- "засідання експертної групи" – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4-5 студентів з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої, в якій кожен доповідач висловлює свою позицію);
- "форум" – обговорення, що нагадує "засідання експертної групи", у ході якого ця група обмінюється думками з "аудиторією";
- "засідання суду" – обговорення, що імітує слухання справи у суді, на якому чітко розподіляються ролі всіх учасників (Кларин, 1995).

У викладанні ІМ через зміст професійної діяльності можуть застосовуватися всі види вищезазначених дискусій. Вибір типу дискусії відбувається виходячи з кількості студентів у групі, загального рівня знань і підготовки студентів. У ході дискусії викладачу краще використовувати питання відкритого типу, які будуть стимулювати студентів до пошуку й креативного мислення.

Дискусія узагальнює багато інших видів навчальної діяльності і може включати їхні елементи до свого складу. Так, дискусії, безумовно, включають запитально-відповідну роботу, оскільки в ході дискусій постановка питань неминуча.

Як видно із наведених вище визначень, ще одна, крім обговорення проблем у парах, малих групах та загальногруповій роботі (теж саме, що в роботі над кейсами), споріднена характеристика як дискусій, так і мозкового штурму, полягає в тому, що в обох випадках обговорюються досить узагальнені, а не конкретні (з наданням деталізованої інформації) проблеми та питання. Різниця ж полягає в тому, що в ході мозкового штурму потрібно сформулювати якомога більше ідей щодо поставлених проблем та питань без необхідності їхнього обґрунтування та доведення. У дискусіях ідей може бути небагато, але кожна з них має обґрунтовуватися та доводитися для досягнення оптимального рішення. Те саме вимагається в роботі з кейсами, але тут відмінність від дискусій полягає у вирішенні не загальної, а конкретної проблеми з наявністю детальної інформації про неї.

Сказане вище приводить до висновку щодо доцільності передування у навчальному процесі мозкового штурму та роботи з кейсами найскладнішому з цих трьох видів навчальної діяльності – дискусіям: Мозковий штурм ⇨ Робота з кейсом (кейсами) ⇨ Дискусія.

Така послідовність дозволяє:

1) обговорити певну загальну проблему і висунути комплекс ідей щодо її розв'язання (мозковий штурм), тобто підготуватися до детального обговорення та обґрунтування вже висунутих ідей;

2) фактично апробувати висунуті ідеї "на практиці", використовуючи їх в обговоренні практичних конкретних кейсів, що дозволяє відкинути явно недоречні й неприйнятні ідеї, що були висунуті під час мозкового штурму;

3) дійти до остаточного вирішення обговорюваної проблеми або питання, спираючись як на ідеї, висунуті у мозковому штурмі, так і на практичну апробацію цих ідей при розгляді кейсів. Це дає можливість проаналізувати та логічно обґрунтувати лише раціональні, розумні шляхи вирішення проблеми (дискусії).

Хоча дискусії можуть проводитися у загальногруповій роботі, оптимальною є їхня організація у парах та малих групах. По-перше, це створює підґрунтя для нових дискусій, оскільки рішення та висновки, запропоновані окремими парами

та малими трупамі, доцільно порівняти та зіставити надалі у загальногруповому обговоренні з метою знайти оптимальний варіант, який був би прийнятим всією групою. По-друге, як справедливо зазначає П. Ур (Ur, 1992), у загальногруповій дискусії неминуче домінування так званих "мовленневих лідерів", тобто окремих найбільш комунікабельних студентів з кращою мовною підготовкою. Цьому можна запобігти, працюючи в парах та малих тупах у випадку раціонального їхнього добору.

Отже можна стверджувати, що дискусія є найскладнішим та найвищим рівнем навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування через зміст професійної діяльності серед таких експерієнційних їх видів як мозкові штурми та робота над кейсами. Вони або включають у себе ці види, або йдуть за ними, доводячи їх до логічного завершення.

Невід'ємним складником роботи в експерієнційній методиці навчання є *презентації*. Вони також можуть входити як складові частини до рольових/ ділових ігор, виконання навчальних проектів і, нарешті, виступати завершальною ланкою в проведенні мозкових штурмів, обговоренні кейсів і, головне, в дискусіях. Вже завдяки тільки цьому такий вид експерієнційної навчальної діяльності повністю відповідає усім висунутим принципам навчання і витікає з них.

Студентські презентації з професійної тематики мовою, що вивчається, стають все більш поширеним видом навчальної діяльності у немовних ЗВО. Необхідність навчання таких презентацій навіть включено як вимогу до Програми з англійської мови для професійного спілкування (Бакаєва та ін., 2005). Це обумовлено тим, що в міжнародних контактах фахівців однією з найпоширеніших форм професійного спілкування є подання зарубіжним колегам своїх напрацювань, досягнень та пропозицій у вигляді коротких презентацій з демонстрацією відповідних слайдів з інформацією у PowerPoint.

Отже, існує нагальна потреба у формуванні у теперішніх або майбутніх фахівців навичок та вмінь підготовки та подання англомовних професійних презентацій. Підходи до навчання презентацій досить детально досліджено в сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній методиці (Авсюкевич, 2009; Драб,

2005; О. Попова, 2005; Churchman, 1986; King, 2002; A. Jay & R. Jay, 2004). Крім того, з'явилося чимало вітчизняних і зарубіжних посібників, спеціально призначених для навчання таких презентацій (Тарнопольський і Авсюкевич, 2007; Comfort, 1997).

Звичайно, згадані методичні розробки і посібники перш за все спрямовані на навчання англomовних професійних презентацій студентів та фахівців у галузі економіки та бізнесу. Це пояснюється тим, що саме фахівці у цих галузях найчастіше відчують необхідність робити презентації англійською мовою. Але така ж потреба часто виникає й у фахівців інших галузей. Наприклад, для інженера, який виходить на рівень міжнародних контактів, нерідко немає іншої можливості повноцінно подати свої напрацювання, досягнення та пропозиції зарубіжним колегам ніж виступити з презентацією ІМ на конференції чи семінарі. Саме тому формувати відповідні навички та вміння необхідно в усіх майбутніх фахівців технічного спрямування.

Формування таких навичок і вмінь, безумовно, є формою навчання через зміст професійної діяльності, оскільки сформувати їх можливо лише через практику підготовки та проведення презентацій, а ця практика є за формою та організацією відповідною практикою у професійній діяльності.

Більшість науковців також вважають, що після презентації окремого студента або групи студентів завжди доцільно обговорити її всією навчальною групою: подискутувати щодо наведеного матеріалу, зроблених висновків тощо. В цьому випадку встановлюється ще один вид прямого зв'язку з оговореними раніше дискусіями, коли не тільки презентації можуть завершувати і підсумовувати дискусію (див. вище), а й, навпаки, представлена презентація таку дискусію породжує.

Ю. С. Авсюкевич (2009, с. 5) визначає ділові презентації англійською мовою як: *"підготовлене професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері ділової активності, має вільне логічно-композиційне оформлення і спрямоване*

на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик". При цьому Ю. С. Авсюкевич називає учасників ділової англійської презентації презентатором та аудиторію.

Слід також зазначити, що Ю. С. Авсюкевич (2009) відносить до професійних презентацій тільки підготовлені монологічні висловлювання. Але іноді фахівець має робити коротку презентацію експромтом, якщо цього потребують обставини. Тому вважаємо, що непідготовлені презентації також недоцільно повністю виключати з процесу навчання, хоча вони мають займати в ньому менше місця, ніж презентації підготовлені.

Необхідно також зазначити, слідуючи за визначенням непідготовленого і підготовленого усного мовлення, наданого П. Б. Гурвичем (1972, 1974), що підготовленість або непідготовленість професійних презентацій може бути за часом, темою, змістом та за характером мовленнєво-розумових операцій.

Виходячи з цього, а також з вищенаведеного визначення презентацій, наданого Ю. С. Авсюкевич, *професійною іншомовною презентацією, якої потрібно навчати студентів технічних спеціальностей, слід вважати підготовлене або непідготовлене (за часом, мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та логікою викладення матеріалу) професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері професійної активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і спрямоване на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик.*

Починати навчання фахових іншомовних презентацій потрібно з роз'яснення студентам усіх вимог до них; далі через тренування та практику йде створення та подання частин презентації, а потім – і цілісних презентацій за зразком. Нарешті, продукуються цілісні презентації без опори на конкретний зразок (Авсюкевич, 2009; Тарнопольський і Авсюкевич, 2007).

Слід відзначити, що, хоча робота з презентаціями – це здебільшого вид індивідуальної навчальної діяльності, підготовка та представлення їх у парах або малих тупах не тільки не виключаються, але й надзвичайно доцільні, особливо на початкових стадіях розвитку відповідних навичок та вмінь. Коли одну й ту саму презентацію готують та представляють два студенти або навіть мала тупа, а всі інші студенти в групі виступають як аудиторія, то для самих презентаторів робота значно полегшується, оскільки набувають сили особливості кооперативного навчання. Це є надзвичайно корисним на початкових етапах, хоча, звичайно, у силу прогресу в оволодінні вміннями роботи презентації, вони мають усе частіше перетворюватися на суто індивідуальні.

Необхідно відзначити дві особливості описаних шести видів екперієнційної навчальної діяльності. По-перше, завдяки постійному і систематичному використанню сьомого виду такої діяльності (*пошук студентами серед електронних англомовних джерел інформації для інформаційного забезпечення виконання креативних навчальних завдань, таких як підготовка презентацій або навчальних проєктів*) конструктивістське навчання стає комбінованим із яскраво вираженою он-лайновою складовою. По-друге, хоча всі перераховані види базуються на продуктивній мовній діяльності студентів (з домінуванням або говоріння або, у проєктній роботі, письма) і у всіх них наявне ефективне здійснення студентами іншомовної мовленнєвої продукції, всі вони неодмінно передбачають попередню і дуже розгорнуту іншомовну мовленнєву рецепцію (читання та аудіювання, в першу чергу через і на основі Інтернет-пошуку). Тому в роботах, які вище вже цитувалися (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярєва, Кабанова і Беспалова, 2011; Tarnopolsky, 2012), був зроблений висновок про те, що тільки екперієнційне навчання створює найкращі можливості для збалансованого і навіть інтегрованого оволодіння усіма чотирма видами іншомовної мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма – за викладання іноземної мови для професійних цілей в умовах вітчизняних немовних технічних навчальних закладів. Отже, особливості використання всіх описаних екперієнційних видів навчальної діяльності у процесі формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей представлено на рисунку 2.7:

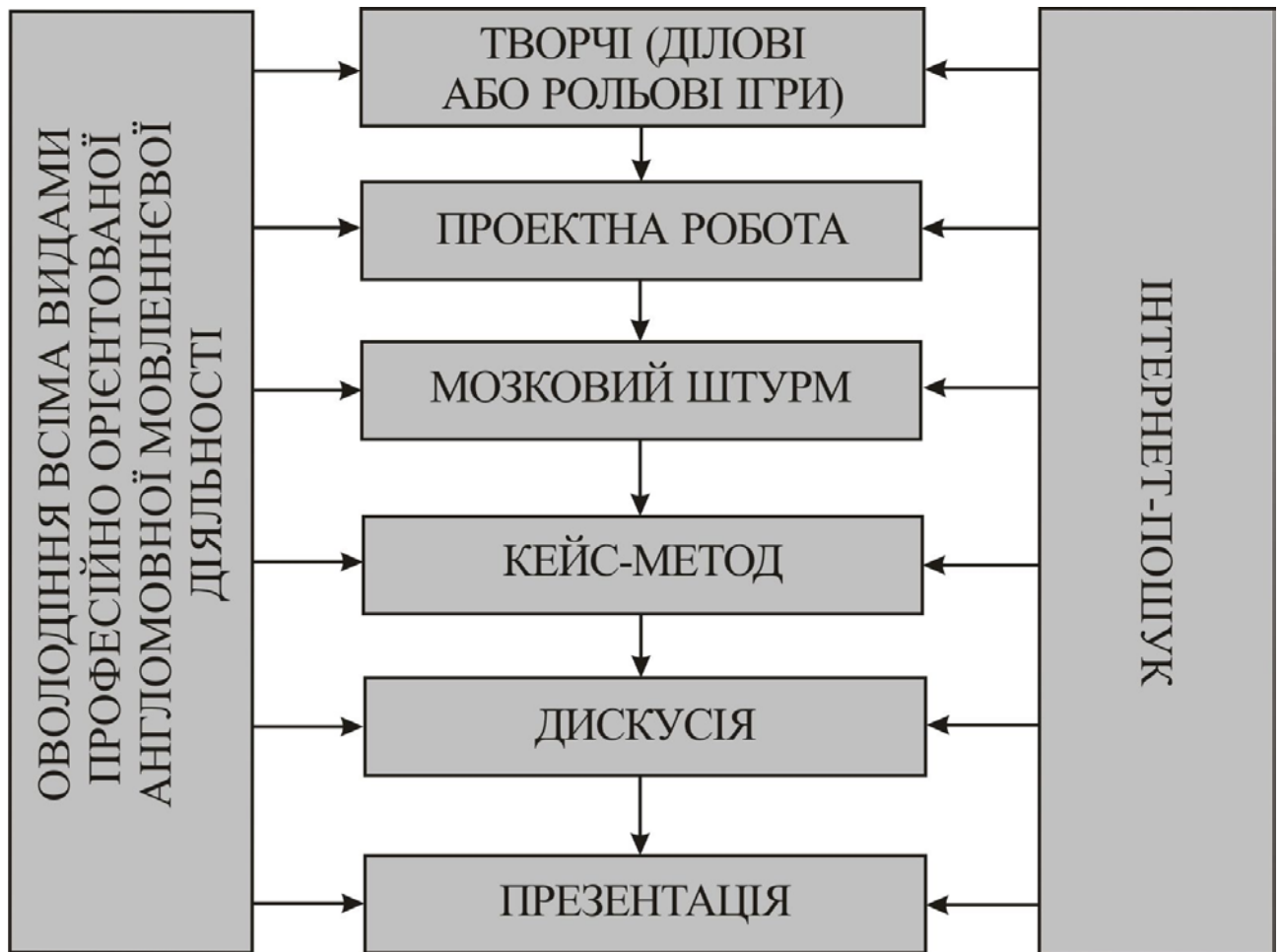


Рис. 2.7. Особливості використання експерієнційних видів навчальної діяльності у процесі формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

Ці та інші проаналізовані в процитованих роботах переваги конструктивістського комбінованого підходу, заснованого на застосуванні експерієнційних видів навчальної діяльності, змусили прийняти його як основу для розробки нашої методики, яка буде описана в наступному розділі цієї дисертації. Надалі в роботі цей підхід і відповідні йому види навчальної діяльності будуть розглядатися як щось дане, виходячи з чого структувалася вся створювана система навчання англійської мови в єдності з майбутньою спеціальністю студентів ЗВО технічного профілю.

Висновки до розділу 2

1. Навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю передбачає досягнення спеціального, заздалегідь визначеного, рівня володіння ІМ для професійного спілкування (*спеціалізованого білінгвізму*), а звідси формулювати мету навчання ІМ для спеціальних цілей слід, керуючись *принципом професіоналізації цієї мети*. Такий принцип має на увазі, що комунікативна компетентність для спілкування із професійною метою, яка формується у студентів, є *міжкультурною професійно орієнтованою іншомовною комунікативною компетентністю*. Така компетентність, з одного боку, має формуватися поетапно, відповідно до ступенів навчання у вищій школі, а з іншого боку, повинна містити додаткові складники, що відображають її специфіку.

2. МПОІКК, яка формується у студентів ЗВО технічного профілю, складається з таких компонентів-компетентностей: лінгвістичної компетентності (фонетичної, лексичної, граматичної), соціокультурної компетентності (у єдності її соціального та культурного складників), психологічної (породження та сприйняття мовлення), предметної (загальнопредметної та професійної предметної) та комунікативної (аудіювання, говоріння, читання, письмо) компетентностей. Дві з цих компетентностей, лінгвістична та соціокультурна, включають у себе ще й специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності є формально-логічний та прагматичний, а у складі соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний.

3. Загальна *мета* навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю полягає у формуванні у студентів вказаної вище *МПОІКК*. Ця компетентність є необхідною для вирішення широкого спектру професійних завдань та покриває професійні потреби в англійській комунікації випускників практично усіх технічних ЗВО.

4. Етапізація навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування у технічних ЗВО полягає у розподілі усього курсу навчання на три

основні етапи. *На першому етапі* упродовж першого року навчання у студентів ЗВО раціонально забезпечити формування *базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності* на рівні B2 за Загальноєвропейською шкалою. Ті, хто навчаються, на основі загальнонавчаної ділової англійської мови та відповідного змісту навчання вчаться виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (неспеціалізовані) обов'язки випускників технічних ЗВО. *На другому етапі навчання, що охоплює другий курс*, відбувається формування *просунутої загальнопрофесійної комунікативної компетентності* (рівень B2+), у межах якої реалізується формування профільних іншомовних комунікативних навичок та вмінь для іншомовного професійного спілкування у нерозривному зв'язку із конкретною профільною спеціальністю студентів. *На завершальному третьому етапі* формується *вузькоспеціалізована комунікативна компетентність* (рівень C1), починаючи із III року навчання у ЗВО технічного профілю і до його завершення. Саме у цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, студенти готуються до макроетапу англійського занурення.

5. На основі виділених етапів сформульовано *проміжні цілі навчання* для кожного з них при викладанні іноземної (англійської) мови у ВТНЗ. Для першого етапу (I курс) такою метою є *формування у студентів базової загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності, що дає їм змогу на основі загальнонавчаної ділової англійської мови виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (не суто спеціальні) обов'язки випускників технічних ЗВО*. Для другого етапу (II курс) метою є *формування у студентів просунутої іншомовної загальнопрофесійної комунікативної компетентності, що дає їм змогу здійснювати широке та всебічне іншомовне професійне спілкування у нерозривному зв'язку з їхньою конкретною профільною спеціальністю*. Для третього етапу (III-V курс) метою є *формування у студентів (у тому числі через використання програм занурення) вузькоспеціалізованої іншомовної професійної компетентності, що дає їм змогу здійснювати професійне спілкування у нерозривному зв'язку з їх конкретною вузькою спеціалізацією як майбутніх фахівців у конкретній вузькій галузі*. Всі ці проміжні

мети слугують досягненню загальної мети навчання, яка має досягатися на кожному з етапів, але на різних рівнях – В2 на першому і С1 – на третьому.

6. До змісту навчання англійської мови професійного спрямування доцільно включати: 1) *мовленнєві навички та уміння* (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), 2) *мовний матеріал* (вимовний, граматичний, лексичний); 3) *соціолінгвістичну, формально-логічну, прагматичну, предметну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя"* (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); 4) *мовленнєвий матеріал* (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються у навчальному процесі як єдине джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, психологічної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"); 5) *теми та ситуації спілкування*.

7. Добір усіх перелічених складових змісту навчання проводиться "знизу-вверх" – від визначення тем та ситуацій до конкретизації навичок та вмінь. Головною перевагою запропонованої методики відбору змісту навчання є її точність. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання він здійснюється науково обґрунтовано, за принципом *раціональної мінімізації*. Відбір змісту навчання здійснюється, починаючи з його предметного складника, тобто на основі принципу *відповідності відбору змісту навчання компонентам професійної іншомовної комунікативної компетентності через опору на її предметний складник*. Саме опора на предметний складник змісту формування МПОІКК та предметний аспект як відправну точку у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору та реалізацію того підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю через зміст професійної діяльності.

8. Експерієнційні види навчальної діяльності, через які формується МПОІКК, включають: творчі (ділові або рольові) ігри, проектну роботу,

мозковий штурм, кейс-метод, дискусію та презентацію. Усі експерієнційні види навчальної діяльності передбачають постійний Інтернет-пошук інформації у англомовних джерелах, а також практику в усіх видах МД. Усі запропоновані види експерієнційної навчальної діяльності задовольняють вимогам і витікають з висунутих принципів формування МПОІКК студентів ЗВО технічного профілю, а через них повністю відповідають сформульованій меті навчання – як загальній, так і тим цілям, що були виділені для кожного з етапів навчання.

Основні положення розділу 2 висвітлені у 11 публікаціях (Корнєва, 2006, 2010, 2011, 2012, 2013а, 2013с, 2013d, 2013h, 2014а, 2014b, 2016а).

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Вправи і завдання для формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

Розроблена методика в цілому має свої специфічні особливості, що не покриваються основними характеристиками методу конструктивістського комбінованого навчання і стосуються, у першу чергу, організації навчання англійської мови професійного спілкування у вищих навчальних закладах України технічного профілю.

Найважливіша з таких особливостей розробленої методики полягає в *аспектизації* цього навчання у залежності від компонентів іншомовної професійної комунікативної компетентності, яка формується у студентів: від її лінгвістичного, лінгвосоціокультурного/соціолінгвістичного, предметного і психологічного складників. Саме аспектизація розглядалася нами в якості **базового положення**, з якого витікала і на якому будувалася практична організація навчального процесу. Ця аспектизація навчання ІМ в залежності від компонентів МПОІКК, яка формується у студентів, безпосередньо впливає з того формулювання мети викладання мови у ЗВО технічного профілю, яка була запропонована в другому розділі. Саме через аспектизацію сформульована мета забезпечує орієнтир для розробки схеми побудови навчального процесу (див. в першому розділі про функції формулювання мети забезпечувати орієнтири для відбору змісту навчання і розробки всієї його методики).

Зазначена особливість означає, що, *якщо МПОІКК, яка формується у студентів, складається з п'яти основних компонентів-компетентностей (лінгвістичного, соціокультурного, предметного, психологічного*

і комунікативного), то кожен із цих компонентів заслуговує виділення в окремий, відносно автономний, аспект навчання для забезпечення найкращих умов його формування. Така аспектизація відповідає і головному з виділених нами принципів навчання – принципу практичної реалізації професійної комунікативної компетентності у навчанні. Причина в тому, що виділення окремих компонентів-аспектів компетентності дозволяє краще формувати, тобто краще практично реалізувати, кожен з них.

Виділяти слід як мінімум чотири аспекти за числом основних компонентів МПОІКК з усіма складовими, що входять до неї:

1. **Лінгвістичний аспект** для формування лінгвістичної компетентності студентів, до якої входять прагматична і формально-логічна складові (з погляду лінгвістичного наповнення цих складових);

2. **Соціокультурний аспект** для формування соціокультурної компетентності студентів, до якої входять прагматична і формально-логічна складові (з погляду соціокультурного наповнення цих складових), а також паралінгвістична складова і складова "стилю професійного життя".

3. **Психологічний аспект** для формування психологічної компетентності студентів, який забезпечує психологічну адекватність породжуваних і сприйманих ними мовних висловлювань.

4. **Предметний аспект** для встановлення чітких зв'язків із майбутньою спеціальністю, тобто для забезпечення професійного характеру формованої комунікативної компетентності. У нашому випадку навчання студентів відбувається через розвиток у них комунікативних умінь професійно значущого англomовного професійного спілкування.

Однак є і п'ятий аспект, який слід обов'язково врахувати як відносно автономний при побудові навчального процесу. Необхідність виділення цього аспекту пов'язана з тим, що для формування цілісної МПОІКК всі компетентності-складові (лінгвістична, соціолінгвістична, психологічна, предметна) повинні бути цілеспрямовано інтегровані в єдине ціле. У навчанні ІМ навряд чи можна розраховувати, що це станеться мимовільно. Більш надійним буде виділення

спеціальної, орієнтованої на таку інтеграцію, ланки в навчальному процесі. Те, з навчанням чого буде пов'язана ця ланка, раціонально назвати **комунікативним аспектом**, оскільки завдання роботи над ним – об'єднати всі формовані окремо компетентності-складові в єдину інтегровану комунікативну компетентність. Таким чином, можна резюмувати, що в умовах пропонованого підходу до викладання англійської мови професійного спрямування метод, а також технологія навчання (як упорядкований набір прийомів, що використовуються у навчальному процесі) (Рогова, 1976) базуються на п'ятиаспектній побудові цього процесу. Під п'ятиаспектною побудовою мається на увазі своєрідна модифікація стандартної для технічного ЗВО організації викладання.

Стандартом для такої організації є те, що робота над кожним уроком (який завжди пов'язаний з однією темою, так чи інакше орієнтованою на майбутню спеціальність) в межах цілісного процесу викладання й учіння (Ительсон, 1972) об'єднується в один цикл занять. Весь процес навчання розпадається на ієрархізовану послідовність таких завершених і відносно автономних циклів, в якій кожен попередній цикл стає змістовою та мовною основою для роботи над наступним (Богданова, 1989; Салистра, 1966). Описаний, і, безумовно, найбільш раціональний, стандарт в розглянутому нами підході також залишається незмінним. Модифікація ж полягає в тому, що кожен цикл занять отримує **іншу, нову, основу для своєї структуризації**. Він починає, в плані навчальної діяльності викладача і студентів, структуруватися як переміщення фокусу цієї діяльності з одного навчального аспекту на інший з метою послідовного і відносно автономного формування різних складових іншомовної професійної комунікативної компетентності, що буде описано детально в наступному викладі. Інтеграція даних складових в єдине ціле здійснюється в завершальній ланці кожного циклу занять при роботі над останнім, комунікативним, аспектом.

Усе вищезазначене є практичним шляхом втілення **конструктивістського комбінованого навчання через аспектизацію**, а розкриття того, яким повинен бути цей шлях у практиці викладання (**переміщення фокуса**), можна розглядати як другу, підпорядковану аспектизації, особливість побудови методики/

технології навчання англійської мови для професійних цілей у системі навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю. Однак одного переміщення фокусу навчальної діяльності недостатньо для остаточного визначення характеру впливу аспектизації на методичне структурування процесів викладання та навчання. Необхідною є ще одна умова, що впливає на практичну реалізацію аспектизації через переміщення фокусу навчальної діяльності. Слід чітко визначити напрямок вищевказаного переміщення фокусу, тобто вказати, з якого аспекту – лінгвістичного, соціокультурного, психологічного чи предметного слід починати роботу в циклі занять, до якого аспекту переходити в другу чергу і т.д.

Зі сказаного вище зрозуміло, що останньою в циклі занять, присвяченому певній темі, має бути робота в межах комунікативного аспекту, позаяк вона підсумовує роботу над усіма попередніми аспектами, інтегруючи результати в єдине ціле. Що ж стосується аспектів, які передують комунікативному, то починати роботу з ними з поставленого першим серед компонентів комунікативної компетентності лінгвістичного компонента (лінгвістичного аспекту) було б настільки ж великою помилкою, як починати з нього відбір змісту навчання. Це б відволікло від головної мети викладання мови в немовному ЗВО – від навчання їй у суто професійних цілях. Слідувати ж цим цілям з погляду методу і технології навчання можна лише в тому випадку, якщо на перше місце поставити предметний аспект – на кшталт того, як предметний зміст (*carrier-content* слідом за Т. Дадлі-Еванс та М. Дж. Сент Джон (Dudley-Evans & St. John, 1998) покликаний домінувати над мовним (*real content*) і визначати послідовність проведення відбору змісту навчання для всієї системи викладання англійської мови у ЗВО технічного профілю (див. також *принцип занурення у предметний зміст*).

Звідси випливає третій і останній критерій, що регулює послідовність роботи над виділеними аспектами навчання за впровадження аспектизації такого навчання. Це **предметна орієнтація послідовного фокусування навчальної діяльності** при роботі над різними складовими комунікативної компетентності

(аспектами). Можна сказати, що якщо *аспектизація* регулює всю технологію навчання у побудові навчального процесу, а *переміщення фокусу* навчальної діяльності з одного аспекту на інший визначає шлях здійснення такої аспектизації на практиці, то *предметна орієнтація* визначає "маршрут", за яким відбувається переміщення фокусу. У результаті між трьома виділеними компонентами практичної реалізації розробленого методу навчання виникає система взаємозалежностей, що показана на рис. 3.1.



Рис. 3.1 Взаємозалежності компонентів організації навчального процесу в умовах аспектизації навчання

Остання із виділених особливостей визначає не тільки те, що роботу в циклі занять слід починати з предметного аспекту. На основі логічного аналізу з нього можна вивести послідовність роботи над іншими трьома аспектами – лінгвістичним, соціокультурним і психологічним – аж до завершального комунікативного аспекту.

Якщо ми навчаємо професійного спілкування, відштовхуючись від предметної (професійно змістовної) складової цього спілкування, то наступною за важливістю його складовою, безумовно, буде соціокультурна (соціокультурний аспект). За будь-якої тематики і предметного змісту спілкування, включаючи професійну тематику і зміст, від соціальних і культурних норм в першу чергу залежить, як воно буде розгортатися. Особливо це стає актуальним для спілкування у професійних цілях, якого відповідно до запропонованого підходу навчають у ЗВО технічного профілю. Причина в тому, що соціокультурний аспект включає і стандарти "стилю професійного життя", і прагматику, і паралінгвістику спілкування, дуже важливі для успіху комунікації, і, нарешті, її формально-логічний складник, який робить спілкування зв'язним, без чого успіх професійних контактів неможливий. Отже, саме робота над розглянутим аспектом повинна слідувати за відпрацюванням предметного аспекту в циклі занять.

Тоді наступним аспектом для відпрацювання, без сумніву, буде лінгвістичний, оскільки саме він остаточно втілює в мовних формах предметні та соціолінгвістичні, прагматичні та формально-логічні особливості комунікації.

Звідси, методом виключення, випливає, що останнім перед комунікативним аспектом, може відпрацьовуватися тільки психологічний аспект. Це доцільно і з погляду логіки, тому що, якщо попередні аспекти відповідають головним чином за породження мовлення, тобто за продукцію у спілкуванні, то психологічний аспект швидше пов'язаний зі сприйняттям мовлення, тобто з комунікативною рецепцією. Прикладом може слугувати такий текст:

Приклад 5. Текст за темою **Professional Negotiations**, який присвячений психологічним аспектам ведення ділових перемовин:

The psychology of competitive and collaborative negotiations

We have already discussed the two principal types of negotiations: competitive and collaborative. But when people take part in either of these two types of talks, they may follow psychologically different strategies. Some of those strategies are analyzed below:

1. Win-Lose Strategy

The negotiator who has chosen this strategy wants to gain an advantage over his/her counterpart in negotiations at whatever cost. The counterpart is considered as an enemy and the aim of the talks is the victory over that enemy. The greatest disadvantage of that strategy is frequent inability of the person who follows it to make constructive decisions because of his/her hostile attitude. The strategy may be effective only if a one-time benefit is really important but it is not good for establishing long-term partnerships.

2. Lose-Win Strategy

This strategy is chosen by negotiators who cannot resist pressure and have the psychological mindset of being a loser. They may be psychologically ready to whatever concessions just to avoid conflicts or the disruption of negotiations. The negotiators who are programmed for the lose-win strategy are easy to recognize. They are not resistant enough, are not inclined to stating their own opinions and are easily pressured into accepting the position of their counterpart. The only situation where the lose-win strategy may be effective is the one in which whatever concessions are better than the disruption of negotiations or totally ending relationships with the counterpart.

3. Lose-Lose Strategy

It is not so much a strategy or a psychological mindset but rather a situation that is the result of negotiations between two determined, stubborn and egocentric personalities, each of which follows the win-lose strategy. As a result, the talks come to a deadlock becoming a "contest in obstinacy". It is hard to imagine a situation where this strategy can be effective, unless the disruption of negotiations was the hidden goal of both sides.

4. Win-Win Strategy

The only really collaborative strategy considered to be the most efficient for everybody taking part in negotiations. In this case, the decisions taken are equally

beneficial for both sides and both sides are equally satisfied with them. That means that they both are going to make maximum efforts to implement those decisions in practice. This strategy does not pre-suppose concessions to partners which are harmful for you. But it pre-supposes searching for solutions which do not make either you or your counterparts in negotiations step aside from what is really important and essential, while minor concessions that do not really harm anybody are readily granted. The position of the counterpart is fully understood and always taken into consideration which makes the best prerequisite for the success of the talks.

5. Win Strategy

This strategy is totally oriented at one negotiator's success and it is absolutely indifferent to him/her whether his/her counterparts win or lose. This strategy appears when a negotiator feels the absence of rivalry. It may turn into either a win-lose strategy or a win-win strategy when such rivalry becomes apparent.

Психологічному аспекту краще приділити увагу після навчання продукування мовлення, щоб студенти на основі останнього, по-перше, навчилися правильно оцінювати психологічний ефект власного мовлення, а, по-друге, привчалися психологічно правильно інтерпретувати усне та писемне мовлення інших людей.

Таким чином, вибудовується чітка послідовність переходів від одного аспекту навчання до іншого в межах одного тематичного циклу занять: від предметного аспекту → до соціокультурного → до лінгвістичного → до психологічного → до комунікативного.

Слід відзначити, що запропонована аспектизація навчання, але в зовсім іншій інтерпретації, розглядалася й іншими дослідниками. Так, Н. І. Ушакова (2010) у своїй докторській дисертації, присвяченій навчанню російської мови іноземців у ЗВО України, виділяє: аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, освітній, стратегічний і проблемний навчальні аспекти (методологічний рівень); міжкультурний, комунікативно-когнітивний аспекти, аспект ефективного освітнього мовного середовища, систему рівнів володіння мов, яка відповідає європейській шкалі мовних компетентностей (соціокультурний

рівень); метамовний і семіотико-поліграфічний аспекти (лінгводидактичний рівень). У такий спосіб створюються зовсім інші підстави для аспектизації, ніж у нашому випадку, коли вона реалізується, відштовхуючись від компонентного складу професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Необхідно звернути увагу ще на одну особливість. Викладання ІМ професійного спрямування в умовах аспектизації передбачає виокремлення навчальних фокусів у межах кожного тематичного циклу занять. Це зробить очевиднішою і доступнішою як для викладача, так і для студентів втілену в тому чи іншому фокусі вимогу зосередити увагу на конкретному навчальному аспекті: психологічному, комунікативному чи іншому. Крім того, у практиці викладання раціональніше буде говорити не про соціокультурний фокус, а просто про культурний фокус, що зробить зрозумілішим те, про що в даному випадку йде мова, для учасників навчального процесу. Те ж саме стосується і лінгвістичного аспекту, який у навчальному процесі зручніше називати мовним. Нарешті, для забезпечення більшої зрозумілості, предметний фокус може бути названий функціонально-змістовим.

Запровадження вищенаведеної системи позначень є фактично принесенням у жертву наукової (термінологічної) точності визначень для забезпечення доступності та зрозумілості цих визначень викладачам-практикам і студентам (педагогічна доцільність).

Нарешті, слід наголосити на такому. Залежність і зв'язки між фокусами є не тільки лінійними, тобто односпрямованим від першого з фокусів (предметного) до другого (культурного), від нього до третього (мовного) і т.д. Є й зворотний зв'язок. Так, відпрацювання культурного фокуса впливає на усвідомлення і оволодіння студентами функціонально-змістовим компонентом їхньої професійної іншомовної професійної комунікативної компетентності, оскільки вчить реалізувати цей компонент у практиці спілкування відповідно до соціокультурних норм. Аналогічним чином, відпрацювання мовного фокусу дозволяє реалізувати в комунікації предметний і соціокультурний компоненти МПОІКК відповідно до вимог системи мови тощо.

Сказане про взаємозв'язки різних фокусів в межах одного тематичного циклу занять може бути представлене так, як показано на рис. 3.2:

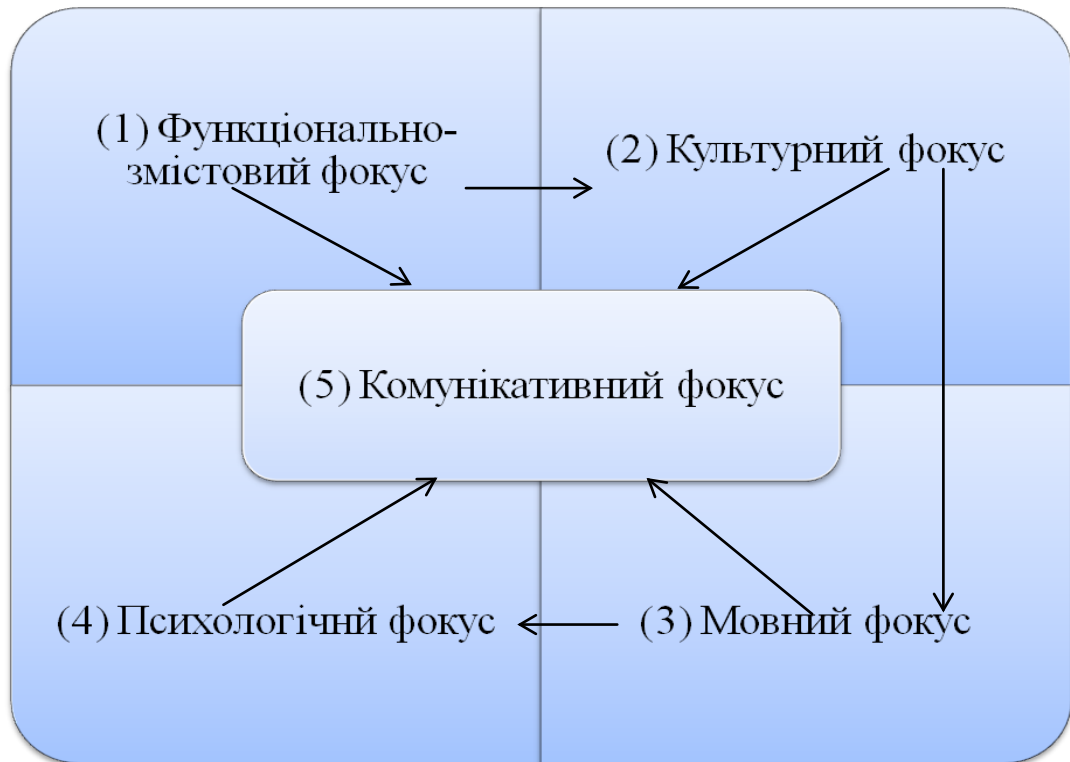


Рис. 3.2. Послідовність відпрацювання різних навчальних фокусів у межах одного тематичного циклу занять

Із рис. 3.2 видно, що робота в кожному з фокусів знаходиться під впливом роботи у всіх інших фокусах і, в свою чергу, впливає на кожен з них. У цілому ж, наведену на рис. 3.2 схему можна розглядати як базову модель організації навчального процесу в межах одного тематичного циклу занять. Переваги цієї моделі і в цілому аспектизації навчальної діяльності такі:

1. Відомо, що компетентності, які формуються у студентів немовного ЗВО, розпадаються на дві групи: професійні та загальнокультурні (Кузнецова, 2012). Цей поділ має бути відображеним у навчанні ІМ для професійних цілей і запропонована аспектизація (особливо висунення на перше місце предметного аспекту-фокуса, цілком орієнтованого на професіоналізацію навчального процесу) дозволяє домогтися цього найкращим чином.

2. Унаслідок спеціального фокусування уваги студентів і викладача на тому чи іншому аспекті неминуче поліпшується формування конкретного складника

професійної іншомовної комунікативної компетентності (соціолінгвістичного, психологічного і т.д.) завдяки дії механізму *consciousness-raising* (посилення свідомості сприйняття) (Rutherford & Smith, 1985; Rutherford, 1987), тобто механізму зосередження свідомості студента на явищі, що розглядається.

3. Підвищується організованість і впорядкованість навчального процесу, позаяк у кожній його ланці викладач і студенти чітко інформовані про те, на чому конкретно повинно бути сфокусовано їхню увагу та на засвоєнні чого саме мають бути зосереджені їхні головні зусилля.

4. Підвищується орієнтованість навчального процесу на мету навчання у межах системи оволодіння ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю, яка полягає у формуванні у студентів професійної іншомовної комунікативної компетентності, що розпадається на лінгвістичний, лінгвосоціокультурний/соціолінгвістичний, психологічний і предметний складники. Саме це є точно відтвореним у запропонованій аспектизації.

5. Пропонована аспектизація навчання передбачає своєю обов'язковою умовою інтеграцію всіх відпрацьовуваних окремо аспектів у єдине комунікативне ціле у спеціально призначеній для такої інтеграції ланці навчального процесу в межах одного тематичного циклу занять (комунікативний фокус).

Усе сказане вище щодо аспектизації навчання англійської мови у межах системи її викладання у ЗВО технічного профілю зовсім не означає, що окремі аспекти відпрацьовуються в повному відриві один від одного, зливаючись воедино лише в ланці комунікативного фокуса. Така ізоляція аспектів на кожному з етапів, що передують комунікативному фокусу, могла б принести тільки шкоду, враховуючи інтеграцію аспектів у реальній комунікативній компетентності та реальній комунікації, здійснюваній на основі такої компетентності. Подібна ізоляція, мабуть, і практично неможлива, тому що за організації навчання на основі конструктивістського комбінованого підходу види навчальної діяльності будуть одними і тими ж – наприклад, навчальні проекти, презентації, ділові ігри, Інтернет-пошук та ін.

Таким чином, у даному випадку мова йде лише про певну різницю об'єктів фокусування уваги студентів і викладача. Це фокусування варіюється в різних

(присвячених різним аспектам) ланках навчального процесу, але реалізується в межах одних і тих же видів навчальної діяльності. Така різниця фокусування досягається за рахунок:

1. Внесення відмінностей у зміст сприйманих студентами навчальних матеріалів.

2. Внесення відмінностей у формулювання навчальних завдань.

Розглянемо на прикладах осоловості вправ і завдань в умовах аспектизації у межах різних фокусів навчання.

Спочатку наведемо приклади аспектизації, здійснюваної на основі внесення відповідних відмінностей у зміст сприйманих студентами навчальних матеріалів.

Приклад 6. Тема *Telephoning* (здійснення професійних/ділових телефонних контактів). Перша частина у цій темі має назву *Functional and Content Focus* і призначена для відпрацювання саме предметного аспекту. Працюючи з цією частиною, студенти, серед іншого, прослуховують сім діалогів, графічний запис яких наводиться нижче та виконують таку вправу на основі прослуханих діалогів:

Мета: сформувати у студентів навичку визначення теми повідомлення.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: повне керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, усна, аудиторна.

Інструкція: Listen to seven telephone conversations and individually mark which of them is devoted to:

- a) getting in touch with the person you need;
- b) making appointments;
- c) leaving and taking a message;
- d) management on the phone;
- e) placing orders on the phone;
- f) business travel phone arrangements;
- g) handling phone complaints.

Just indicate the number of the conversation heard and its topic. The first one has been done for you: 1-f. You have 15 minutes for listening and doing the task.

1)

Jenny Ross: *Good morning, Mr. Sakai. This is Jenny Ross, the secretary of George Rutland, the Managing Director of R&B Industries. I am phoning about your travel plans.*

Mr. Sakai: *Ah – thank you.*

Jenny Ross: *We have arranged everything for you. You leave London at 14.55 tomorrow. Latest check-in time is 13.55 at Terminal Two. You have been upgraded to First Class at no extra charge.*

Mr. Sakai: *That is very kind. Do you know what time I arrive at Frankfurt?*

Jenny Ross: *You arrive at Frankfurt at 17.30 local time and we have also arranged for a car to take you to your seven o'clock meeting. Your flight back to Japan is on Saturday at twenty twenty with a stopover in Dubai at the airline's expense. You need to re-confirm that leg of your journey forty-eight hours before you travel.*

Mr. Sakai: *Thank you very much, Jenny.*

Jenny Ross: *My pleasure, Sakai-san. Do you need any other help?*

Mr. Sakai: *No, thank you. Good bye.*

Jenny Ross: *Good bye, Sakai-san. I wish you a pleasant trip.*

(The tapescript is borrowed and modified from: <http://englishon-line.narod.ru/audirovanie.html> as of 27 January 2011)

2)

Jane Tegal: *Hello, this is Jane Tegal from Excellerator Co. calling. May I speak to Mr. Mitchell?*

Arthur Mitchell: *Hello Ms Tegal, this is Arthur Mitchell.*

Jane Tegal: *Hello, I'd like to place an order for a number of your Millennium desk units.*

Arthur Mitchell: *Certainly. How many are you interested in ordering?*

Jane Tegal: *Quite a few. Do you have many available in the warehouse?*

Arthur Mitchell: *We keep a large supply in stock. There's also a showroom with quite a few on hand. It shouldn't be a problem.*

Jane Tegal: *Well then. I'd like 75 units by the end of the month. Could I get a quote before I place an order?*

Arthur Mitchell: *Certainly, I'll have it for you by the end of the day.*

Jane Tegal: *What does the quote include?*

Arthur Mitchell: *Quotes include merchandise, packaging and shipping, duty if required, and any taxes and insurance.*

Jane Tegal: *Do you ship door-to-door?*

Arthur Mitchell: *Certainly, all shipments are door-to-door. Delivery dates depend on your location, but we can usually deliver within 14 business days.*

Jane Tegal: *Thank you for your help.*

Arthur Mitchell: *My pleasure. You can expect an e-mail by 5 this afternoon.*

(The tapescript is borrowed from: http://esl.about.com/od/businessreading/a/d_porder.htm as of 27 January 2011)

3)

Customer Care Representative: *Good morning. Rutland Electronics. Customer Service. Customer Care Representative Jane Grey speaking. How can I help you?*

Customer: *Good morning. I purchased a computer from your company last month. Unfortunately, I'm not satisfied with my new computer. I'm having a lot of problems.*

Customer Care Representative: *What seems to be the problem?*

Customer: *I'm having problems with my Internet connection, as well as repeated crashes when I try to run my word-processing software.*

Customer Care Representative: *Did you read the instructions that came with the computer?*

Customer: *Well, yes. But the troubleshooting section was no help.*

Customer Care Representative: *What happened exactly?*

Customer: *Well, the Internet connection doesn't work. I think the modem is broken. I'd like a replacement.*

Customer Care Representative: *How were you using the computer when you tried to connect to the Internet?*

Customer: *I was trying to connect to the Internet! What kind of question is that?!*

Customer Care Representative: *I understand you're upset, sir. I'm just trying to understand the problem. I'm afraid it's not our policy to replace computers because of glitches.*

Customer: *I bought this computer with the software pre-loaded. I haven't touched anything.*

Customer Care Representative: *We're sorry that you've had a problem with this computer. Could you bring in your computer? I promise you we'll check the settings and get back to you immediately.*

Customer: *OK, that will work for me.*

Customer Care Representative: *Is there anything else I need to know about this that I haven't thought to ask?*

Customer: *No, I'd just like to be able to use my computer to connect to the Internet.*

Customer Care Representative: *We'll do our best to get your computer working as soon as possible.*

(The tapescript is borrowed and modified from: http://esl.about.com/od/businessspeakingkills/a/customer_ser.htm as of 27 January 2011)

4)

A: *Hello, Mr. Zain? This is Henry Chu over at Hitachi.*

B: *Hello Henry, what can I do for you?*

A: *I was wondering if we could get together on Tuesday to talk about the relays you ordered.*

B: *Tuesday sounds fine to me, what time is good for you?*

A: *How about 2 p.m.?*

B: *I'm sorry, I've got to meet with Mr. al Ghazi then, but any other time is fine.*

A: *Can we try 3 p.m. then?*

B: *That's perfect, see you then.*

A: *Thank you, Mr. Zain. I know you are busy, and want to thank you for your time. I'll see you Tuesday then, at 3 p.m. Good bye.*

5)

Alice: *We're having a meeting tomorrow. Can you make it?*

Kevin: *When is it taking place?*

Alice: *We're planning on 10 o'clock. Is that OK?*

Kevin: *Yes, that'll be fine.*

Alice: *We're going to go over last quarter's sales figures.*

Kevin: *Good. I have some input I'd like to make.*

Alice: *Frank is also going to make some suggestions on improving the bottom line.*

Kevin: *That'll be interesting. He's got keen insights.*

Alice: *Yes, he's going to outline some new sales strategies.*

Kevin: *Is Alan attending?*

Alice: *No, he's flying to San Francisco and won't be able to make it.*

Kevin: *Oh well, maybe he'll phone in.*

(The tapescript is borrowed from: http://esl.about.com/od/businessreading/a/d_mdirect.htm as of 27 January 2011)

6)

Derek Jones: *Hello. Johnson's Industries. Derek Jones, the Sales Manager speaking. Can I help you?*

Caller: *Can I speak to Peter?*

Derek Jones: *Peter Hill?*

Caller: *Peter Toyama.*

Derek Jones: *There is no one here called Peter Toyama.*

Caller: *Is that extension 367?*

Derek Jones: *No, you've got the wrong number. This is 412.*

Caller: *I'm sorry. Could you put me back to the switchboard?*

Derek Jones: *Yes, hang on.*

... ..

Secretary: *Hello. Johnson's Industries. Secretary speaking. How can I help you?*

Caller: *Hello, this is Edward Green, I rang earlier. I would like to speak to Mr. Toyama, please.*

Secretary: *I am sorry. Mr. Toyama is out of the office at the moment.*

Edward Green: *I'll ring tomorrow.*

Smith's Secretary: *I am afraid Mr. Toyama isn't in the office tomorrow. But you may leave your phone number with me and he will call you back by all means.*

(The tapescript is borrowed and modified from: <http://englishon-line.narod.ru/Business-English3.html> as of 27 January 2011)

7)

A: *Good morning, Olympia Shipping. May I help you?*

B: *Yes, good morning. This is Alice Stillman, I need to speak with Sven Jannsen, please.*

A: *One moment please . . . I am sorry, but Mr. Jannsen is out of the office right now. Can I take a message?*

B: *Yes, please. Would you tell him that we need to reschedule our meeting for tomorrow? I have a prior appointment that I can't change.*

A: *Of course. I'll let him know that you have a prior appointment tomorrow that you cannot change, is that correct Ms. Stillman?*

B: *Yes, that is correct.*

A: *And may I have your number please, Ms. Stillman?*

B: *Yes, I am at 422-5692, that's Hanson Furniture Company.*

A: *That's 422-5692. Is there anything else I can help you with, Ms. Stillman?*

B: *No, thank you. That's all I needed. Bye bye.*

A: *Goodbye, Ms. Stillman.*

(The tapescript is borrowed from: <http://www.businessenglishebook.com/Business-English-Taking-Messages.htm> as of 27 January 2011)

Якщо проаналізувати ці сім діалогів з погляду того предметного змісту, який втілює кожен з них, то стає очевидним, що вони покривають майже всі виділені раніше (див. Розділ 2) ситуації англомовної ділової телефонної комунікації, в яких студент технічного ЗВО повинен навчитися спілкуватися у зв'язку з певним предметним змістом. Сюди належать, зокрема, ситуації: запиту конкретної інформації (діалоги 1, 2 і 6); відповіді на запит конкретної інформації

(діалоги 1, 2 і 6); подання скарги/рекламації (діалог 3); відповіді на скаргу/рекламацію (діалог 3); подання пропозиції / запрошення (діалог 5); відповіді на пропозицію/запрошення (діалог 5); висловлення подяки; принесення вибачень (діалоги 1 і 3); призначення зустрічі або її скасування, зміни часу та/або місця зустрічі (діалог 4 і 7).

Безумовно, кожен із цих діалогів відображає і безліч інших видів інформації, важливих для оволодіння навичками і вміннями англомовного спілкування по телефону: інформації, що стосується соціокультурних, прагматичних, формально-логічних і мовних норм такого спілкування. Але ця інформація розсіяна по діалогах і не перебуває на першому плані. На перший план виступає саме предметна, або функціонально-змістова, інформація: як замовити по телефону певні товари, отримавши з їх приводу всю необхідну інформацію, як поскаржитися на неякісний товар і як відреагувати на таку скаргу і т.п. Саме це мається на увазі, коли сказано, що в розглянутому випадку увага як студентів, так і викладача сфокусована на предметі спілкування з погляду його функціонально-змістових характеристик (функціонально-змістовний фокус), а все інше відходить на другий план. У цьому випадку предметне фокусування досягається через зміст сприйманих студентами навчальних матеріалів.

Аналогічним прикладом, але вже культурного фокусу (соціокультурний аспект), здійсненого через зміст сприйманих студентами навчальних матеріалів, може бути **приклад 7**. Він являє собою наведений нижче текст для читання з теми *Professional negotiations* призначений для відпрацювання соціокультурного аспекту у межах Cultural Focus. На основі прочитаного тексту студенти виконують таку вправу:

Мета: розвивати у студентів вміння узагальнювати та критично осмислювати опрацьовану інформацію.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: повне керування.

Спосіб та місце виконання: групова, усна, аудиторна.

Інструкція: Cultural differences cause problems in international business negotiations. Read the text about distinctive negotiation behaviours of nine cultural groups and, after reading, characterize, in whole-class discussion (answering the questions of your teacher), the most striking distinctive features of each of the cultural groups mentioned in the text. *You have time until the end of the class.*

Distinctive negotiation behaviors of nine cultural groups

Japan. *Consistent with most descriptions of Japanese negotiation behaviour, the results of this analysis suggest their style of interaction is among the least aggressive (or most polite). Threats, commands, and warnings appear to be de-emphasized in favour of the more positive promises, recommendations, and commitments. Particularly indicative of their polite conversational style was their infrequent use of no and you and facial gazing (looking straight at other people's faces), as well as more frequent silent periods (when the negotiator is silent thinking what to say).*

China (Northern). *The behaviours of the negotiators from Northern China (i.e., in and around Tianjin) were most remarkable in the emphasis on asking questions (34 percent). Indeed, 70 percent of the statements made by the Chinese negotiators were classified as information-exchange tactics. Other aspects of their behaviour were quite similar to the Japanese, particularly the use of no and you and silent periods.*

Russia. *The Russians' style was quite different from that of any other European group, and, indeed, was quite similar in many respects to the style of the Japanese. They used no and you infrequently and used the most silent periods of any group. Only the Japanese did less facial gazing, and only the Chinese asked a greater percentage of questions.*

Israel. *The behaviours of the Israeli negotiators were distinctive in three respects. They used the lowest percentage of self-disclosures (speaking openly about themselves, their plans, intentions, etc.), apparently holding their cards relatively closely. Alternatively, they used by far the highest percentages of promises and recommendations, using these persuasive strategies unusually heavily. They were also at the end of the scale on the percentage of normative appeals at 5 percent with the most frequent reference to competitors' offers. Perhaps most importantly, the Israeli negotiators interrupted one another much more frequently than negotiators*

from any other group. Indeed, this important nonverbal behaviour is most likely to blame for the "pushy" stereotype often used by Americans to describe their Israeli negotiation partners.

Germany. The behaviours of the Germans are difficult to characterize because they fell toward the centre of almost all the scales of changes in behaviour. However, the Germans were exceptional in the high percentage of self-disclosures (47 percent) and the low percentage of questions (11 percent).

United Kingdom. The behaviours of the British negotiators were remarkably similar to those of the Americans in all respects. British people believe that most British negotiators have a strong sense of the right way to negotiate and the wrong. Protocol is of great importance. However, the "right way to negotiate" may be a completely different concept for people from different cultures. Some cultures may consider the British negotiation style as extremely cold and arrogant.

Spain. Diga is perhaps a good metaphor for the Spanish approach to negotiations evinced in our data. When you make a phone call in Madrid, the usual greeting on the other end is not hola ("hello") but is, instead, diga ("speak"). It is not surprising, then, that the Spaniards in the videotaped negotiations likewise used the highest percentage of commands (17 percent) of any of the groups and gave comparatively little information (self-disclosures, only 34 percent). Moreover, they interrupted one another more frequently than any other group, and they used the terms no and you very frequently.

France. The style of the French negotiators was perhaps the most aggressive of all the groups. In particular, they used the highest percentage of threats and warnings (together, 8 percent). They also used interruptions, facial gazing, and no and you very frequently compared with the other groups, and one of the French negotiators touched his partner on the arm during the simulation.

United States. Like the Germans and the British, the Americans fell in the middle of most scales of changes in behaviour. They did interrupt one another less frequently than all the others, but that was their sole distinction.

(The text is borrowed and modified from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Negotiation> as of 28 April 2011)

Із наведеного тексту видно, що його зміст є: 1) суто соціокультурним із акцентом на стереотипах "стилю професійного життя"; 2) містить багато прагматичної інформації (прагматика ведення професійних ділових переговорів); 3) може продемонструвати особливості формально-логічної побудови англійського тексту; 4) вчить деяких паралінгвістичних особливостей ведення ділових переговорів у різних культурах (див. фрагменти, що стосуються "facial gazing", "silent periods", "touching the partner on the arm"), тобто охоплює все, що належить до лінгвосоціокультурного / соціолінгвістичного аспекту.

Останній із розглянутої серії прикладів належить до психологічного фокусу в змісті навчальних матеріалів. Цей фокус відображений у наведеному нижче графічному записі короткої лекції (**Приклад 8**) про психологічні характеристики учасників професійних проектів. Цю коротку лекцію студенти прослуховують, працюючи над четвертою частиною, що має назву Psychological Focus, в уроці, присвяченому темі Project management.

Мета: розвивати у студентів вміння узагальнювати, критично осмислювати почуте та брати участь у загальногруповій дискусії.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: повне керування.

Спосіб та місце виконання: групова, усна, аудиторна.

Інструкція: Listen to a part of a TV programme about psychological types of personalities who can take part in implementing projects (two-time listening). After listening, discuss in a whole-class discussion all the six types of personalities mentioned in the programme and how good or bad each type of personality can be when working on projects. Decide what the best positions for each of the personalities can be in different projects (what should be their responsibilities). *You have 20 minutes for listening and your whole-class discussion.*

Projects are implemented by people and those people have psychological characteristics that can be either beneficial or harmful for the success of the project. Let's consider the most frequent psychological types that can be encountered in the process of implementing a project.

*The first type is a psychological **leader**, or **dominating personality**. Finding such a person for heading the project and making him or her enthusiastic about the project's success is extremely important.*

*The second type is an **exciter**, or a **personality easily distracted**. Such people have periodic upsurges of energy and enthusiasm in what they are doing followed by periods of passivity and loss of interest. Their upsurges of energy should be used by giving them really challenging tasks, but they should not be kept on the tasks that are similar and monotonous for long. Frequent changes of activity can help revive their enthusiasm and interest.*

*The third type is a **thinker**, or a **thoughtful personality**. Such people are not externally active but they are good for project tasks that require long, careful and quiet thinking for finding a good solution.*

*The fourth type is a **friendly talkative personality**. Such people can always make a good impression on other people but they may be rather dangerous inside the project because they are better prepared to talk about it than to work hard and routinely. Therefore, the best thing that they can be made responsible for when implementing a project is outside contacts. They should present the project to other people; talk about its importance and the success that has already been achieved, and in this way find support for the project and the required assistance for implementing it.*

*The fifth type is a **creative but impractical personality**. These people are always full of revolutionary ideas but most of their ideas are not practical or even feasible. They may be very good at those stages of the project when an original, non-standard solution is required but at other times they should be restrained and controlled.*

*The last, sixth, type is a **conservative personality** whom it is hard to convince and who is always against anything totally new and non-standard. On the one hand, such people may slow down the progress in project work but on the other hand, they make an excellent counterbalance to creative but impractical persons in the project and are very good at doing standard and routine work because they are often very thorough and assiduous.*

За основним змістом наведений аудіотекст є суто психологічним, а всі інші види вмісту в ньому (наприклад, лінгвістичний або соціолінгвістичний) виступають як другорядні з погляду опори на них у навчальному процесі. Саме матеріали такого характеру доцільно використовувати для роботи над психологічним аспектом.

Як уже зазначалося у цьому підрозділі, другим (після описаної аспектизації змісту навчальних матеріалів у різних аспектних фокусах) прийнятим нами способом здійснення такої аспектизації в навчальному процесі були відповідні формулювання навчальних завдань. Для ілюстрації шляхів практичної реалізації цього способу доцільно навести кілька прикладів.

Прикладом 9 зазначеного способу може бути цитоване нижче формулювання завдання з проведення дискусії студентів у парах – із наступним додатковим завданням на презентацію кожної з пар результатів свого обговорення для всіх інших членів групи (дуже характерний вид навчальної діяльності для експерієнційного навчання в межах конструктивістського комбінованого підходу):

Мета: розвивати у студентів вміння проведення дискусії у парі та презентації результатів обговорення у групі.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: часткове керування.

Спосіб та місце виконання: парно-групова, усна, аудиторна.

Інструкція: 1. *Frequent topics of professional phone calls are connected with:*

- a) *getting in touch with the person you need;*
- b) *making appointments;*
- c) *leaving and taking a message;*
- d) *management on the phone;*
- e) *placing orders on the phone;*
- f) *business travel phone arrangements;*
- g) *handling phone complaints.*

These are, certainly, not the only possible topics but they may serve as examples for telephone conversations on many other topics, so in this Unit we will focus on them.

Work in pairs and discuss what the contents of telephone conversations on one of the topics above may be (what will the people say?). Your teacher will tell you what particular topic every pair is supposed to discuss. Prepare an example of a telephone conversation on that particular topic. You have 10 minutes for your pair discussion.

2. Every pair is now supposed to report their conclusions to the whole class and reproduce the telephone conversation that they have prepared as an example. Other students from the group should comment on the work of every pair, say whether they agree or not, with what they agree or disagree and why (3 minutes for every pair to speak, 30 minutes for the activity as a whole).

Наведені вище два послідовні завдання взяті з уроку, присвяченого темі Telephoning. Із формулювання завдань ясно, що вони належать до першої частини розділу (unit), тобто до Functional and Content Focus. Суть навчальної діяльності в даному випадку – виявлення фонових знань студентів з погляду предметного змісту/аспекту професійних ділових телефонних контактів та впорядкування цих фонових знань для їхнього подальшого використання в навчальному процесі.

На відміну від прикладу 9, у **прикладі 10** нижче наводиться завдання з фокусом на зовсім іншому аспекті. Воно взяте з того ж уроку і багато в чому аналогічне першому з двох попередніх завдань, оскільки, також як і в них, передбачає проведення студентами обговорення в малій групі:

Мета: формувати у студентів навичку визначати характер англійських кліше, які використовуються у ділових контактах, та співвідносити їх із запропонованою тематикою.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: часткове керування.

Спосіб та місце виконання: групова, усна, аудиторна.

Інструкція: *Below you can see a number of telephoning expressions and phrases (наводиться список із більш ніж 40 фраз, наявних в англійських ділових контактах). Work in groups of three or four students in every group. Discuss and categorize those expressions and phrases into 10 categories:*

- 1) *opening a call,*
- 2) *closing a call,*
- 3) *giving a reason for calling,*
- 4) *complaining and handling complaints,*
- 5) *leaving and taking messages,*
- 6) *getting in touch with the person you need,*
- 7) *management on the phone,*
- 8) *making appointments,*
- 9) *placing orders on the phone,*
- 10) *business travel phone arrangements.*

У даному випадку завдання експліцитно сфокусоване на лінгвістичному, а не на предметному аспекті, тому воно і виконується в темі *Telephoning*, у межах мовного фокусу (*Language Focus*). Незважаючи на те, що завдання сконцентроване на мовних явищах, його не можна назвати формальною мовною вправою, оскільки воно носить комунікативний характер. По-перше, віднесення фраз до фрагментів телефонного спілкування конкретного змісту – це визначення того, як ці фрази можна оптимальним чином використовувати в комунікації (комунікативна класифікація). По-друге, така комунікативна класифікація вимагатиме від студентів досить складного обговорення в малих групах англійською мовою. Наприклад, такі фрази, які даються в завданні, як: "We're going to go over last quarter's sales figures" або "Frank is also going to make some suggestions on improving the bottom line" вимагають поглибленого розгляду в аспекті того, чи можна їх віднести до категорії "management on the phone", або до "leaving and taking messages", або до "giving a reason for calling", або до всіх цих категорій одночасно. Таким чином, дотримуються вимоги до проведення навчальних дискусій виучуваною мовою як до суто комунікативного складника навчальної діяльності (Ur, 1992).

У аналогічний спосіб одне лише формулювання навчальних завдань дозволяє віднести їх до різних аспектів, які відпрацьовуються, і у випадках, коли такі завдання не є дискусіями, а кейсами (Галузинський і Євтух, 1995;

Багиев и Наумов, 2001; Tarnopolsky, 2012). Наприклад (**приклад 11**), наступний кейс, який обговорюється студентами у роботі над темою *Effective buying*, має лінгвістичне фокусування, пов'язане з мовними формами написання ділового листа-скарги. Саме на це спрямована зазначена в завданні робота студентів, орієнтована на перевірку і виправлення листів один одного (перевірка і виправлення стилю і мовної форми письмових висловлювань відповідно до лінгвістичних вимог до оформлення англомовного листа-скарги):

Мета: формувати у студентів навичку перевірки і виправлення стилю і мовної форми письмових висловлювань відповідно до лінгвістичних вимог до оформлення англомовного листа-скарги.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: часткове керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, письмова, аудиторна.

Інструкція: *Work in groups of three students. Study the case about IKEA, a Swedish furniture and home products retailer.*

IKEA is a Swedish furniture and home products retailer that has stores all over the world. It is famous for well-priced flat pack furniture that customers assemble at home. It also sells accessories and bathroom and kitchen items. It is the world's largest furniture retailer. The company operates over 300 stores as franchises in 37 countries. It has over 12,000 products in its catalogue. The company employs over 125,000 people worldwide. IKEA's vision is 'to create a better everyday life for the many people...by offering a wide range of well-designed, functional home furnishing products at prices so low that as many people as possible will be able to afford them'.

(The text is borrowed and modified from: <http://www.businessenglishmaterials.com/ikea.html> as of 12 February 2012)

Imagine you are a customer of IKEA. You used to think it was great, but not now. Its workers are always very rude. No one ever answers the phone. You are shocked about its policy on the environment. Using the information from task 9, write a letter to IKEA. Complain about one of its products. Ask for a refund. Show your partner your paper. Correct each other's work. You have time until the end of the class.

Таке формулювання завдання до роботи над кейсом змушує розмістити його в третьому мовному фокусі, Language.

На відміну від попереднього, кейс, що наводиться нижче, (**приклад 12**) із теми *Professional contracts* має чітко виражену культурологічну (лінгвосоціокультурну) аспектизацію формулювання завдання, що і визначає місце завдання в культурному фокусі (Cultural Focus) серед різних частин уроку:

Мета: розвивати у студентів уміння критичного осмислення прочитаної у процесі Інтернет-пошуку інформації та проведення загальногрупової дискусії.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: нульове керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуально-групова, усна, аудиторна.

Інструкція: *Contracts, as you have certainly understood from everything that you were reading and discussing in the last class, are legal documents and the breach of a contract is a case for the court. Read about one of such cases and, after you have thoroughly understood the text, formulate your opinion how this case characterizes the legal contract culture of the English-speaking nations. Then, using the sites recommended by your teacher, find in the Internet one more legal case of a breach of a contract from the court practices of the English-speaking countries. Read that case too and understand it thoroughly. Think how the other case that you have found reflects the legal contract culture of the English-speaking nations. Use both cases (the one from the text below and the one found by you on the Internet) as examples in your discussion of the legal contract culture in the English-speaking countries. The discussion will be held at the beginning of the next class and it will make a part of your project work.*

AN INVITATION TO TREAT OR AN OFFER: A LEGAL ISSUE

Where a product in large quantities is advertised in a newspaper or on a poster, it generally is not considered an offer (a binding contract) but instead will be regarded as an invitation to treat, since there is no guarantee that the store can provide the item for everyone who might want one. But in some cases such an advertisement may be considered as an offer by law, i.e., as a binding contract, as it happened in Carboloc Smoke Ball case.

The Carbolic Smoke Ball offer

One of the most famous cases on invitation to treat is *Carlill v. Carbolic Smoke Ball Company*, decided in nineteenth-century England. A medical firm advertised that its new wonder drug, a smoke ball, would prevent those who used it according to the instructions from catching the flu, and if it did not, buyers would receive £100. The firm said that they had deposited £1,000 in the bank to show their good faith. When sued, Carbolic argued the ad was not to be taken as a serious, legally binding offer. It was merely an invitation to treat, and a gimmick (a 'mere puff'). But the court of appeal held that it would appear to a reasonable man that Carbolic had made a serious offer, primarily because of the reference to the £1,000 deposited into the bank. People had given good "consideration" for it by going to the "distinct inconvenience" of using a faulty product. "Read the advertisement how you will, and twist it about as you will," said Judge Lindley, "here is a distinct promise expressed in language which is perfectly unmistakable".

(The text is borrowed and modified from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Contract> as of 16 October 2011)

Слід звернути увагу, що такий експерієнційний вид навчальної діяльності, як згаданий у попередньому прикладі Інтернет-пошук дозволяє забезпечити особливо чітку аспектизацію формулювання того чи іншого завдання. Завдання провести подібний пошук передбачає обов'язкову наявність вказівки на те, які конкретно аспекти потрібної інформації студентам слід розшукувати в Інтернеті (див. попередній приклад 12: "... using the sites recommended by your teacher, find in the Internet one more legal case of a breach of a contract from the court practices of the English-speaking countries. Read that case too and understand it thoroughly. Think how the other case that you have found reflects the legal contract culture of the English-speaking nations"). Для повноти картини доцільно розглянути, щонайменше, ще два види експерієнційної навчальної діяльності з погляду того, як формулювання завдань у межах кожного з цих видів може забезпечити аспектизацію роботи студентів. Доволі показовою в цьому плані є така навчальна діяльність, як підготовка презентацій і виступи студентів з англійськими презентаціями. Відповідне завдання може бути таким (**приклад 13**):

Мета: розвивати у студентів уміння проведення презентацій із фахової тематики англійською мовою.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: нульове керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, усна, аудиторна.

Інструкція: Prepare ... a 5-minute-long oral presentation for the next class on cultural peculiarities of working together on a joint project with the Americans, the British, the Japanese, or the Arabs. ...

Це завдання з теми *Professional negotiations*, відповідає вимогам, що пред'являються до організації презентацій як експерієнційного виду навчальної діяльності в межах конструктивістського підходу до викладання мови для професійних цілей (Авсюкевич, 2009; Драб, 2005; О. Попова, 2005; Cheung, 2008; Churchman, 1986; King, 2002; Sazdovska; Tarnopolsky, 2012). Водночас в плані конкретної навчальної мети даного завдання абсолютно наочною є його орієнтація лише на один аспект – культурологічний (лінгвосоціокультурний).

На відміну від попереднього, завдання на підготовку презентації в **прикладі 14** за темою *Informative and persuasive presentations* орієнтоване на всі аспекти одночасно і студент повинен взяти всі ці аспекти до уваги, щоб успішно вирішити поставлене перед ним завдання:

Мета: розвивати у студентів уміння проведення презентацій.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: нульове керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, усна, аудиторна.

Інструкція: *Now when you have learnt most of the key features that influence the success of your speech, prepare a 3-minute persuasive or informative presentation on any topic that you think would be interesting for the class. Follow these guidelines and be ready to deliver your presentation during the next class:*

- 1) *Analyze your audience (your class), their interests, knowledge, sex and age.*
- 2) *Think what topic might be interesting for the audience.*
- 3) *Formulate the title of your presentation.*

- 4) *Search for information regarding the title of the presentation.*
- 5) *Define a purpose of your speech (to inform, to persuade).*
- 6) *Formulate the thesis statement.*
- 7) *Write an outline of your presentation.*
- 8) *Create the presentation itself.*
- 9) *Add signposts and transitional expressions.*
- 10) *Think about effective techniques you can use in your Introduction and Conclusion.*
- 11) *Prepare visual aids.*
- 12) *Practice and rehearse your presentation until you build in appropriate pauses, voice and pitch.*
- 13) *Think about your posture and gestures while practicing your presentation. Try to predict the questions from the audience and be ready to answer any question regarding the topic of your presentation.*

Саме такого роду завдання використовувалися в частинах Communication Focus кожного уроку.

Останнім із аналізованих видів навчальної діяльності можуть бути рольові ігри. Їхній аналіз як приклад дозволить охопити чи не всі види експерієнційних навчальних завдань, згаданих у цій роботі. Крім того, розгляд рольових ігор в обговорюваному контексті важливий ще й тому, що вони, разом із спорідненими із ними діловими іграми, є одним з найбільш репрезентативних видів навчальної діяльності, що вирізняє не тільки експерієнційне навчання як окремий випадок комунікативного підходу (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова, Кабанова і Беспалова, 2011; Tarnopolsky, 2012), але і комунікативний підхід у цілому. У цій своїй якості рольові та ділові ігри є, можливо, найглибше і всебічно дослідженим і широко описаним у вітчизняній і зарубіжній методиці видом навчальних завдань (Аргустанянц, 1983; Ариян, 1982; Вишнякова, 1987; Гапон, 1980; Гапонова і Ханіна, 1992; Коломієць, 1993; Котлярова, 1990; Олійник, 1992; Филатов, 1983; Caré, 1976; Davison & Gordon, 1978; Debyser, 1976; Holsbrink-Engles, 1997; K. Jones, 1982; Ladousse, 1987; Livingstone, 1987; Maley & Duff, 1981; Watcym-Jones, 1978 та ін.).

Перша з рольових ігор, що наводиться нижче (**приклад 15**), взята з теми *Professional negotiations*. Вона, як і останній наведений приклад презентації (приклад 14 вище), очевидно належить до Communication Focus, оскільки вимагає рівнозначного фокусування уваги студентів на всіх аспектах ділового спілкування – предметному, мовному, соціокультурному, прагматичному і психологічному:

Мета: розвивати у студентів уміння брати участь у рольових іграх.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: нульове керування.

Спосіб та місце виконання: групова, усна, аудиторна.

Інструкція: *Role play in groups of four students two following situations of professional business negotiations. Each of the two talks should begin with the introductions (if they are necessary) and small talk; proceed through discussing the procedure and then pass on to discussing the subject matter of the deal. You have time until the end of the class.*

A. Two representatives of a Japanese computer company are having negotiations with two representatives of the largest computer centre in your home town. The talk is held in your home town that the Japanese representatives have visited before. The representatives of the computer centre have also made visits to Japan to the company of their counterparts in negotiations. All the participants in negotiations know each other quite well and like each other. Though each of them is negotiating (in English) in accordance with the cultural and language norms of their home countries, all of them plan to follow the win-win strategy in negotiations. The computer centre is planning to buy 30 computers of the latest models and wants to get at least a 10% discount on the price as permanent clients and due to the size of the order. They also want delivery within two weeks at the expense of the Seller. The Japanese company charges \$2,000 for every computer and is willing to make a 5% discount, though they may consider 8% as the maximum possible discount. They can deliver within two weeks but only at the expense of the Buyer but may consider delivering at their own expense if the Buyer agrees on delivery within a month.

B. Two representatives of a French software company are having negotiations with two representatives of the largest computer centre in your home town. The talk is held in your home town that the French representatives have never visited before. The representatives of the computer centre have not ever made visits to France to the company of their counterparts in negotiations either. All the participants in negotiations have never met each other before. Each of them is negotiating (in English) in accordance with the cultural and language norms of their home countries, and all of them plan to follow the win-lose strategy in negotiations. The computer centre is planning to buy 15 items of new advanced software and want to get at least a 10% discount on the price due to the size of the order. They also want delivery within two weeks at the expense of the Seller and free one-week training for their personnel in using the new software. The French company charges \$5,000 for every item of software because of their advanced and innovative nature and do not want to give any discounts since they are dealing with the computer centre for the first time. They are ready to deliver within three weeks only and only at the expense of the Buyer. But they may consider delivering at their own expense if the Buyer agrees to pay for a one-week training of their personnel. Otherwise, they may agree only on two-day free training on delivery.

Іншою за характером є рольова гра з теми *Enterprise structure*, що наводиться нижче в якості **прикладу 16**:

Мета: розвивати у студентів уміння брати участь у рольових іграх.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, вмотивована.

Рівень керування: нульове керування.

Спосіб та місце виконання: групова, усна, аудиторна.

Інструкція: *Role play. In pairs, read the situation below. What is the problem?*

Now describe the situation from two perspectives:

1) Student (A): as it might be perceived by a Ukrainian businessman.

2) Student (B): as it might be perceived by a Japanese clerk.

You have 10 minutes for the role play.

A Ukrainian businessman tells the story of being on a trip to Japan and working with a Japanese airline clerk on taking a flight from one city to another. On being asked

about it, the clerk said, "Perhaps you would prefer to take the train." So he said, "No, I want to fly." So she said, "There are many other ways to go." He said, "yes, but I think it would be best to fly." She said, "It would be very difficult". Eventually, it came out that there were no flights between those cities.

У наведеній вправі на перший план явно виходить соціокультурний аспект в організації навчальної діяльності студентів при проведенні рольової гри, а всі інші аспекти йому підпорядковані. Тому завдання на проведення гри поміщено в частині Cultural Focus.

Усі наведені вище приклади досить повно ілюструють, як аспектизація втілюється на основі розробленого нами методу конструктивістського комбінованого навчання у технічних ЗВО. Як вже зазначалося, саме ця аспектизація є головною особливістю розробленої нами методики навчання і її головною відмінністю від тієї, яка описана в роботах О. Б. Тарнопольського і його співавторів (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова, Кабанова і Беспалова, 2011; Tarnopolsky, 2012).

Проаналізована відмінність є провідною, але не єдиною. У цьому підрозділі ми детально зупинимося й на розгляді інших особливостей описуваного методу навчання.

Першою і найважливішою серед них є те, що, як вже вказувалося, будь-яка ланка навчального процесу, присвячена відпрацюванню того чи іншого аспекту, або фокусу (функціонально-змістовому, культурному, мовному, психологічному або комунікативному), ***забезпечує практику студентів у всіх видах англомовної мовленнєвої діяльності – говорінні, читанні, аудіюванні та письмі.***

Для ілюстрації цієї особливості доцільно навести всі види навчальних завдань, які використовуються в одному фокусі (частина третя Psychological Focus, тобто фокусі, присвяченому психологічного аспекту) уроку Effective selling. У наведеному нижче прикладі (**приклад 17**) після кожного завдання вказується, який вид англомовної мовленнєвої діяльності дане завдання головним чином розвиває:

1. Project work (10 minutes for the entire task). The task force of three students appointed in the class before the last to prepare the first entry with the subtitle 'Selling

and Trade: What Factors Should Be Considered?’ for the chapter ‘Effective Selling’ is now supposed to present that first entry to the whole class (3-4 minutes for the presentation). After they answer the questions from the other students, they should hand in their typed and printed out entry to the teacher for final checking. The teacher will instruct you, after checking it, what to do with it further (**ГОВОРІННЯ НА ОСНОВІ ПИСЬМА**).

2. Project work (10 minutes for the entire task). The task force of three students appointed in the last class to prepare the second entry with the subtitle ‘Tips on Selling Effectively to Different Generations’ for the chapter ‘Effective Selling’ is now supposed to present that second entry to the whole class (3-4 minutes for the presentation). After they answer the questions from the other students, they should hand in their typed and printed out entry to the teacher for final checking. The teacher will instruct you, after checking it, what to do with it further (**ГОВОРІННЯ НА ОСНОВІ ПИСЬМА**).

3. ‘Normal is getting dressed in clothes that you buy for work and driving through traffic in a car that you are still paying for – in order to get to the job you need to pay for the clothes and the car, and the house you leave vacant all day so you can afford to live in it.’ (Ellen Goodman)

‘There's a whole segment of the population with a mentality that bases good times on where they can go and what they can buy.’ (Jeff Foxworthy)

‘Certainly there are things in life that money can't buy, but it's very funny, did you ever try buying them without money?’ (Ogden Nash)

Read the quotations above. Work in groups of three students and discuss how you can understand them. Do you agree with the quotations? If so, why? If not, why not?

*Draw your conclusions in the form of a two or three-minute presentation. You have 10 minutes for brainstorming and preparing to summarize the ideas you have come up with (**ЧИТАННЯ І ГОВОРІННЯ В ОПОРІ НА ПРОЧИТАНЕ**).*

4. Every small group is now supposed to report their conclusions to the whole class making a short presentation prepared by them (every student from the small group is supposed to deliver some part of that presentation). Other students should comment on the conclusions they have heard, say whether they agree or not, what they agree or disagree with and why (2 minutes for every small group to speak, 10 minutes for the activity as a whole) (**ГОВОРІННЯ**).

5. *Selling products or services, it is important to understand why people buy. The challenge for most entrepreneurs is understanding how to sell what they offer. The joke goes that a good salesperson could sell sand in the desert. In other words, people will buy what they don't need if the salesperson is persuasive enough. A successful selling technique is a complex blend of methodical approach and the application of psychology.*

Read an article about psychological advice on how to sell effectively. Do you agree with it? Have you ever experienced these techniques on yourself? You have 15 minutes for this activity (читання та говоріння на основі читання).

NINE TIPS ON PSYCHOLOGICAL SELLING

1. **People make decisions emotionally.** They decide based on a feeling, need, or emotion, not through a logical thought process.

2. **People justify decisions with facts.** Example: a man sees an advertisement with a photo of a sports car and instantly falls in love. However, he can't bring himself to buy the car based on a feeling, so he reads the copy for technical details about the powerful engine, safety features, and low maintenance. He wants the car because it makes him feel good. But he buys it only when he can justify the purchase rationally.

3. **People are egocentric.** We all see the world in terms of how it relates to us personally.

4. **People look for value.** Value is not a fixed number. Value is relative to what you're selling, what others charge, what the prospect is used to paying, how badly the prospect wants it, and how the prospect perceives the difference between your offer and others. The greater the value relative to the price, the more likely people are to buy.

5. **You can't force people to do anything.** When people buy, it's not because you wield some magical power over them. You can urge. You can push. You can entice. But ultimately, people do what they want to do.

6. **People are naturally suspicious.** They seek to avoid risk. You can never predict the level of suspicion any particular person has, so it's usually best to back up all claims with evidence, such as testimonials, survey results, authoritative endorsements, test results, and scientific data.

7. **People buy "direct" because of convenience and exclusivity.** If people could easily find the things you offer at a nearby store, that's probably where many would buy them. So if they are not buying from you directly for sheer convenience, they're doing it because they can't find the item elsewhere (or just don't know where to look). That's why it's wise to emphasize the convenience and exclusivity of what you wish to sell.

8. **People like to see it, hear it, touch it, taste it, or smell it before they buy it.** Some people never buy online because they can't examine the merchandise. Some items, such as books and CDs, are tangible and familiar enough to sell easily online because there is little doubt about the physical quality. Other items, such as clothing or food, may be a harder sell – at least until people have a satisfactory buying experience – because quality may be variable.

9. **Most people follow the crowd.** Most of us are imitators. We look to others for guidance, especially when we are uncertain about something. We ask, "What do others think about this? What do others feel? What do others do?" Then we act accordingly. This is why testimonials and case histories are so influential.

(The text is borrowed and modified from: <http://www.copyblogger.com/psychological-selling/> as of 30 March 2012)

6. *Listen to a serial entrepreneur and CEO of lifestyle consultancy firm Inspired Life Media Group giving advice on selling in the new economy. While listening, write down three rules mentioned, which, according to her opinion, work best on customers (аудіювання та письмо на основі аудіювання).*

7. *Read the text below and in the whole class discussion decide which approaches are likely to be more effective when selling to different age groups you learned about in Part 2 of this unit (Baby Boomers, Generation X and Generation Y). Illustrate your opinion with an example. Should salespeople use only one approach? Situational approach? You have 20 minutes including reading and a whole class discussion (читання та говоріння на основі читання).*

FIVE TYPES OF SALES APPROACHES

There's no one best way to sell. Your personality and background will determine which type of sales technique is most effective for you. Even if you have a methodology

that works well, it's a good idea to try a different approach now and then. Trying new methods keeps you out of a rut, and you may be surprised by how well a new strategy works for you. In fact, many salespeople do best by using a combination of approaches.

The Instant Buddy

People will be more willing to buy from someone they like. Salespeople who use this approach are warm and friendly, asking questions and showing interest in their prospects. They try to connect on an emotional level with a prospective customer.

The Guru

Salespeople who prefer a more logical and less emotional approach often set themselves the task of becoming experts in anything and everything related to their industry. They position themselves as problem-solvers, able to answer any question and tackle any issue that the prospect lays before them.

The Consultant

This approach combines the 'guru' and 'buddy' approaches. The salesperson who elects to use the consultant approach presents herself as an expert who has the customer's best interests in mind. She knows all about her company's products and by asking a prospect a few questions, she can match him up with the best product for his needs.

The Networker

Networking can be a big help for any salesperson. The dedicated networker takes it to the next level, setting up and maintaining a web of friends, co-workers, salespeople from other companies, customers and former customers, and anyone else he meets. A strong enough network will create an ongoing flow of warm leads that can provide most or even all of the salesperson's needs.

The Hard Seller

Best described as "scare the prospect into buying," the hard sell approach is what gives salespeople their bad reputation. Hard selling involves getting someone to buy a product even though he doesn't want or need it. Methods range from bullying ("Buy this now or you'll feel stupid tomorrow") to manipulation ("If you don't buy from me, I'll lose my job") to outright deception ("This product has a much better safety record than the competition").

(The text is borrowed and modified from: <http://sales.about.com/od/How-To-Sell/a/5-Types-Of-Sales-Approaches.htm> as of 30 March 2012)

8. *Now work in pairs. Basing on the information you have learnt, try to sell something you have with you (watch, mobile phone, necklace, pen, etc.) or a household object, to your partner. You have about 10 minutes for your simulations (говоріння).*

9. *As a whole class activity discuss whether you were pleased with the outcome of the negotiation in Activity 8. What approach or tactics did your partner use to achieve their objective? You have time until the end of the class (говоріння).*

10. **Home assignment:** *Do the task from Unit 7, Part 4 in your **Workbook** (doing the Internet search and writing an essay) – to be done before the next class (читання та письмо на основі читання).*

Із наведених вище формулювань інструкцій до вправ очевидно, наскільки повно наведені завдання охоплюють і забезпечують мовну практику студентів у всіх видах англомовної мовленнєвої діяльності і наскільки органічно (в першу чергу, в змістовному плані) ці види переходять один в інший або в межах одного і того ж завдання, або в межах декількох послідовних завдань. Саме таке повне охоплення і органічні взаємозв'язки між різними видами англомовної мовленнєвої діяльності в межах одного навчального фокуса (одного аспекту, який відпрацьовується) характеризують специфіку реалізації в розробленому методі принципу інтеграції видів англомовної мовленнєвої діяльності в навчальному процесі. Таким чином відбувається не просто взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності, що є одним із базових загальнометодичних принципів вітчизняної методики (Григорьева, Зимняя и Мерзлякова, 1985; Бігич та ін., 2013), а саме інтеграція цих видів (Burne, 1987; Eisenmann & Summer, 2012; Jarvis & Atsilarat, 2004; Oxford, 2001; Ur, 2012).

Така інтеграція призводить до того, що, наприклад, завдання з читання втрачає вмотивованість без додаткового завдання із говоріння. Саме ця інтеграція спостерігається в завданнях у наведеному вище прикладі 17. Вона особливо важлива в навчанні мови для професійних цілей, тому що, як вже зазначалося, подібні органічні взаємопереходи між різними видами мовленнєвої

діяльності характерні для професійної діяльності (наприклад, коли людина читає спеціальні матеріали, щоб підготуватися до дискусії або презентації і т.п.).

Специфіка цієї інтеграції видів мовленнєвої діяльності, яка реалізується в запропонованій нами методиці, полягає в тому, що вона здійснюється через аспектизацію навчального процесу, тобто в межах виділених фокусів / аспектів навчання. Саме в цьому й полягає характерна відмінність цієї методики в порівнянні з іншими варіантами використання конструктивістського підходу.

Із наведеного прикладу всіх навчальних завдань в межах одного фокусу (приклад 17 вище) впливає ще одна характерна риса описуваної методики. Це **використання для відпрацювання одного аспекту різноманітних видів навчальної діяльності, характерних для експерієнційного навчання, – в опорі на розмаїтість таких видів у кожному фокусі.**

Уже було детально описано сім основних видів експерієнційної навчальної діяльності: рольові та / або ділові ігри мовою, що вивчається; мозкові штурми і дискусії; кейси; презентації мовою, що вивчається; проектна навчальна діяльність; пошук професійної інформації як в друкованих, так і в електронних джерелах (Інтернет-пошук) для виконання різних професійно спрямованих творчих завдань. До цих семи видів можна ще додати й восьмий, незгаданий раніше в силу його самоочевидності та обов'язковості у межах виконання проектних завдань. Це підготовка студентами **письмових робіт англійською мовою (есе, звітів, рефератів, анотацій, конспектів, статей тощо).**

Якщо проаналізувати всі десять наведених вище (у прикладі 16) завдань з одного фокуса (Psychological Focus), то видно, що в ньому використано сім із восьми експерієнційних видів навчальної діяльності.

Робота в даному фокусі починається з проектною діяльністю (завдання 1 і 2). Слідом за проектною діяльністю в завданнях 3 і 4 йдуть мозковий штурм / дискусія, що проводиться на основі трьох наведених у навчальних матеріалах цитат, і студентські презентації, що базуються на результатах мозкового штурму / дискусії.

Їх змінює інформаційний пошук при читанні тексту в завданні 5 із обговоренням прочитаної інформації. Такий пошук у ході читання з подальшим

обговоренням / дискусією з приводу отриманої інформації повторюється в завданні 7. Він також проводиться через аудіювання в завданні 6, але на цей раз не з усним обговоренням інформації, а з письмовим реферуванням найбільш важливих з отриманих відомостей. Нарешті, працюючи над домашнім завданням (завдання 10), студенти проводять Інтернет-пошук професійно значущої інформації мовою, що вивчається, для виконання професійно спрямованого письмового творчого завдання: написання есе. У цьому випадку, Інтернет-пошук виконує головну функцію Інтернет-технологій у навчанні ІМ: пошуку і обробки студентами змістовної іншомовної інформації, розміщеної на автентичних іншомовних сайтах (Коваль та ін., 2012; Каменський, 2009; Egbert, 2005; Harmer, 2001; Warschauer, et al., 2000).

Нарешті, виконуючи завдання 8, студенти проводять ділову гру, результати якої обговорюються в ході загальгрупової дискусії (завдання 9).

Таким чином, із усіх основних видів експерієнційної навчальної діяльності в розглянутому прикладі не представлений тільки аналіз кейсів (він, безумовно, використовується в інших фокусах тієї ж теми *Effective selling* і в інших темах з використанням розроблених навчальних матеріалів). Це і створює характерну для розробленого методу різноманітність видів експерієнційної навчальної діяльності в межах кожного навчального фокусу, тобто таке розмаїття безпосередньо залежить від аспектизації навчання як від головної характерної риси методу конструктивістського комбінованого навчання.

Переваги подібної різноманітності очевидні. По-перше, вона забезпечує постійні переходи від одного виду МД до іншого, тобто сприяє практичній реалізації другої із зазначених вище характерних рис методу. По-друге, різноманітність видів мовленнєвої практики також сприяє якіснішому та ефективнішому розвитку мовленнєвих навичок та вмінь студентів, прискорює цей розвиток і допомагає уникнути монотонності в навчальній діяльності.

Остання характерна риса (особливість) розробленої методики полягає у ***використанні мовних (некомунікативних) вправ у позааудиторній / домашній роботі студентів над лінгвістичним аспектом (мовний фокус).***

Експерієнційне навчання і конструктивістський комбінований підхід в цілому, що лежить в основі розробленого нами методу, є суто комунікативними за своєю природою (Tarnopolsky, 2012). Як будь-яка модифікація комунікативного підходу, вони характеризуються досить негативним ставленням до того, що в класифікації вправ, запропонованої Н. К. Склярєнко (1999), називається "некомунікативними" вправами, тобто орієнтованими виключно на мовну форму, а не на змістовне спілкування. Нерідко творці комунікативного підходу взагалі заперечували будь-яку користь від використання таких вправ (Пассов, 1977, 1985). Із ними можна погодитися, щонайменше, в тому, що подібним вправам не місце на аудиторних заняттях – тим більше в немовних ЗВО, де таких занять і без того не так вже й багато. Ці заняття повинні бути присвячені тільки комунікативним видам навчальної діяльності, оскільки лише вони можуть реально розвивати мовленнєві, тобто комунікативні, навички і вміння (Бігич та ін., 2013; Пассов, 1985; Тарнопольський, 2006).

Однак нераціональною була б і повна відмова від некомунікативних вправ (Склярєнко, 1999). Експериментально доведено, що вони сприяють профілактиці мовних помилок у студентів (Тарнопольський, 1987). Причина в тому, що подібні вправи викликають вже згаданий ефект *consciousness-raising*, тобто зосередження свідомості на певному мовному явищі, тим самим покращуючи його засвоєння (Ellis, 1990; Doughty & Williams, 1998; Fotos, 1994). Крім того, тільки такі вправи можуть допомогти досягти того, що називається *critical language awareness* – критичного усвідомлення мовного явища в його взаємозв'язках і в протиставленні з іншими явищами системи мови, а також його місця у цій системі. Саме критичне усвідомлення забезпечує найбільш свідоме, а тим самим і найбільш глибоке, оволодіння мовним матеріалом (Tarnopolsky, 2000).

Сказане вище залишає тільки одну можливість для використання подібних вправ (з огляду на недоцільність повної від них відмови) – застосування їх у позааудиторній (домашній) роботі студентів для додаткового відпрацювання та закріплення мовного матеріалу.

Саме таким шляхом пішли ми, розробляючи наші навчальні матеріали. У них мовні (некомунікативні) вправи призначені для завдань, які виконуються

студентами позааудиторно (домашні завдання). Прикладами таких завдань можуть слугувати дві наведених нижче вправи з теми *Project management*. Перша з них має суто лексичний характер (**Приклад 18.**), а друга – граматичний (**Приклад 19.**):

Мета: розвивати у студентів фахові лексичні вміння.

Тип вправи: некомунікативна, репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: жорстке керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, письмова, позааудиторна.

Інструкція: *Every discipline has its own vocabulary, and project management is no exception. In the given below exercise fill in the gaps with appropriate project management terms.*

1. *During our last meeting, we developed a good _____.*

A. *acting plan*

B. *action plan*

C. *act plan*

2. *I have a problem with the _____ of some of these action items. I think that we should rearrange the order a little.*

A. *sequel*

B. *section*

C. *sequence*

3. *_____ limit project options. If, for instance, you have "resource _____", you are limited in the resources you can use for a project.*

A. *constants*

B. *constraints*

C. *contracts*

4. *Will we be outsourcing this task? No, we're doing it _____.*

A. *in-house*

B. *at-house*

C. *in-home*

5. *How's the project going? It's going well, but we're a little _____.*

- A. *behind schedule*
- B. *behind the schedule*
- C. *behind the times*

6. A _____, or "_____ time" refers to the time after one project/activity is finished and before another one starts. This is often used in a negative way in reference to time lost because of projects that are behind schedule.

- A. *lad*
- B. *lab*
- C. *lag*

7. It's rare that a project goes exactly as _____. Things often take longer than anticipated.

- A. *planned*
- B. *plan*
- C. *in the plan*

8. How long is the estimated _____? = How long do you think the project will last?

- A. *project duration*
- B. *project time*
- C. *project schedule*

9. We hired a _____ to help us with this phase of the project.

- A. *consultation*
- B. *consultant*
- C. *consent*

10. My boss enrolled our _____ in a training class next weekend.

- A. *project time*
- B. *project management*
- C. *project team*

Мета: розвивати у студентів фахові граматичні вміння.

Тип вправи: некомунікативна, репродуктивна, вмотивована.

Рівень керування: жорстке керування.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, письмова, позааудиторна.

Інструкція: *Modal verbs are verbs that are used in combination with other verbs to express ability, possibility, permission, intention and obligation. These verbs are **can, could, may, might, must, ought, shall, should, will and would**. **Need** can also act like a modal verb in certain situations. Fill in the gaps with appropriate modal verbs.*

Target grammar phenomenon: *Modal Verbs.*

1. Our boss _____ handle the contract with our permanent suppliers, I'm afraid (**ability**).
2. The staff _____ experience fatigue (**possibility**).
3. The delegation _____ be ready to leave at four (**possibility**).
4. The chief accountant _____ be fired someday (**possibility**).
5. The report _____ be finished by now (**certainty**).
6. My assistant _____ have left the contract in her office (**certainty**).
7. The engineer _____ be here soon (**certainty**).
8. The calculations _____ not be ready on time (**certainty**).
9. Unauthorized personnel _____ enter the plant (**prohibition**).
10. She _____ call me (**suggestion**).
11. You _____ hurry, we have enough time (**freedom from obligation**).
12. _____ I borrow your laptop (**asking for permission**)?
13. _____ I offer you another way to solve the existing problem (**asking for permission**)?
14. If you _____ turn to page 12... (**expressing willingness**)
15. _____ you let me know when the boss comes (**expressing willingness**)?

Слід наголосити, що у межах різних тем некомунікативні вправи розміщуються лише в частинах Language Focus для позааудиторної роботи. Це означає, що розглянута особливість теж підпорядковується аспектизації.

Все зазначене вище щодо характерних особливостей методики навчання англійської мови професійного спрямування у технічному ЗВО на першому

курсі є справедливим і для тих навчальних матеріалів, які використовуються на другому та третьому курсах. Проте є в цих навчальних матеріалах і певні особливості, на які слід звернути увагу.

Так, зважаючи на характер англійської мови професійного спрямування для навчання студентів напряму підготовки "Інформаційні технології", ми ввели до складу навчальних матеріалів другого курсу елементи *індивідуалізованого навчання* англійської мови фаху. З одного боку, це було зроблено для полегшення сприйняття спеціального мовного матеріалу студентами, які з певних причин не досягли необхідного для роботи над цим навчальним матеріалом рівня володіння англійською мовою. З іншого боку, індивідуалізація впроваджувалася для посилення мотивації в навчальному процесі у тих студентів, які впродовж першого курсу досягли більшого ніж їх одногрупники прогресу в оволодінні ІМ фаху.

Індивідуалізація навчання, під якою розуміємо таку організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів та темпу навчання враховує індивідуально-психологічні особливості студентів, є одним із важливих аспектів впровадження студентоцентрованого напряму в навчанні (European Ministers in charge of Higher Education, 2012). Викладання англійської мови для спеціальних цілей не є винятком і гостро потребує застосування індивідуалізації, особливо в умовах, коли студенти з різними рівнями вихідних знань з ІМ навчаються в одній групі.

Різним аспектам індивідуалізації навчання ІМ у різнорівневих групах присвячена низка вітчизняних і зарубіжних досліджень, у яких було ґрунтовно досліджено процес оптимізації та індивідуалізації навчання ІМ (Бабанский, 1977; Ніколаєва, 1987), проблеми вирівнювального, коригуючого навчання (Акаєва, 2010; Налиткина, 2011), проаналізовано процес викладання англійської мови у багаторівневій групі (Shank, 1993; Tomlinson, 2014). Однак дослідження індивідуалізації не припиняються, зокрема продовжується пошук ефективних та практично виправданих способів застосування індивідуалізації на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей.

Так, продовжуються дослідження, присвячені класифікації та виокремленню окремих видів індивідуалізації. Зокрема, С. А. Томлінсон (Tomlinson, 2014) пропонує виокремлювати такі аспекти індивідуалізації, як:

- підготовленість студентів (Readiness),
- інтереси (Interest),
- профіль навчання (Learning Profile).

Підготовленість студентів в аспекті індивідуалізації важливо відокремлювати від здібностей студентів, які є відносно сталими і зазвичай вродженими властивостями. Підготовленість, на противагу здібностям – це стан студентів, який повинен змінюватися у результаті навчання; зокрема за допомогою завдань, які певною мірою перевищують рівень підготовленості. Підготовленість у навчанні професійно орієнтованої англійської мови включає також фонові знання, пов'язані з майбутньою професією.

Індивідуалізація за інтересами тісно пов'язана з мотиваційним аспектом навчання. Врахування інтересів студентів, висвітлення теми з різних точок зору підвищує зацікавленість у предметі і успішність навчання у цілому. Інтереси студентів зазвичай пов'язані з їхніми культурними особливостями, досвідом, особистими вподобаннями та потребами. Для підвищення мотивації навчання важливим моментом є також визначення цілей на початку кожного змістового модуля. Розпочинаючи нову тему, студенти повинні чітко уявляти, що вони знатимуть, вмітимуть та зрозуміють після її опрацювання, при цьому цілі повинні включати не лише досягнення у сфері англомовної комунікативної компетентності, а й у сфері професійних компетентностей.

Індивідуалізація за профілем навчання, на думку С. А. Томлінсон (Tomlinson, 2014), включає у себе чотири аспекти, а саме:

- *Стиль навчання* – підхід до навчальної діяльності, якому надає перевагу студент. До різних стилів навчання відноситься зокрема, навчання самотійно, в парах або групах;
- *Когнітивний стиль* – індивідуальний стиль мислення, притаманний особі, наприклад, аналітичний, практичний, креативний, дедуктивний чи індуктивний стилі мислення;

- *Стать* – підходи до навчання у осіб різної статі відрізняються, що може бути зумовлено біологічними або соціальними причинами. Наприклад, чоловіки більш схильні до конкуренції та змагань, а жінки – до співпраці, взаємодопомоги у команді. Застосування прийомів, які враховують статеві особливості студентів, можуть створити сприятливі умови та підвищити ефективність навчання.

- *Культура* – цей аспект індивідуалізації необхідно враховувати у багатонаціональних групах студентів, де вагому роль грають національні культурні особливості, такі як відкритість – замкненість, гнучкість – стриманість, імпульсивність – рефлексивність, схильності до самостійної роботи чи співпраці та ін.

Окрім індивідуалізації, пов'язаної із особливостями студентів, видозмінам підлягали і самі елементи навчального процесу, такі як зміст (Content), процес (Process) та результат (Product). Ці елементи набагато складніше пристосувати до потреб студентів, оскільки вони є складовими чітко врегульованої системи, однак існують можливості для індивідуалізації заняття з англійської мови навіть у межах навчальної програми.

Так, для індивідуалізації змісту навчання англійської мови ефективним є виділення ключового матеріалу, необхідного для засвоєння всіма студентами, та низки додаткових завдань до нього, проектні методи, де у межах однієї групи надається можливість працювати над підтемами, що відповідають особистим інтересам тих, хто навчається, методи альтернативної презентації основного матеріалу – в аудіозаписі, відеоряді або у вигляді традиційного тексту тощо.

Індивідуалізація процесу навчання передбачає застосування різнорівневих завдань, робочих міні-груп, різних видів опор та додаткових матеріалів; при цьому необхідно враховувати потреби як студентів, що відстають у навчанні, так і тих, хто мають високий рівень сформованості англійської комунікативної компетентності.

В умовах індивідуалізації результату навчальної діяльності студенти мають проявити власний рівень засвоєння основного матеріалу, при цьому важливо

надавати певний вибір у способах представлення таких результатів. Так, наприклад, при перевірці розуміння змісту аудіювання професійної тематики, письмовий виклад почутого можна представити англійською або українською мовами. Визначення особистих цілей у навчанні та самоконтроль їх досягнення є ще одним прийомом індивідуалізації очікуваного результату навчання. Всі ці прийоми були втілені у навчальних матеріалах для студентів другого року навчання у ЗВО.

Окрім того, на другому курсі відбувається звуження фокусів навчання до трьох, а саме предметного, мовного та комунікативного відповідно до принципу звуження змісту навчання на кожному наступному його рівні.

Щодо навчальних матеріалів для третього курсу, то у них аспектний підхід адаптовано до потреб студентів з погляду просунутого рівня розвитку їхньої професійної комунікативної компетентності на цьому етапі навчання. Взявши за основу описану вище концепцію створення навчальних матеріалів для першого курсу зі спрямуванням на формування усіх п'яти аспектів-компонентів МПОІКК (предметного, соціолінгвістичного, лінгвістичного, психологічного та комунікативного), ми виділили два аспекти-компоненти такої компетентності, які заслуговують на особливу увагу саме на просунутому етапі навчання англійської мови професійного спрямування – предметний (функціонально-змістовий) та комунікативний. Виокремлення цих двох компонентів мотивоване тим, що у студентів на третьому курсі навчання уже сформовані такі основні компетентності, як лінгвістична, соціокультурна та психологічна.

Але, все ж таки, у тому, що стосується лінгвістичної компетентності (особливо в галузі засвоєння вузькоспеціальної термінологічної лексики), певна концентрація уваги на ній на стадії навчання, що розглядається, здається необхідною навіть більше ніж на попередньому, другому, етапі. Причина полягає в тому, що у зв'язку з обмеженими можливостями навчання мови в немовному ЗВО суто лінгвістичні прогалини в мовній підготовці студентів залишаються завжди, а засвоєння фахової лексики, виходячи з нашої концепції, є взагалі завданням мовної підготовки тільки на III курсі навчання у ЗВО технічного профілю. Тому цей аспект не може залишитися поза увагою на кінцевій стадії

викладання мови у мовному курсі – перед впровадженням англомовного занурення у курсах фахових дисциплін, де фокусування на мовних явищах взагалі відсутнє.

Виходячи з цього, розвиток *предметної компетентності*, тобто обізнаність студента у предметному змісті спілкування, доцільно поєднувати з підпорядкованим розвитком лінгвістичної компетентності, об'єднуючи розвиток обох у межах єдиного *предметно-мовного фокусу*. Назва "предметно-мовний фокус" використовується тут замість використаної у навчальних матеріалах для 1 курсу назви "функціонально-змістовий фокус" виключно зі стилістичної точки зору, оскільки говорити про "функціонально-змістово-мовний фокус" стилістично мало прийнятно.

Комунікативна компетентність, яка вдосконалюється у *Комунікативному фокусі*, розглядається як здатність фахівця продукувати та розуміти англійське мовлення відповідно до норм системи мови та тих культурних норм, які існують у даній мовній та культурній спільноті.

Таким чином, формування предметної та комунікативної компетентностей відбувається аспектно у межах *Предметно-мовного* та *Комунікативного фокусів*.

Зі сказаного випливає, що і в цьому випадку всі зазначені особливості методики навчання підпорядковуються головній – аспектизації. Схематично це може бути представлено так, як це зроблено на рис. 3.3.

Із рис. 3.3 видно провідну роль головної особливості методики – аспектизації навчання мови – і залежність від неї інших особливостей. У той же час ясно, що і ці підпорядковані особливості сприяють реалізації головної, тобто має місце взаємовплив / взаємозалежність. При цьому, якщо такі особливості як забезпечення практики студентів у різних видах англомовної МД та використання мовних (некомунікативних) вправ відносно автономно одна від одної взаємодіють з аспектизацією, то використання різноманітних видів навчальної діяльності, в першу чергу, допомагає ефективно реалізувати мовну практику студентів у різних видах МД. Прямі та зворотні зв'язки цієї особливості з аспектизацією є в цьому випадку зв'язками "другої черги".

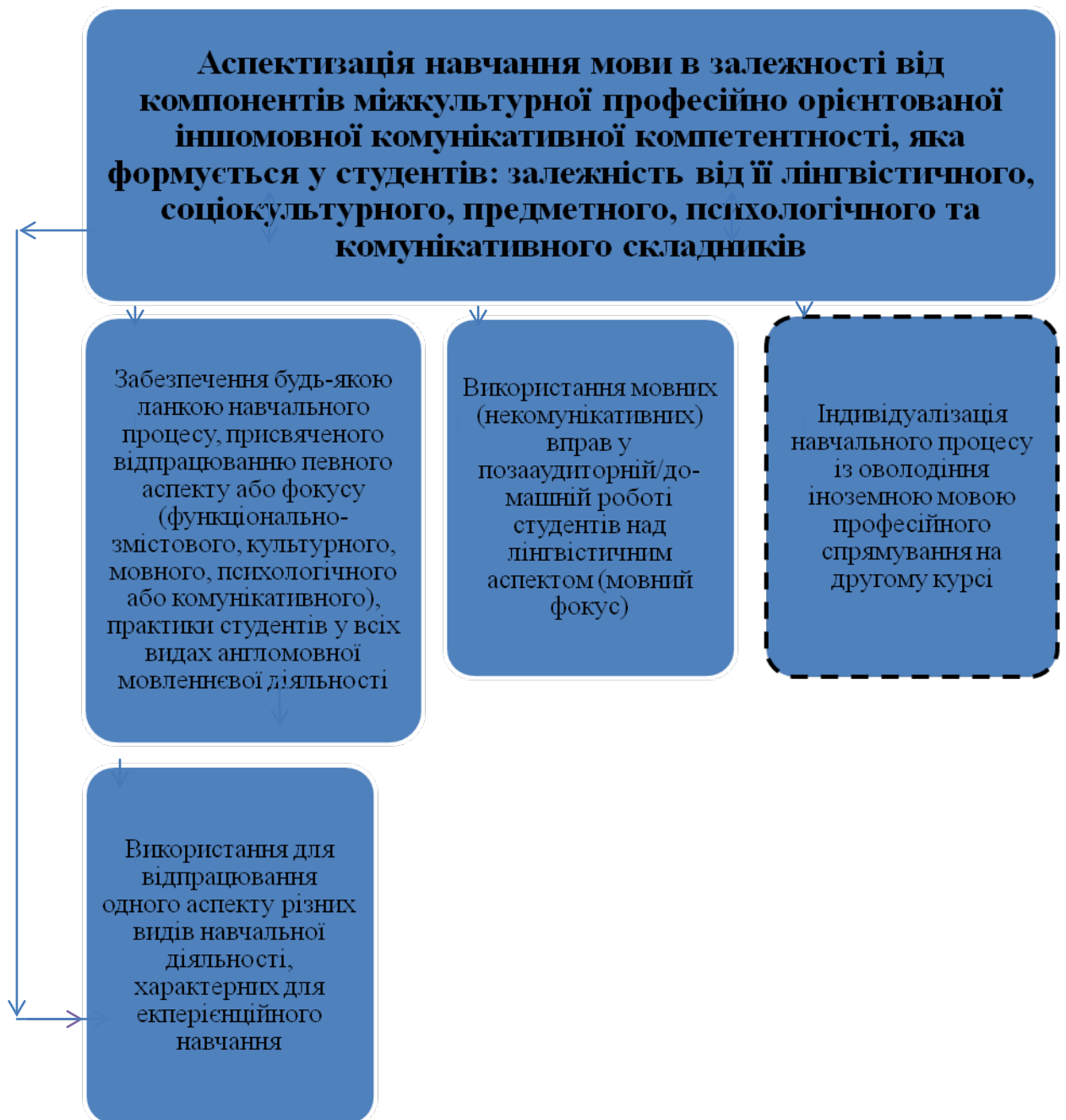


Рис. 3.3. Взаємозв'язки та взаємозалежності між ключовими характеристиками методу конструктивістського комбінованого навчання

Отже, аспектизація означає, що, якщо МПОІКК, яка формується у студентів, складається з п'яти основних компонентів-компетентностей, то кожен з них заслуговує на виділення в окремий, відносно автономний, аспект навчання для забезпечення найкращих умов його формування. Аспектів при роботі над кожною навчальною темою повинно бути чотири за кількістю основних компонентів комунікативної компетентності з усіма складовими, що до неї входять, але до них обов'язково додається п'ятий аспект, комунікативний,

для об'єднання навичок і умінь, сформованих при роботі над кожним аспектом окремо, в єдину МПОІКК студента. Як організаційна основа побудови методу навчання аспектизація має два підпорядковані (супутні) критерії, що сприяють її реалізації. Це, по-перше, переміщення фокусу навчальної діяльності з одного навчального аспекта на інший з метою послідовного і автономного формування різних МПОІКК. По-друге, використовується предметна орієнтація послідовного фокусування навчальної діяльності при роботі над різними складовими МПОІКК в умовах аспектизації навчання.

Як провідна особливість методу навчання аспектизація породжує ще три інші особливості, пов'язані з нею, які сприяють її практичному втіленню. Це 1) забезпечення будь-якою ланкою навчального процесу, присвяченою відпрацюванню того чи іншого аспекту, або фокусу (функціонально-змістового, культурного, мовного, психологічного або комунікативного), практики студентів у всіх видах англомовної МД; 2) використання для відпрацювання одного аспекту різноманітних видів навчальної діяльності, характерних для експерієнційного навчання і 3) використання мовних (некомунікативних) вправ у позааудиторній / домашній роботі студентів над лінгвістичним аспектом (мовний фокус).

На другому етапі навчання до аспектизації навчального процесу додається його індивідуалізація, а на третьому етапі аспектація звужується до предметно-мовного та комунікативного фокусів.

Всі названі особливості організації навчального процесу у розробленому методі конструктивістського комбінованого навчання складають ієрархізовану систему зі своєю структурою прямих і зворотних зв'язків.

3.2. Організація освітнього процесу із формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

Необхідною передумовою ефективного впровадження розробленої методки навчання у освітній процес із формування у студентів технічних спеціальностей МПОІКК є створення моделі організації такого навчального процесу.

У педагогіці модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм, який відображає чи відтворює у спрощеному та узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами об'єкта (Дахин, 2003, с. 22).

За Є. А. Карпіловською (2003, с. 19), поняття "модель" – це зразок будови певного об'єкта або ділянки дійсності, що слугує аналогом оригіналу. З іншого боку, А. В. Щукін під моделлю навчання розуміє індивідуальну інтерпретацію методу навчання викладачем стосовно конкретних цілей і умов роботи (Щукин, 2007, с. 16).

Щодо моделювання у педагогічному процесі, то В. А. Кушнір (2003) розуміє під ним опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, за якого безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а допоміжна штучна система, що перебуває у об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання. Крім того, така система може заміщати його певним чином, а у підсумку при дослідженні об'єкта ця система дає інформацію про сам об'єкт моделювання.

Проте модель у педагогічному процесі – це не лише відображення деякого стану педагогічної реальності, вона може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної діяльності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога ЗВО (Волкова, 2007).

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання студента, його конструювання в умовах конкретного освітньо-виховного закладу. Саме модель визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу (Ягупов, 2002).

Російські науковці П. І. Образцов, О. Ю. Іванова вважають, що модель професійно орієнтованого навчання ІМ – це дидактична система, спрямована на реалізацію механізму мовної підготовки студентів немовних факультетів ЗВО і вона передбачає наукове обґрунтування організаційних підходів до визначення цілей навчання, відбору і структурування змісту іншомовного навчання, вибору форм, методів і засобів навчання, контролю результатів навчання та його корекції (Образцов и Иванова, 2005).

Н. В. Майєр (2016) у своїй докторській дисертації узагальнила усі вищевикладені визначення поняття "модель" та витлумачила її у двох аспектах, схематичному та інструментальному. Отже, під *моделлю організації навчального процесу з іноземної мови*, слідом за Н. В. Майєр (2016), у нашому дослідженні ми розуміємо, з одного боку, схематичне унаочнення усіх педагогічних і методичних засобів та прийомів, застосованих у методиці навчання студентів технічних спеціальностей ІМ професійного спрямування, що забезпечують результативність та ефективність начального процесу, у результаті якого досягається зближення навчання ІМ студентів з їхньою майбутньою професійною діяльністю; а з іншого, окреслення плану дій викладача в освітньому процесі та дій студентів у процесі формування МПОІКК.

Зазначені вище методи та прийоми аудиторної та позааудиторної роботи у межах аналізованої системи викладання англійської мови фаху у технічному ЗВО спрямовані на всебічний розвиток особистості і відповідають принципам гуманістичної педагогіки, сформульованими Є. С. Полат зі співавтором (Полат и Бухаркина, 2007):

1. Організація спільних (групових) видів пізнавальної діяльності для формування самостійного критичного мислення.
2. Опора на проблемні ситуації.
3. Опора на застосування знань з різних областей.
4. Організація самостійної пошуково-дослідницької діяльності.
5. Створення умов для рефлексії.

При цьому при створенні своєї моделі ми вважали, що засобом навчання і розвитку особистості повинна стати активна творча професійно спрямована діяльність, у якій студент не просто засвоює готові знання, уміння та навички, а оволодіває способами цього засвоєння, розвиває власний творчий потенціал, формує майбутні професійні якості, створює уявлення про майбутню професію. На нашу думку, результатом такого навчання у студентів буде не тільки сформованість МПОІКК, а й сформованість бажання і здатності самостійно удосконалювати та розвивати свої навички та вміння з ІМ в усіх видах МД.

Не слід також забувати, що модель створюється для студентів технічних ЗВО. Як вікова категорія студентство належить до етапу дорослішання в психології, для якого характерні внутрішній розвиток, вдосконалення, професійне самовизначення. Тому особистість студента є важливою ланкою в побудові моделі. Знання психологічних особливостей особистості студента – здібностей, загального інтелектуального розвитку, інтересів, мотивів, працездатності тощо – дозволяє знайти реальні можливості їхнього врахування в умовах сучасного навчання у вищій школі (Фокин, 2002, с. 128).

Наступним питанням є поняття складових, компонентів моделі. Науковець В. В. Ягупов (2002) вважає, що основними складовими моделі навчального процесу мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контроль-регулювальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти. Дослідник С. У. Гончаренко (2000, с. 87) вважає, що будь-яка дидактична модель повинна бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (приспосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду); відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта).

Дещо інший підхід пропонує Н. В. Майер (2016). У трактуванні дослідниці схематично унаочнена модель відображає цілі, підходи до організації навчального процесу, зміст, засоби навчання та його організаційні форми, які розбиті на блоки (цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісний та організаційний). Зокрема, у межах цільового блоку як засадничого відображено і мету-процес, і мету-результат.

З огляду на вищевикладене, схематично унаочнимо модель організації навчального процесу із формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей на основі методу конструктивістського комбінованого навчання (рис. 3.4):

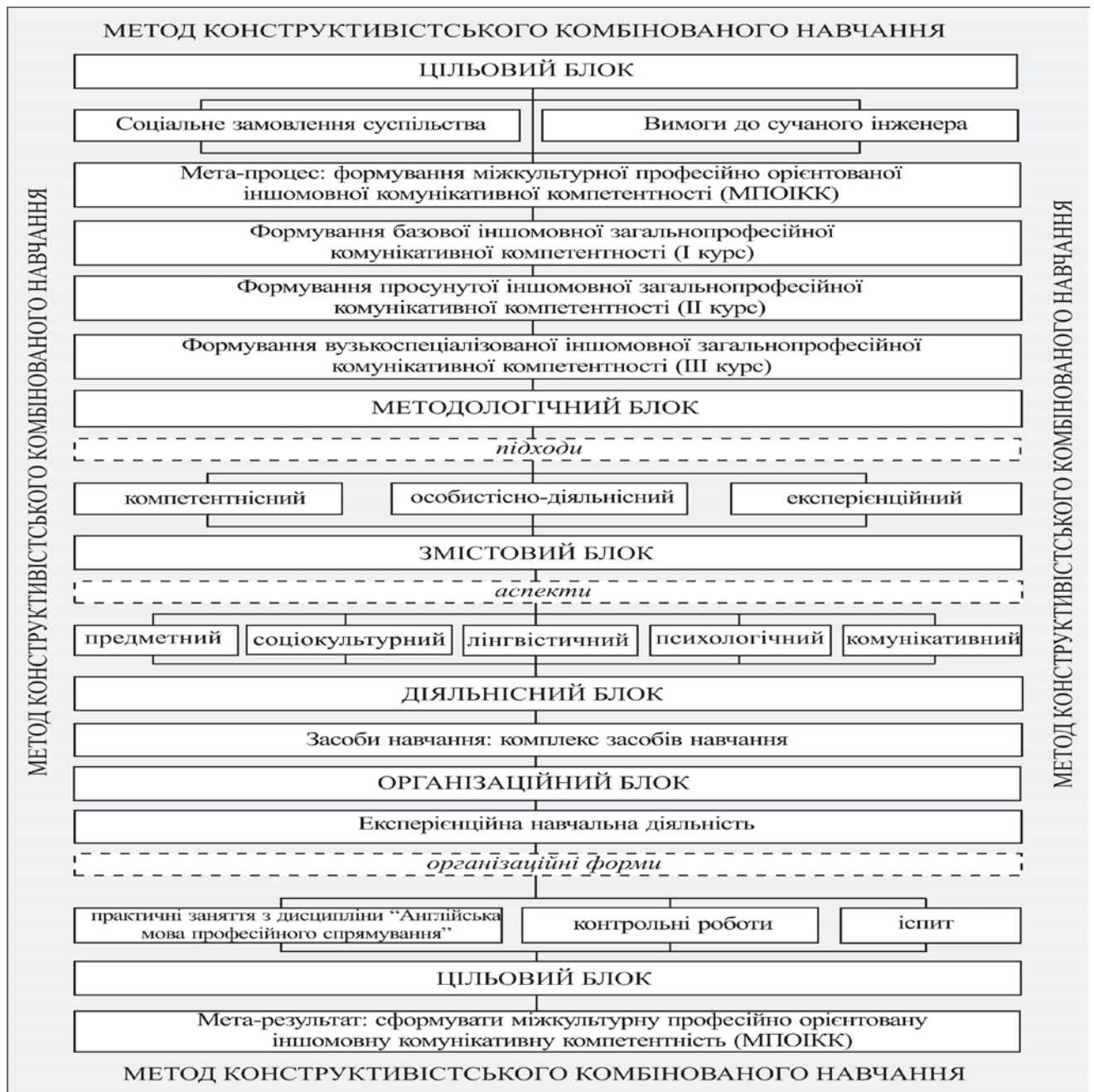


Рис 3.4 Модель організації навчального процесу на основі конструктивістського комбінованого навчання

Уже неодноразово відзначалося, що розроблений метод конструктивістського комбінованого формування МПОІКК не охоплює четвертий та п'ятий роки навчання, оскільки, як зазначалося у попередніх розділах цієї роботи, на цих курсах пропонується реалізовувати, у межах різних моделей, методику занурення у зміст майбутньої спеціальності студентів у курсах фахових дисциплін. Ця методика була описана як у Розділі 1 цієї роботи, так і у цілій низці цитованих вище праць, а тому, як вже раз було сказано, ми

не вважаємо за доцільне надалі обговорювати її у межах нашого дослідження. Мета цього підрозділу – детально зупинитися на аналізі особливостей організації навчального процесу та на використанні вказаних вище навчальних матеріалів для формування МПОІКК.

Навчальні матеріали складаються із таких компонентів:

1. Навчальні матеріали для використання на аудиторних заняттях та ті, якими студенти користуються для виконання домашніх завдань. Для роботи над кожною темою студенти отримують одразу матеріали як для аудиторної, так і позааудиторної роботи. В кінці кожної теми розміщено також *Glossary* – англо-українсько-російський поурочний словник. Такий словник студенти отримують до кожної нової теми, і в нього включені нові слова, стійкі словосполучення, фразеологічні звороти, що зустрічаються у цій темі, з перекладом значень лексичних одиниць українською та російською мовами. Деякі лексичні одиниці включені в *Glossary* не до одного, а до кількох уроків поспіль. Як правило, це ті одиниці, повторюваність яких в першому з уроків, у якому вони були введені, недостатня, щоб розраховувати на міцне засвоєння. Тому вони включаються в *Glossary* у наступних темах, в яких зустрічаються знову (щоб в разі забування не було потреби перегортати *Glossary* до всіх розділів у пошуках визначення значення).

2. Окремо нами були розроблені і матеріали для викладача, які далі згадуватися не будуть, оскільки не призначені для студентів, а містять методичні вказівки, рекомендації, інструкції та поради для викладача з проведення аудиторної і позааудиторної (домашньої) роботи як із навчальними матеріалами в цілому, так і з кожної темою окремо. У матеріалах для викладача розміщується секція *Tapescripts*. У ній в графічному (друкованому) вигляді представлені всі аудіотексти, поміщені на компакт-диску (наведені раніше приклади аудіоматеріалів взяті звідти). Студенти не мають доступу до *Tapescripts* в аудиторній роботі, оскільки слухання із зоровою опорою на друкований текст, в якому представлено все, що сприймається студентами на слух, не сприяє розвитку навичок і умінь аудіювання (Абрамовская, 2000; Елухіна, 1974; Brownell, 1986; Ur, 1992).

3. Компакт-диск MP3 (близько 180 хв. звучання), на який записані всі аудіоматеріали курсу.

Робота із розробленими навчальними матеріалами розрахована на обидва семестри першого курсу і передбачає 144 академічних години аудиторної роботи і 144 години позааудиторної (домашньої) роботи студентів. Це означає наявність 72 академічних годин аудиторної роботи і 72 академічних години позааудиторної роботи на семестр, по 4 академічні години аудиторної роботи і по 4 години позааудиторної (домашньої) роботи на тиждень. Таким чином, дотримується повна відповідність стандартному розподілу навчального часу на вивчення ІМ на І курсі технічних ЗВО.

Навчальні матеріали розбиті на 12 тем, кожна з яких відібрана в якості основи, на якій базується весь зміст навчання (див. Розділ 1). Усі теми об'єднані в чотири модулі – по три розділи в кожному модулі (назва кожного з модулів відображає найбільш загальні характеристики трьох відпрацьовуваних у модулі тем). Робота над однією темою триває п'ять двогодинних аудиторних занять (10 аудиторних годин) і передбачає 10 годин позааудиторної (домашньої) роботи студентів. Відповідно, робота над одним модулем охоплює 30 годин аудиторної і 30 годин позааудиторної роботи. Робота над усіма 4 модулями (12 уроками) охоплює 120 годин аудиторної роботи з 144 і 120 годин позааудиторної (домашньої) роботи студентів.

Крім того, після кожного модуля, тобто після кожних послідовних занять, йдуть два повторювальні заняття – *Recapitulation Classes*. Вони слугують як для повторення і закріплення всього матеріалу, засвоєного при проходженні трьох тем модуля, так і виконують функцію модульного контролю, тобто проміжного контролю в процесі навчання у цілому (Дем'яненко, Лазаренко и Мельник, 1984; Павлова, 1980). На обидва повторювальні заняття витрачаються чотири академічні години аудиторної роботи і стільки ж часу позааудиторної роботи для підготовки до них. Оскільки *Повторювальні заняття* йдуть після кожного з чотирьох модулів, то всього їх вісім (16 годин аудиторної роботи і 16 годин позааудиторної роботи).

Нарешті, оскільки за один семестр опрацьовуються два модулі, то в кінці кожного семестру проводяться ще два заняття, які мають назву *End-pieces – Підсумкові заняття*. Їхня головна функція – підсумковий контроль, а відмінність і закріплення проводиться на матеріалі не одного модуля, а цілого семестру. Оскільки всього проводяться чотири *Підсумкових заняття* – два в першому і два у другому семестрі, то на них відводиться вісім годин аудиторної роботи і вісім годин позааудиторної підготовки.

Все це разом і складає ті 144 години аудиторної роботи і 144 години позааудиторної роботи, про які йшла мова вище.

Сказане дозволяє уявити помодульну і пороздільну (з англomовними назвами модулів, розділів і занять проміжного / підсумкового контролю) структуру навчального процесу, так, як це показано в табл. 3.1, яка відображає навчальний час, який відводиться на аудиторну і позааудиторну роботу студентів в кожній модулі, темі проміжного і підсумкового контролю на основі розроблених навчальних матеріалів:

Таблиця 3.1

Структура навчального процесу для формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності на першому курсі технічного закладу вищої освіти

Назва модулів, розділів, занять, проміжного та підсумкового контролю	Кількість годин аудиторної роботи	Кількість годин позааудиторної роботи
1	2	3
MODULE 1. PROFESSIONAL/ BUSINESS CONTACTS	30:	30:
<i>UNIT 1. Telephoning</i>	10	10
<i>UNIT 2. Writing for Professional Purposes</i>	10	10
<i>UNIT 3. Professional Negotiations</i>	10	10
Recapitulation Class 1	2	2
Recapitulation Class 2	2	2

1	2	3
MODULE 2. ENTERPRISE INSIDE AND OUTSIDE	30:	30:
<i>UNIT 4. Enterprise Structure</i>	10	10
<i>UNIT 5. Informative and Persuasive Presentations</i>	10	10
<i>UNIT 6. Corporate advertising</i>	10	10
Recapitulation Class 3	2	2
Recapitulation Class 4	2	2
End Piece 1	2	2
End Piece 2	2	2
MODULE 3. HOW CAN WE HELP YOU?	30:	30:
<i>UNIT 7. Effective Selling</i>	10	10
<i>UNIT 8. Effective Buying</i>	10	10
<i>UNIT 9. Instructions for Using Goods and Equipment</i>	10	10
Recapitulation Class 5	2	2
Recapitulation Class 6	2	2
MODULE 4. FINDING PARTNERS AND CLIENTS	30:	30:
<i>UNIT 10. Professional Contracts</i>	10	10
<i>UNIT 11. Participating in Trade Shows and Fairs</i>	10	10
<i>UNIT 12. Project Management</i>	10	10
Recapitulation Class 5	2	2
Recapitulation Class 6	2	2
End Piece 3	2	2
End Piece 4	2	2
Разом навчальних годин	144	144

Проведений вище розгляд загальної структури та загальних характеристик роботи з навчальними матеріалами дозволяє перейти до детального аналізу навчального процесу на матеріалі організації вивчення однієї теми як базової одиниці цього процесу (приклад цілісного уроку, у якому задіяні всі аспекти див. у дотатках Б та Б1).

Як уже неодноразово говорилося, кожна тема складається з п'яти фокусів: Functional and Content Focus, Cultural Focus, Language Focus, Psychological Focus, Communicative Focus. Робота над одним фокусом займає одне двогодинне аудиторне заняття. Стільки ж позааудиторного часу відводиться на виконання домашніх завдань із відповідної даному фокусу частини матеріалів для позааудиторної роботи. Таким чином, одна п'ятифокусна тема відпрацьовується, як уже зазначалося, протягом п'яти двогодинних аудиторних занять із відповідними їм 10-ма годинами позааудиторної роботи. Доцільно навести приклади завдань і видів навчальної діяльності по кожному з фокусів, використовуючи для цього (для повноти картини) фокуси з різних тем.

Починати, природно, потрібно з першого з фокусів будь-якої з тем – Functional and Content Focus, присвяченого відпрацюванню предметного аспекту тієї чи іншої навчальної теми. Як приклад (**приклад 20**) такого фокусу доцільно навести всі завдання для аудиторної роботи, розміщені в темі *Informative and persuasive presentations*:

1. Presentations can be categorized according to their purpose. The purpose helps determine the content and style.

Key Features	Type of Presentation	
	INFORMATIVE	PERSUASIVE
General purpose	to inform	to persuade
The goal of the presentation	The goal of an informative presentation is to expand your listeners' knowledge.	The goal of a persuasive presentation is to try to change what the audience thinks or does.

<p>Major characteristics of the presentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emphasis falls on informative content about the subject. • The speaker analyses the audience primarily to determine how much they know already about the topic. • The speaker seeks to make the subject interesting to listeners. • Informative speaking aims to promote both attention and retention of the information. 	<ul style="list-style-type: none"> • The speaker takes a definite point of view concerning the subject and presents information needed to get that point across. • The speaker selects and arranges the material to appeal to the particular opinions of listeners. • Persuasive speaking urges the audience to choose from among options and often involves emotional appeals.
--	--	--

Certainly, there are many other types and subtypes of presentations. Informative and persuasive presentations are considered to be used more often. That is why we will focus on these two types of presentations in this Unit.

Discuss the following questions in class (a whole-class discussion) in order to get a better idea of basic peculiarities of the informative and persuasive presentations. You have 15 minutes for doing the task:

- 1) Give examples of situations where the purpose of a presentation is to inform and to persuade.*
- 2) What is the first step in planning any presentation? Give your own definition to the term “purpose of a presentation”.*
- 3) What individual characteristics should the speaker possess to succeed in his or her presentation?*
- 4) What role does the audience analysis play in making any presentation successful?*
- 5) What circumstances of a presentation may present difficulties in delivering it?*

2a. Listen to an excerpt from Patricia Ryan's presentation: "Don't insist on English!" and characterize it using the chart given below. You have 15 minutes for the activity as a whole (UK-born language teacher Patricia Ryan has spent most of the past 40 years teaching English in the countries of the Arabian Gulf).

The main elements of making a presentation	Description of the presentation given (your answers here)
The speaker (prompt: Who is the speaker: her name, nationality, position, education, work experience)	
The speaker's intention (prompt: Is it to inform or to persuade? What is the purpose of the presentation?)	
The audience (prompt: What audience is the presentation intended for?)	
The speech situation (prompt: What time of the day of the presentation and the facilities could be?)	

2b. Having filled in the chart, can you tell now how the main elements of making a presentation can influence the success of your presentation (a whole-class discussion)? You have five minutes.

3. How you structure your presentation determines whether you will succeed in merging your needs with those of the listeners. No matter what its subject or the goal is, most effective presentations follow a well-known pattern:

Introduction

1. Attention-getter
2. Thesis statement

Body

- 1.

2. No more than five main points

3.

Conclusion

1. Review

2. Closing statement

Question-and-answer period

Read the sample of a presentation "How to Start a Movement" delivered by Derek Sivers and note the break points between Introduction, Body and Conclusion. Find an attention-getter, a thesis statement, a review and a closing statement (your teacher will explain you the definition of these terms). Discuss these parts that you have found in class to make sure you have determined them correctly. You have 15 minutes for reading and doing the task (Derek Sivers, a professional musician since 1987, is best known as the founder of CD Baby. CD Baby was the largest seller of independent music on the web, with over \$100M in sales for over 150,000 musician clients)

So, ladies and gentlemen, at TED we talk a lot about leadership and how to make a movement. So let's watch a movement happen (*shows a film with a shirtless man dancing in public*), start to finish, in under three minutes and dissect some lessons from it.

First, of course you know, a leader needs the guts to stand out and be ridiculed. But what he's doing is so easy to follow. So here's his first follower with a crucial role. He's going to show everyone else how to follow.

Now, notice that the leader embraces him as an equal. So, now it's not about the leader anymore; it's about them, plural. Now, there he is calling to his friends. Now, if you notice that the first follower is actually an underestimated form of leadership in itself. It takes guts just to stand out like that. The first follower is what transforms a lone nut into a leader.

And here comes a second follower. Now it's not a lone nut, it's not two nuts, three is a crowd, and a crowd is news. So a movement must be public. It's important, not just to show the leader, but the followers because you find that new followers emulate the followers, not the leader.

Now, here comes two more people, and immediately after, three more people. Now we've got momentum. This is the tipping point. Now we've got a movement. So, notice that, as more people join in, it's less risky. So those that were sitting on the fence before, now have no reason not to. They won't stand out. They won't be ridiculed. But they will be part of the in-crowd if they hurry. So, over the next minute, you'll see all of those that prefer to stick with the crowd because eventually they would be ridiculed for not joining in, and that's how you make a movement.

But let's recapitulate some lessons from this. So first, if you are the type, like the shirtless dancing guy that is standing alone, remember the importance of nurturing your first few followers as equals so it's clearly about the movement, not you. Okay, but we might have missed the real lesson here.

The biggest lesson, if you noticed – did you catch it? – is that leadership is over-glorified, that, yes, it was the shirtless guy was first, and he'll get all the credit, but it was really the first follower that transformed the lone nut into a leader. So, as we're told that we should all be leaders, that would be really ineffective.

If you really care about starting a movement, have the courage to follow and show others how to follow. And when you find a lone nut doing something great, have the guts to be the first one to stand up and join in. And what a perfect place to do that, TED.

Thanks.

(The text is borrowed and modified from http://www.ted.com/talks/derek_sivers_how_to_start_a_movement.html as of 2 May 2011)

4. Practice your presentational skills. You are a sales manager of a big international company. The company produced a new product and promised to pay you a good bonus if you manage to find effective ways of introducing this product to the public. Choose a product you like and advertise it in class. Tell about its purpose, usage and advantages. Feel free to use your imagination as much as you can. You have time for preparing and delivering your presentations until the end of the class (10 minutes for preparation and 2-3 minutes for the presentation of every student).

5. Home assignment: *Do both tasks from Unit 5, Part 1 in your Workbook – to be done before the next class.*

Слід навести також завдання для самостійної позааудиторної роботи фокусу до уроку, про який йдеться (**приклад 21**):

1. Use the Internet or scan a current television guide to find any informative or persuasive presentation. You also can remember a presentation of one of these two types you watched in person. The presentation you choose may be in English or in your native language. The subject matter can vary. Analyze it in a written form according to the following questions:

- 1) What is the name of the speaker?*
- 2) What are the speaker's qualifications?*
- 3) What is the date of the presentation?*
- 4) What is the occasion?*
- 5) What is the topic of the presentation?*
- 6) What is the purpose of the presentation?*
- 7) What is the thesis statement of the presentation?*
- 8) Does the presentation have an introduction, body and a conclusion?*
- 9) Does the speaker give an outline of the presentation?*
- 10) How does the speaker get the audience's attention in the introduction?*
- 11) How many parts does the body of the presentation include?*
- 12) How does the speaker conclude his or her presentation?*
- 13) Is the language of the presentation concise and expressive?*
- 14) What do you like or dislike most about the presentation?*
- 15) Describe what you could learn from the speaker.*

2. From your personal experience, select an extraordinary, strange or funny happening. Make a short speech on the event or happening you have chosen and be ready to describe it in class. Limit your time to 1 minute.

Із наведеного комплексу завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів у межах одного фокусу з теми дуже добре видно ті характеристики даного комплексу завдань, які обговорювалися в попередньому розділі.

Це охоплення всіх видів англомовної МД за органічності їхнього переходу одна в іншу і широке охоплення різноманітних видів експерієнційних видів навчальної діяльності. Найголовніше – це суворе фокусування всього комплексу завдань на предметному аспекті, на тому, якими за композицією й предметним змістом повинні бути англомовні професійні презентації.

Сказане вище про предметне фокусування комплексу завдань зовсім не означає, що він не відображає інші аспекти, такі як соціокультурний, лінгвістичний та ін. Наприклад, у всіх завданнях, які розкривають вимоги до композиції презентацій, проглядаються культурологічні вимоги до їхньої структури та побудови, характерні саме для англомовних соціумів. Фокусування ж в даному випадку означає лише те, що у всіх цих завданнях предметний аспект виходить на перший план, а всі інші лише супроводжують його. Таким чином, у завданні для самостійної позааудиторної роботи, наведеному вище, головним є фокусування уваги студентів на тому, яким є предметний бік таких структурних частин презентації як *Attention-getter*, *Thesis statement*, *Review*, *Closing statement* і ін. Культурологічні ж характеристики подібних структурних частин англомовної презентації засвоюються попутно, а не як основний зміст навчання в даному конкретному фокусі.

Усіма перерахованими характеристиками володіють і три наступні фокуси в кожній темі: *Cultural Focus*, *Language Focus* і *Psychological Focus* – природно з поправкою на зміщення самого фокуса на соціокультурний, лінгвістичний або психологічний аспекти.

Для додаткової ілюстрації, яка підтверджує сказане вище, наведемо повні комплекси завдань із *Cultural Focus* і *Language Focus* з двох різних уроків. Наводити приклад такого комплексу із *Psychological Focus* не має сенсу, оскільки комплекс завдань із психологічною спрямованістю вже наводився у попередньому розділі.

Приклад 22. Комплекс завдань із культурного фокусу (*Cultural Focus*) теми *Corporate advertising*. Фокус присвячений відпрацюванню соціокультурного аспекту:

1. *Culture affects everything we do. This applies to all areas of human life from personal relationships to conducting business abroad. When interacting within our native cultures, culture acts as a framework of understanding. However, when interacting with different cultures this framework no longer applies due to cross-cultural differences. Cross-cultural communication solutions are also critical to effective cross-cultural advertising. Services and products are usually designed and marketed at a domestic audience. When a product is then marketed at an international audience, the same domestic advertising campaign abroad will in most cases be ineffective.*

Many of you may have heard of these infamous errors made by multinational corporations when translating brands or slogans abroad. Language, of course, is only one of many cultural barriers you may have to bridge with your partner organization. Look thorough the list of errors below and think of any similar slogans you have come across on TV in your country. You have 20 minutes for reading and whole-class discussion.

- When Kentucky Fried Chicken entered the Chinese market, to their horror they discovered that their slogan "*finger lickin' good*" came out as "*eat your fingers off.*"
- Chinese translation also proved difficult for Coke, which took two tries to get it right. They first tried *Ke-kou-ke-la* because when pronounced it sounded roughly like Coca-Cola. It wasn't until after thousands of signs had been printed that they discovered that the phrase means "bite the wax tadpole" or "female horse stuffed with wax", depending on the dialect. Second time around things worked out much better. After researching 40,000 Chinese characters, Coke came up with "*ko-kou-ko-le*" which translates roughly to the much more appropriate "happiness in the mouth".
- Things weren't much easier for Coke's arch-rival Pepsi. When they entered the Chinese market a few years ago, the translation of their slogan "*Pepsi Brings you Back to Life*" was a little more literal than they intended. In Chinese, the slogan meant, "*Pepsi Brings Your Ancestors Back from the Grave*".
- But it's not just in Asian markets that soft drinks makers have problems. In Italy, a campaign for "Schweppes Tonic Water" translated the name into the much less thirst quenching "Schweppes Toilet Water".

- The American slogan for Salem cigarettes, "Salem – Feeling Free," got translated in the Japanese market into "*When smoking Salem, you feel so refreshed that your mind seems to be free and empty.*"
- General Motors had a perplexing problem when they introduced the Chevy Nova in South America. Despite their best efforts, they weren't selling many cars. They finally realized that in Spanish, "*nova*" means "*it won't go*". Sales improved dramatically after the car was renamed the "Caribe."
- When Braniff translated a slogan advertising its upholstery, "*Fly in Leather,*" it came out in Spanish as "*Fly Naked.*"
- Coors put its slogan, "*Turn It Loose,*" into Spanish, where it was read as "*Suffer from Diarrhoea.*"
- Clairol introduced the "*Mist Stick,*" a curling iron, into Germany only to find out that "*mist*" is slang for manure.
- An American T-shirt maker in Miami printed shirts for the Spanish market which promoted the Pope's visit. Instead of "*I Saw the Pope*" (el Papa), the shirts read "*I Saw the Potato*" (la papa).

(The text is borrowed and modified from: <http://www.takingontobacco.org/intro/funny.html> as of 5 November 2011)

2. Now listen to the experts explaining how to eliminate cross-cultural clashes in developing your advertising campaign. When listening make notes under the following headings.

<i>Know your markets</i>	<i>Adapt your product</i>	<i>Stay neutral</i>	<i>Translate correctly</i>

After listening, in a whole-class discussion summarize the recommendations given by the speakers.

You have 20 minutes for doing the task.

3. Read the text below about some other aspects of cross-cultural advertising. Get ready to discuss the information in the text. You have 20 minutes for reading.

CROSS-CULTURAL ADVERTISING

Culture is a like dropping an Alka-seltzer into a glass – you don't see it, but somehow it does something.

The essence of successful advertising is convincing people that a product is meant for them. By purchasing it, they will receive some benefit, whether it be lifestyle, status, convenience or financial. However, when an advertising campaign is taken abroad different values and perceptions as to what enhances status or gives convenience exist. These differences make the original advertising campaign defunct.

It is therefore critical to any cross-cultural advertising campaign that an understanding of a particular culture is acquired. By way of highlighting areas of cross-cultural differences in advertising, a few examples shall be examined.

Language in Cross-cultural Advertising

It may seem somewhat obvious to state that language is a key to effective cross-cultural advertising. However, the fact that companies persistently fail to check linguistic implications of company or product names and slogans demonstrates that such issues are not being properly addressed.

Language must be analysed for its cultural suitability. For example, the slogan employed by the computer games manufacturer, EA Sports, "*Challenge Everything*" raises grumbles of disapproval in religious or hierarchical societies where harmonious relationships are maintained through the values of respect and non-confrontation. It is imperative therefore that language be examined carefully in any cross-cultural advertising campaign.

Communication Style in Cross-cultural Advertising

Understanding the way in which other cultures communicate allows the advertising campaign to speak to the potential customer in a way they understand and appreciate. For example, communication styles can be explicit or implicit. An explicit communicator (e.g., the USA) assumes the listener is unaware of background information or related issues to the topic of discussion and therefore provides it

themselves. Implicit communicators (e.g., Japan) assume the listener is well informed on the subject and minimises information relayed on the premise that the listener will understand from implication. An explicit communicator would find an implicit communication style vague, whereas an implicit communicator would find an explicit communication style exaggerated.

Colours, Numbers and Images in Cross-cultural Advertising

Even the simplest and most taken for granted aspects of advertising need to be inspected under a cross-cultural microscope. Colours, numbers, symbols and images do not all translate well across cultures.

In some cultures there are lucky colours, such as red in China and unlucky colours, such as black in Japan. Some colours have certain significance; green is considered a special colour in Islam and some colours have tribal associations in parts of Africa.

Many hotels in the USA or UK do not have a room 13 or a 13th floor. Similarly, Nippon Airways in Japan do not have the seat numbers 4 or 9. If there are numbers with negative connotations abroad, presenting or packaging products in those numbers when advertising should be avoided. Images are also culturally sensitive. Whereas it is common to see pictures of women in bikinis on advertising posters on the streets of London, such images would cause outrage in the Middle East.

Cultural Values in Cross-Cultural Advertising

When advertising abroad, the cultural values underpinning the society must be analysed carefully. Is there a religion that is practised by the majority of the people? Is the society collectivist or individualist? Is it family orientated? Is it hierarchical? Is there a dominant political or economic ideology? All of these will impact an advertising campaign if left unexamined.

For example, advertising that focuses on individual success, independence and stressing the word "I" would be received negatively in countries where teamwork is considered a positive quality. Rebelliousness or lack of respect for authority should always be avoided in family orientated or hierarchical societies.

By way of conclusion, we can see that the principles of advertising run through to cross-cultural advertising too. That is – know your market, what is attractive to

them and what their aspirations are. Cross-cultural advertising is simply about using common sense and analysing how the different elements of an advertising campaign are impacted by culture and modifying them to best speak to the target audience.

(The text is borrowed and modified from: <http://www.kwintessential.co.uk/cultural-services/articles/cross-cultural-advertising.html> as of 8 November 2011)

4. Discuss in a whole-group discussion the text that you have read. Which of the recommendations above do you believe to be important and which could be left out because they are not specific for advertising products abroad but just common sense? If you were writing an instruction on how to develop a successful cross-cultural advertisement, what kind of information from the text would you include in that instruction and what you would leave out. Why? Would you like to add some other information that could help to prepare in the best possible manner for successful advertising which is not mentioned in the text? Which kind of information? Why do you think it is important? You have time until the end of the class.

5. Home assignment:

1) Do the Internet search according to task 1 in Unit 6, Part 2 in your Workbook.

2) Write an essay on how to develop a successful international advertising campaign – to be done before the next class.

Завдання до даного фокусу обговорюваного уроку для самостійної позааудиторної роботи (**приклад 23**) є такими:

1. Do Internet search. Using the sites recommended by your teacher and the sites that you yourself can find, try to find some additional (not discussed in the last two classes) information on how to get prepared for organising a successful advertising campaign. Pay special attention to the cultural tips concerning advertising internationally.

2. On the basis of your Internet search, all the texts that you have read and listened to and the information from your in-class discussions, write an essay of 180-200 words on how to best prepare for organising a successful advertising campaign. Your essay will be used for your project work. Structure your essay as recommended below:

1. The INTRODUCTION of one paragraph stressing the importance of advertising in international trade.
2. The BODY of three to five paragraphs giving all the important tips (especially cultural ones) on how to get prepared for organizing a successful advertising campaign.
3. The CONCLUSION of one paragraph where you should summarize in short and emphasize the most important points made in the BODY.

Приклад 24. Комплекс завдань із Language уроку Instructions for using goods and equipment. Фокус присвячений відпрацюванню лінгвістичного аспекту досліджуваної теми:

1. Every pair, small group or individual students are now requested to report to the whole class the results of their Internet search done at home. Report only those cultural tips concerning preparing instructions, user guides or manuals in English found by you during your Internet search that have not been mentioned in the preceding classes. Every pair, small group or an individual student have only 3 minutes for their reports. After all the reports have been listened to, discuss and decide in a whole-class discussion which of those additional cultural tips are the most important and must be included into your project. You have 20 minutes for all the activity.

2. Project work (10 minutes for the entire task). A new task force of three students has to be appointed for preparing the second entry with the subtitle "Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English" for the chapter "Instructions for Using Goods and Equipment in English" in your "Guidebook of Useful English Skills for Professionals". The students from the task force are supposed to collect from the other students their essays on cultural tips they have found in their Internet search (see the preceding activity). On the basis of the information (essays) that the task force has collected, they are requested to write, edit, print out and bring their draft of the entry "Cultural Peculiarities of Writing Instructions for Using Goods and Equipment in English" to the next class and present it.

3. Read the excerpts from the instructions to Sanyo Digital Recording Camera given below and discuss (in a whole-class discussion) the peculiarities of the language of the instructions in class. Consider the mood, verb tenses and voice, choice of words

(*simple, compound, polysemantic, etc.*) of the text. You have 25 minutes for all the activity (із цього і наступних двох текстів-інструкцій для економії місця видалені всі зображення, що ілюструють дані тексти в підручнику і важливі для точного розуміння інструкцій).

PRODUCT INFORMATION

- Product design and specifications are subject to change without notice. This includes primary product specifications, software, software drivers, and user's manual. This *User Manual* is a general reference guide for the product.

- The illustrations in this manual are for the purpose of explanation and may differ from the actual design of your Camera.

- The manufacturer assumes no liability for any errors or discrepancies in this user manual.

- *Sanyo Electric* shall not be held responsible for any problems resulting from the use of this camera.

- *Sanyo Electric* declines all responsibility for damages due to improper use of the camera, failure to adhere to the instructions given in this manual, or repairs or changes done by those other than a technician authorized by the manufacturer.

- *Sanyo Electric* shall not be held responsible for any damage caused by optional devices or consumable items used with the camera other than those supplied with the camera or those specified by Sanyo Electric.

- Sanyo Electric shall not be held responsible for any losses or loss of revenue resulting from the loss of data caused by the malfunction, or the repairing of a malfunction, of the camera.

Before capturing those important shots, be sure to first take a test shot to confirm that your camera is set up and ready to go.

SAFETY INSTRUCTIONS

Read and understand all *Warnings* and *Cautions* before using this product.

Warnings

If foreign objects or water have entered the Camera, turn the power off and remove the batteries.

Continued use might cause fire or electric shock. Consult the store of purchase.

If the Camera has fallen or its case has been damaged, turn the power off and remove the batteries.

Continued use might cause fire or electric shock. Consult the store of purchase.

Do not disassemble, change or repair the Camera.

This might cause fire or electric shock. For repair or internal inspection, ask the store of purchase.

Do not use the Camera in areas near water.

This might cause fire or electric shock. Take special care during rain, snow, on the beach, or near the shore.

Do not place the Camera on inclined or unstable surfaces.

This might cause the Camera to fall or tilt over, causing damage.

Keep the batteries out of the reach of children.

Swallowing the batteries might cause poisoning. If the batteries are accidentally swallowed, immediately consult a physician.

Do not use the Camera while you are walking, driving or riding a motorcycle.

This might cause you to fall over or result in traffic accident.

Please use batteries with complete external seals.

Do not use batteries from which the seals have been damaged or removed.

This may cause leakage, explosion, or injury.

GETTING STARTED

Preparation

1. Attach the camera strap.
2. Open the battery/memory card cover.
3. Insert the supplied batteries with correct orientation as shown.
4. Insert an SD/SDHC memory card (Optional).









The camera has 32MB internal memory (26MB available for image storage), but you can load an SD/SDHC memory card to expand the camera's memory capacity.

Be sure to format the memory card with this camera before its initial usage.

5. Close the battery/memory card cover and make sure it is locked securely.

Choosing the Language


Specify in which language menus and messages are to be displayed on the LCD monitor.

1. Press the button, and set the camera mode to [] or []; or press the  button.
2. Press the button.
3. Select [Setup] menu with the  button.
4. Select [Language] with the  /  buttons and press the button.
5. Select the displayed language with the  /  buttons and press the button.
The setting will be stored.
6. To exit from the [Setup] menu, press the button.

VIDEO MODE

Recording Video Clips

This mode allows you to record video clips at a resolution of 320 x 240 / 640 x 480 pixels.

1. Press the button, and set the camera mode to [].
2. Compose the image.
3. Press the shutter button.
 - The recording of the video clip will start.
 - Pressing the shutter button one more time will end the recording of the video clip.
 - The recording time depends on the storage size and the subject of the image to be recorded.
 - The zoom function cannot be used during video recording.

EDITING SOFTWARE INSTALLATION

There are 2 types of software that are included on the CD-ROM:

MediaOne Gallery SE – makes it the easiest way to manage and share your digital life with family & friends. The intuitive thumbnail library automatically organizes, updates and sorts files for the most natural way to browse your multimedia collection.

ArcSoft Panorama Maker® 4.0 – Like magic, ArcSoft Panorama Maker® 4 turns any series of overlapping photos into a gorgeous panoramic image in just seconds. The program does most of the work for you by automatically selecting an entire group of pictures with one click, automatically organizing the photos into the proper order, then seamlessly stitching the photos into a panoramic masterpiece that you can print, share or post to the web. Create horizontal, vertical and 360° panorama pictures all within this one amazing program.

To install software:

1. Insert the CD-ROM that came with the camera into your CD-ROM drive.

The welcome screen appears.

2. Click the respective software name.

Follow the on-screen instructions to complete the installation.

(The example is borrowed and modified from: http://www.sanyo.com.au/resources/manuals/cameras/vpcs1285ex_im.pdf as of 13March 2012)

4. *Below on the left you can see one gapped text of the instruction for an auto set alarm clock. On the right, there are sentences (in mixed order) extracted from this text. Fill in the gaps in the text with matching sentences putting a proper letter in the gap after the number. The first one has been done for you. The correctness of your answers will be checked orally (a whole-class work under the guidance of the teacher). You have 12 minutes for doing the task and 3 minutes for checking it with your teacher.*

<p>AUTO SET ALARM CLOCK</p> <p>Instruction Manual</p> <p>Thank you for your purchase of this quality clock. The utmost care has gone into the design and manufacture of your Clock. 1)_____B_____.</p> <p>FEATURES:</p> <p>1. Auto Set Technology – Plug in and the</p>	<p>A. To change to 24 hour format, hold "+"</p> <p>B. Please read these instructions and store them in a safe place for future reference.</p> <p>C. When the alarm sounds, press</p>
---	--

- Clock instantly displays the correct time
2. Automatically adjusts Daylight Saving Time (DST)
 3. Automatically adjusts brightness of blue backlight
 4. 12 hour or 24 hour format selectable
 5. Alarm with Snooze
 6. Calendar – Year, Month, date & day
 7. 2) _____

To operate the clock:

When the clock is plugged in, the correct time, month and date will be displayed after a few seconds (e.g., “12 31” means Dec 31). – *If for any reason this does not happen see section –Trouble Shooting and Extra Features.*

Select the 12 or 24 hour format:

The clock is set to 12-hour format and will indicate PM time as the default.

3) _____

button for 2 seconds, the "24H" icon will be shown on display. Press and hold the "+" button again to switch back to 12 hour format.

Setting the Alarm:

To set the alarm, press the "ALARM" button once, press either "+" or "-" button to set the correct hour (Be sure that the AM/PM is correct). Press the Alarm button once again and press either

the "SNOOZE" button to get an extra 10 minutes of sleep (flashing "Zz"). The snooze will be repeated up to four times.

D. Four European time zones selectable

E. If you have any queries, problems or do not understand any part of these instructions, please contact us.

F. EET Eastern European Time GMT +2 hours.

G. TO MAKE ANY REPAIRS. PLEASE TAKE THIS UNIT TO A QUALIFIED TECHNICIAN OR THE TECHNICAL SUPPORT FOR ASSISTANCE

H. Press the "ALARM" again to set the month by pressing the "+" or "-" button.

I. DO NOT EXPOSE THIS APPLIANCE TO RAIN OR MOISTURE

J. Alarm Backup Power: DC9V alkaline battery (Not included)

"+" or "-" button to the desired minute. In a few seconds the time will be displayed.

Displaying the Alarm Time:

To display the Alarm time, Press the "ALARM" button once. After a few seconds the time display will reappear.

Operate the Alarm and Snooze: Slide to "ALARM ON" position and the bell icon will appear. The alarm will sound at the desired alarm time. 4) _____

To shut the alarm off: When the alarm sounds, press the "SNOOZE" button once and slide to "ALARM OFF" position to disable the alarm. The alarm will sound for 10 minutes and stop automatically if the "SNOOZE" button is not pressed.

Displaying the Year:

To display the year, press "-" button once. After a few seconds the time display will reappear.

5) _____

Help line given at the top of the page.

Resetting the Real Time:

If for some reason the real time is incorrect or lost, press and hold the "ALARM" button for 5-7 seconds, and the year will begin to blink, then press

the "+" or "-" button to set the year.
 6)_____. Press the "ALARM" again to set the day, again to set the hour, minute and once more to secure all in the memory.

Select the time zone:

Slide the time zone switch to display the time in the desired time zone. The default time zone is Western European Time (WET).

See below table:

WET (Western European Time)

Greenwich Mean Time (GMT)

CET Central European Time GMT +1
 hour

7)_____

MSK Moscow Standard Time GMT +3
 hours

WARNING:

TO PREVENT FIRE OR SHOCK

HAZARD

8)_____

**DO NOT IMMERSE ANY OF THE
 UNITS IN WATER**

9)_____

**THE VENTILATION SHOULD NOT
 BE IMPEDED BY COVERING THE
 VENTILATION OPENINGS WITH
 ITEMS, SUCH AS NEWSPAPERS,**

TABLECLOTHS, CURTAINS, ETC.

Power Source:

Main Power: AC230V (BS)

10)_____

RTRT Backup Power: DC3V CR2032
lithium button cell (Included)

Dimensions (L x W x H): 160mm x
57mm x 85mm

(The example is borrowed and modified
from:

[http://www.acctim.com/documents/1326
7AutosetInstructionsV.1.pdf](http://www.acctim.com/documents/13267AutosetInstructionsV.1.pdf) as of 20
November 2011)

5. Below you will find an excerpt from the text of a user manual to a coffee brewer. Some parts of the text are written in a different style. Using as the basis the style in the instructions that you have read when doing activities 3 and 4, re-write the text in the proper style omitting unnecessary words, using proper mood and verb tenses etc. The correctness of your re-writing the text will be checked orally (a whole-class work under the guidance of the teacher). You have 10 minutes for doing the task and checking it with your teacher.

MR. COFFEE**User Manual****SET UP and How to Brew**

1. Place Brewer upright on a flat surface, please, and after that remove protective sheet and plug into outlet.
2. DO NOT remove or puncture the foil lid of the K-Cup® portion pack.
3. Now you can lift front facing of the brewer to insert a K-Cup.
4. Chosen K-Cup must be placed into the K-Cup Assembly Housing.

5. Lower the front facing completely and firmly to close the Lid and puncture the K-Cup portion pack.
6. If you depress the water marking button, the hot water tank will open automatically.
7. Fill the Hot Water tank with filtered or bottled water up to the FILL LEVEL indicator.
8. Do not forget to close the Hot Water Tank cover.
9. Place a coffee cup in the dispense area on the drip tray. Press the BREW NOW button.

NOTE: In the same way drip Tray can be removed to accommodate larger mugs.

10. When the water reaches temperature, the HEATING light will go off and the brewing light will turn on.

NOTE: Meanwhile, pump will remain on for up to 90 seconds to dry the K-Cup.

(The example is borrowed and modified from: <http://www.mrcoffee.com> as of 20 November 2011)

*6. **Home assignment:** Do in writing the Style and Vocabulary Reference Task and Grammar Reference Task from Unit 9, Part 3 in your Workbook and at the beginning of the next class hand in your written works to your teacher for checking.*

Завдання до даного фокусу уроку Instructions for using goods and equipment для самостійної позааудиторної роботи включають (**приклад 25**):

1. Write the battery installation instructions to a baby bouncer chair. The tips have been written for you (для економії місця далі видалені зображення, розміщені в підручнику для ілюстрації зовнішнього вигляду пристрою та особливостей його функціонування; ці зображення дають додаткові і найбільш важливі підказки для студентів в процесі написання інструкції).

Ocean Wonders Aquarium Bouncer

- Locate the electronic unit on the footrest wire. (Describe the battery compartments. One is for the soother another one for the toy bar.)
- Describe how to remove the battery compartment door with a Phillips screwdriver.

- Describe what battery to insert and how to do this.
- Describe how to replace the battery compartment door.
- Now describe the same procedure for the toy bar battery compartment.

2. Below you see an excerpt from the user manual to a digital recording camera. Put the verbs in brackets in the correct tense and voice form (також вилучені ілюстрації до інструкції, наявні в даному завданні при його викладі в підручнику).

HARD DISK STANDBY MODE

Setting to standby mode

1 Press the MENU button. The MAIN MENU screen (display).

2 While pressing the MENU button, press the SET button.

After the current image (record) on the hard disk, the disk (change) to standby mode. During recording, the message "**DISK CLOSING**" (display) for approximately 2 seconds.

Furthermore, the warning indicator and caution indicator will both (switch off) while the hard disk is in standby mode.

Note:

- The caution indicator will flash until the hard disk (change) to standby mode. None of the setting details (change) when the hard disk is in standby mode.

- This operation (DISK CLOSING) cannot (carry out) using the camera control unit (sold separately).

Cancelling standby mode

If you press the **MENU** button, the MAIN MENU screen (display).

To start pre-alarm recording, select RECORD START and then press the **SET** button. Furthermore, if the MAIN MENU screen remains displayed for 30 seconds, the camera (change) automatically to pre-alarm recording.

Press the MENU button.

Pre-alarm recording will then start.

Note: The warning indicator and caution indicator both (flash) while the hard disk contents (check). When pre-alarm recording (start), the caution indicator (light).

У зв'язку з наведеними вище прикладами 23 і 24, що стосуються Language Focus, доцільно нагадати про ще дві специфічні особливості навчального процесу, відображені в цих прикладах.

Перша стосується вже детально розглянутої в підрозділі 3.1 розділу 3 проектної роботи. Наскрізний проект (на весь навчальний рік) з підготовки і написання студентами "*A Guidebook of Useful English Skills for Professionals*" – довідкового посібника англійською мовою – був дуже детально обговорений у вказаному підрозділі, тому надалі немає потреби його повторно аналізувати. Потрібно лише відзначити, що в розглянутих навчальних матеріалах і в організованому на їхній основі навчальному процесі був використаний той підхід до проведення проектної діяльності студентів, який добре зарекомендував себе в навчально-методичних комплексах, підготовлених авторськими колективами під керівництвом професора О. Б. Тарнопольського: "Ділові проекти (Business Projects)" (Тарнопольський, Кожушко, Безугла і Дегтярьова, 2002); "Психологічні справи (Psychological Matters)" (Тарнопольський, Кожушко, Дегтярьова і Беспалова, 2011) та ін.

Друга особливість, яка заслуговує на увагу при розгляді наведених прикладів 24 і 25, стосується першого завдання з прикладу 25, що має назву Style and Vocabulary Reference Task. Як видно із завдання, воно в першу чергу є зразком уже обговорюваної мовної вправи для відпрацювання засвоєної лексики. Однак разом з лексикою в ньому відпрацьовуються і стилістичні форми, характерні для написання англомовних інструкцій. Таким чином, стиль в даному випадку розглядається як такий, що належить до Language Focus, так, як це робиться у всіх сучасних посібниках і підручниках для навчання письма англійською мовою (Ritter & Vanderslice, 2007; Kasten, 2010; Evans, 1998; Starkey, 2001; Ferris & Hedgcock, 2014; Hedge, 1992; Hinkel, 2004, 2015; Reid, 1994; Tribble, 1996).

Той самий підхід дотримується і у всіх інших темах, де основна увага приділяється навчанню писемного мовлення, – таких, наприклад, як Writing for professional purposes або Professional contracts.

Останній фокус в кожній темі розроблених навчальних матеріалів – Communicative Focus – має певні і досить суттєві відмінності від попередніх чотирьох. Перш ніж обговорювати ці відмінності, доцільно навести приклади відповідного комплексу завдань для аудиторної та позааудиторної роботи.

Приклад 26. Комплекс завдань для аудиторної роботи з частини Communicative Focus уроку Professional contracts. Фокус присвячений інтегрованому відпрацюванню і закріпленню всіх засвоєваних аспектів досліджуваної теми для їхнього об'єднання у складі єдиної комунікативної компетентності студента:

1. Listen two times to the information about government contracts. After listening, write a short summary (70-100 words). In your summary try and render the following information:

- a) with whom a government can sign contracts;*
- b) what those who sign a government contract are involved in doing;*
- c) whether profit generation is always the primary motivating factor in government contracts;*
- d) what a tender based process in government contracts means.*

You have 15 minutes for listening and writing your summary. After finishing, hand in your summaries to your teacher for checking and grading.

2. Work in pairs. Read a sample of a lease contract below. After reading, complete the contract with 'real' information: names of real people or/and organizations that you know, real locations or buildings to be leased, real sums of money, real dates, etc. After that, prepare a short 3-minute presentation about the lease contract to be signed to familiarize with that information all the other students from your class. You have 15 minutes for reading and preparing your presentation.

LEASE CONTRACT

_____ (hereafter "Lessor") and _____
(hereafter "Lessee") hereby enter into a lease agreement under the following terms:

The Lessor shall convey to the Lessee full possession and use of the following property: _____

The term of this lease shall be from **month/date/year** until **month/date/year** at midnight on each date.

The Lessee is obliged to pay the Lessor a total of **\$XX** for the rights conveyed under this lease.

Upon expiration of this lease, the Lessee shall have the option to purchase the property for the price of **\$X**.

The Lessee shall pay to the Lessor **\$X** upon or before taking possession of the property. Thereafter, the Lessee shall pay the Lessor the sum of **\$X** on or before the **Nth** day of each month until the expiration of this lease.

If the Lessee fails to make a payment on or before its due date, a late fee of **\$X** shall be due and payable immediately to the Lessor.

If the Lessee fails to pay all amounts due within **X** days of their due dates, then the Lessor may terminate the Lessor's obligations under this lease and take back possession and control of the property.

The Lessee shall be responsible for maintaining the property in clean working order at the Lessee's expense during the term of this lease.

Upon expiration or termination of this lease, the Lessee shall return the property to the Lessor in substantially the same condition in which the property was received by the Lessee, taking into account normal wear and tear.

In witness to their agreement to the terms of this contract, the parties affix their signatures below:

_____	_____
Lessor, signature & date	Lessee, signature & date
Address _____	Address _____
City, state, ZIP _____	City, state, ZIP _____

(The text is borrowed and modified from: <http://www.printablecontracts.com/click.php> as of 18 October 2011)

3. Every pair is expected to deliver a 3-minute presentation for the benefit of other students to let them know about the lease contract developed by them. Presenters should be ready.

4. *Individually write your own contract. You may choose whatever kind of a contract: an employment contract, a contract for selling and buying something, a lease contract or a franchise contract. You should also decide what the specific content of the contract is going to be and what parties are signing it. But you have to take the greatest care of writing the specific contract chosen by you in the appropriate format and of using only the appropriate language forms and style in it. After writing your contract, hand it in to your teacher for checking and grading. You have time until the end of the class.*

5. **Home assignment:** *Read a sample partnership agreement (a template for such an agreement) from task 1, Unit 10, Part 5 in your **Workbook** and complete it with concrete information which is omitted there.*

До даного фокусу з уроку Professional contracts для домашньої роботи міститься тільки одне вказане вище домашнє завдання (**приклад 27**):

1. *Read a sample partnership agreement (a template for such an agreement). After reading, complete the template with concrete information which is omitted there. Do the task in writing and hand in your completed partnership agreement to your teacher at the beginning of the next class.*

GENERAL PARTNERSHIP AGREEMENT

This agreement ("Agreement") establishes a partnership ("Partnership") between the following parties:

{names and addresses of all people who will be in the partnership}

and is undersigned and set forth this **{date}** of **{month}**, **{year}**.

The undersigned parties hereby agree to the following provisions as conditions of the Partnership:

SECTION 1 – Partnership Outline

1.1 The Partnership will be named **{name of partnership}**, for the purpose of **{purpose of the partnership}**, and will conduct all business at **{address where business will be conducted}**.

1.2 Partnership will commence on the date listed above, and will end **{specific date the Partnership will terminate, and/or a clause about how the Partnership will end, such as mutual agreement on a dissolution, death of one or more partners, etc.}**.

SECTION 2 – Initial Capital

2.1 Each Partner will contribute original capital according to the following rules: **{description of how much each partner will contribute to the initial capital}**.

2.2 A separate capital account will be maintained for each Partner.

SECTION 3 – Interest on Capital

{detail if/when Partners may collect interest on their initial capital contributions}

SECTION 4 – Shares

Each Partner's shares in the Partnership shall be determined by **{method of determining shares, such as making them proportional to the amount of initial capital each Partner contributes}**.

SECTION 5 – Accounts/Income

5.1 Each Partner will have an income account in his/her individual name, which shall be separate from the capital account mentioned in Section 2.

5.2 Income and/or salaries will be distributed **{description of if/when any income and/or salaries will be distributed to Partners, including a description of how the income and salaries will be determined}**.

SECTION 6 – Profits and Losses

6.1 Any profits and/or losses will be distributed and/or debited from a Partner's income account.

6.2 Profits and losses will be distributed and/or debited **{description of when profits and losses will be accounted for: monthly, quarterly, etc.}**.

SECTION 7 – Banking

Income and capital accounts for each Partner will be set up **{name(s) of bank or institution where accounts will be maintained}**.

SECTION 8 – Books/Accounting

8.1 Accounting books and other records pertinent to the Partnership will be kept at **{location of books}**, and any partner and/or his/her representative may have access to the books during normal business hours.

8.2 The accounts for this Partnership will **{description of how they will be maintained, included when they will be balanced and whether they will be kept on a cash basis or other method}**.

SECTION 9 – Management

9.1 Partnership will be managed **{description of how the management of the Partnership will work, including any clauses about the day-to-day operations}**.

9.2 Each partner is expected to devote **(description of how much is expected of each Partner with regard to time spent on the Partnership)}**.

9.3 Partnership meetings will **{outline if/when Partners will be required to attend meetings}**.

SECTION 10 – Disputes/Arbitration

Disputes that cannot be settled by the Partners via a mutual decision-making process will be **{sent to an arbitrator, voted on, etc.}**.

SECTION 11—Partner Withdrawal or Death

11.1 Should a Partner wish to leave the Partnership, **{process by which a Partner may leave, including what happens to his/her contribution}**.

11.2 Any remaining partner **{may/may not}** purchase the withdrawing Partner's interest in the Partnership. This process will be governed by the following rules: **{description of process for one Partner "buying out" another}**.

11.3 Upon a Partner's death **{outline of what happens should one Partner die unexpectedly, such as whether his/her heirs receive his/her interest in the Partnership, if one Partner can buy the interest, if the interest will be distributed equally among remaining partners, etc.}**.

11.4 Partners may mutually agree to remove one or more members if **{conditions under which Partners may remove a member, such as fraud, embezzlement, imprisonment, etc. Also include the process by which this removal should occur.}**.

SECTION 12 – Confidentiality/Non-Compete

12.1 Any information that involves the Partnership, directly or indirectly, shall be considered Confidential. No Partner may share this Confidential Information with any third party without the written consent of all other Partners.

12.2 Should a Partner leave the Partnership, willingly or unwillingly, he/she shall not take any position, nor engage in any activity, at any company, organization, etc. that is deemed a competitor to the Partnership, for a period of **{number of days, months, years, etc.}**.

SECTION 13 – Jurisdiction

This Agreement is subject to the laws and regulations of the state of **{State}**, as well as any applicable federal laws.

We, the undersigned, agree to all the provisions listed above, and sign this document of our own free will.

Signed:

Partner Name

Partner Name

(The text is borrowed and modified from: <http://www.printablecontracts.com/click.php> as of 19 October 2011)

Якщо спробувати резюмувати проілюстровані прикладами 26 і 27 вищезазначені відмінності Communicative Focus від попередніх чотирьох фокусів, то вони полягають у такому:

1. У завданнях цього фокусу концентрація на якомусь аспекті відсутня, тобто говорити про фокус можна лише умовно в тому сенсі, що в даному випадку здійснюється одночасне фокусування уваги студентів на всіх аспектах. Виконання будь-якого з наведених в прикладах 25 і 26 завдань вимагає рівнозначності врахування і предметного, і соціокультурного, і лінгвістичного, і психологічного аспектів. Саме це і забезпечує розвиток цілісної комунікативної компетентності.

2. Завдання фокусу фактично підсумовують все, що було вивчено і засвоєно студентами в процесі роботи над попередніми чотирма фокусами. Це дозволяє не тільки закріпити засвоєне і повторити його, але і дає можливість проконтролювати засвоєння, тобто дозволяє реалізувати контролюючі функції даного фокусу.

3. У завданнях Communicative Focus в обов'язковому порядку задіяні всі чотири види англомовної МД: говоріння, аудіювання, читання та письмо,

оскільки це створює той рівень розвитку МПОІКК студентів, який був сформований протягом циклу занять із одної теми, побудованої на базі розроблених навчальних матеріалів.

4. У Communicative Focus один або два види МД можуть домінувати в порівнянні з іншими. Це залежить від предметного змісту теми і спрямованості цього змісту на певну форму мовлення. Наприклад, в завданнях Communicative Focus, представлених в прикладах 26 і 27 явно відчувається домінування письма. Це природно, враховуючи тему уроку: Professional contracts. У підготовці професійних / ділових контрактів і угод письмова мова, безумовно, домінує. Аналогічне домінування письма має місце в Communicative Focus уроку Writing for professional purposes – теми із експліцитною орієнтацією на навчання писемного мовлення. На відміну від цього, в Communicative Focus навчальних матеріалів, що належить уроку Telephoning і Professional negotiations, настільки ж чітко вираженим буде домінування говоріння та аудіювання як основних видів МД, задіяних при проведенні ділових переговорів і ділових контактів по телефону.

Повторювальні заняття – Recapitulation Classes і Підсумкові заняття – End-pieces в розроблених навчальних матеріалах (і, відповідно, в навчальному процесі, що здійснюється на їхній основі) побудовані практично ідентично до занять Communicative Focus, тому немає потреби наводити їхні приклади. Відмінності полягають лише в такому:

1. Будь-яке заняття, що належить до Communicative Focus, призначене для повторення, закріплення і контролю всього, що було вивчено і засвоєно студентами в процесі роботи над однією темою. На відміну від цього, повторювальне заняття – Recapitulation Class призначене для повторення, закріплення і контролю всього, що було вивчено і освоєно студентами в процесі роботи над цілим модулем з трьох уроків, що охоплює три теми. Підсумкове заняття – End-piece покриває ще більше – два модулі, шість тем.

2. Саме з цієї причини (велике охоплення відпрацьованого змісту навчання) Повторювальні заняття – Recapitulation Classes і Підсумкові заняття – End-pieces у розроблених навчальних матеріалах завжди спарені, тобто кожне проводиться

протягом двох аудиторних занять. При цьому поділ між двома наступними один за одним повторювальними або підсумковими заняттями йде за видами МД: наприклад, одне з них може бути присвячене читанню та письму, а друге – говорінню та аудіюванню. Це дозволяє якнайповніше охопити сформовані у студентів навички та вміння в різних видах МД системою повторювальних, закріплювальних і контрольних навчальних завдань.

3. Повторювальні заняття – *Recapitulation Classes* і Підсумкові заняття – *End-pieces*, на відміну від занять *Communicative Focus*, ніколи не припускають домінування якогось одного виду МД.

Виходячи із викладеного вище, вважаємо за доцільне унаочнити побудову одного циклу занять на основі розроблених матеріалів. Мається на увазі узагальнена схема роботи над певним "усередненим" розділом, що відображає досліджувані фокуси / аспекти. У схемі-моделі слід відобразити аудиторну і позааудиторну роботу, цілі відпрацювання кожного фокуса / аспекту, задіяні в такому відпрацюванні види МД і використовувані в ній види навчальної діяльності з їхньою класифікацією.

Побудова схеми-моделі одного такого тематичного циклу занять з використанням розроблених навчальних матеріалів, як уже було сказано, відображає побудову всіх занять, оскільки всі цикли організуються однаково. Вона відображає навіть побудову повторювальних і підсумкових занять, в зв'язку з тим, що такі заняття будуються за схемою комунікативного фокусу в кожному циклі. Це означає, що, якщо схема-модель буде розроблена на основі одного узагальненого ("усередненого") тематичного циклу занять, то вона, в дещо спрощеному вигляді, але досить повно і точно, втілить в собі всі основні особливості навчального процесу з англійської мови на першому курсі технічних ЗВО. Мається на увазі, що схема-модель втілить цей процес у тому вигляді, в якому він повинен будуватися відповідно до положень, обґрунтованих у попередніх розділах цієї роботи, і з тими практичними прикладами такого побудови і видами навчальної діяльності, які були наведені у цьому та попередніх розділах.

Названа схема модель представлена в наведеній нижче табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Модель навчального процесу на I курсі технічних закладів вищої освіти на матеріалі одного циклу занять

<i>Фокус / аспект в межах теми, запланований для опрацювання впродовж одного двогодинного аудиторного заняття і подальшої двогодинної позааудиторної самостійної роботи студентів (домашнє завдання)</i>	<i>Цілі роботи над конкретним фокусом уроку</i>	<i>Види задіяної англомовної мовленнєвої діяльності</i>	<i>Види навчальної діяльності / завдань, які використовуються впродовж аудиторного заняття і позааудиторної самостійної роботи</i>	<i>Характеристики видів навчальної діяльності / завдань / вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999)</i>
1	2	3	4	5
Functional and Content Focus – Функціонально-змістовний фокус (предметний аспект)	Предметні професійно значущі цілі: ознайомлення студентів (для подальшого оволодіння) із предметним змістом професійно значущої теми – спільної за професійною значущістю для студентів усіх технічних ЗВО; виявлення та активізація фонових знань студентів із цієї теми.	Говоріння, аудіювання, читання, письмо	Мозкові штурми; дискусії; презентації на основі дискусій в аудиторії і підготовка презентацій у позааудиторній роботі; рольові / ділові ігри; читання (аудиторне і позааудиторне) і аудіювання (тільки аудиторне) автентичних матеріалів за темою для виконання	Завдання / вправи: комунікативні, моти-вовані, рецептивні, або продуктивні, або рецептивно-продуктивні (іноді рецептивно-репродуктивні – на основі прочитаних або прослуханих

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	<p>Комунікативні цілі: початок формування у студентів комуні-кативних навичок та вмінь у зв'язку з темою; супутній (тобто такий, який супроводжує формування предметного компонента комунікативної компетентності як провідного в фокусі) розвиток навичок і вмінь, що належать до лінгвістичного, лінгвосоціокультурного / соціо-лінгвістичного (з усіма їхніми складовими), психологічного компонентів цієї компетентності у межах виучуваної теми.</p>		<p>творчих завдань на кшталт дискусій або презентацій; позааудиторний Інтернет-пошук для виконання творчих завдань у письмовій або усній формі; виконання письмових завдань, як-то написання рефератів, есе, письмовий аналіз прочитаних або прослуханих матеріалів; проектна робота тощо (будь-який із названих видів навчальної діяльності, крім мозкових штурмів, дискусій, презентацій, читання друкованих матеріалів та Інтернет-пошуку, може бути не задіяний в цьому фокусі, але, як правило, не більше трьох-чотирьох видів з них). Основний акцент всіх завдань – предметний зміст теми.</p>	<p>текстів), без або з наявністю ігрового компоненту (в рольових / ділових іграх), з природними опорами або зі штучними опорами (наприклад, у вигляді ключових слів-підказок), з мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загально-групові.</p>

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
<p>Cultural Focus – Культурний фокус (соціокультурний аспект)</p>	<p>Предметні професійно значущі цілі: послідовне оволодіння предметним змістом професійно значущої теми – спільної за професійною значущістю для усіх студентів технічних спеціальностей Комунікативні завдання: продовження формування у студентів професійних англомовних комунікативних навичок та вмінь у зв'язку з цією темою з основним акцентом на формування лінгвосоціокультурних / соціолінгві-стичних умінь, супутній (тобто такий, який супроводжує формування</p>		<p>Дискусії; презентації на основі дискусій в аудиторії і підготовка презентацій у позааудиторній роботі; робота з кейсами; проектні завдання; рольові / ділові ігри; читання (аудиторне і позааудиторне) і аудію- вання (тільки аудиторне) автентичних матеріалів із теми для виконання творчих завдань на кшталт дискусій, рольових / ділових ігор або презентацій, аналізу кейсів, а також для виконання письмових завдань; поза- аудиторний Інтернет-пошук для виконання творчих завдань в письмовому або усному мовленні; виконання письмових завдань, як-то</p>	<p>Завдання / вправи: комунікативні мотивовані, рецептивні, або продуктивні, або рецептивно- продуктивні (іноді рецептивно-репро- дуктивні – на основі прочитаних або прослуханих текстів), без або з наявністю ігрового компоненту (в рольових / ділових іграх), з природними опорами або зі штучними опорами (наприклад, у вигляді ключових слів-підказок), з</p>

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	соціолінгвістичного компонента комунікативної компетентності як провідного в фокусі) розвиток навичок і вмінь, що належать до лінгвістичного (з усіма його складовими), психологічного та предметного компонентів цієї компетентності у межах виучуваної теми.		написання рефератів, есе, статей, письмового аналізу прочитаних або прослуханих матеріалів; проектна робота і т.п. (будь-який із названих видів навчальної діяльності може бути не задіяний в цьому фокусі, але, як правило, не більше трьох-чотирьох видів з них). Основний акцент всіх завдань – соціокультурні особливості спілкування із теми.	мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загальногрупові.
Language Focus – Мовний фокус (лінгвістичний аспект)	Предметні професійно значущі цілі: продовження оволодіння предметним змістом професійно значущої теми – спільної за професійною значущістю для студентів усіх	Говоріння, аудіювання, читання, письмо (будь-який із чотирьох видів	Дискусії; презентації на основі дискусій в аудиторії і підготовка презентацій у позааудиторній роботі; робота з кейсами; проектні завдання; рольові / ділові ігри; читання (аудиторне і	Завдання / вправи: комунікативні, мотивовані, рецептивні, або продуктивні, або рецептивно-продуктивні (іноді

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	<p>технічних спеціальностей. Комунікативні завдання: продовження формування у студентів загальнопрофесійних англомовних комунікативних навичок та вмінь у зв'язку з темою з основним акцентом на формування навичок і вмінь, пов'язаних з мовою і спілкуванням нею; супутній (тобто такий, який супроводжує формування лінгвістичного компонента комунікативної компетентності як провідного в фокусі) розвиток умінь, що належать до лінгвосоціокультурного/ соціолінгвістичного (з</p>	<p>мовленнєво ї діяльності, крім говоріння, може бути не задіяний у фокусі</p>	<p>позааудиторне) і аудіювання (тільки аудиторне) автентичних матеріалів із теми для виконання творчих завдань на кшталт дискусій, рольових / ділових ігор або презентацій, аналізу кейсів, а також для виконання письмових завдань; позааудиторний Інтернет- пошук для виконання творчих завдань у письмовій або усній формі; виконання письмових завдань, як-то написання рефератів, есе, статей, письмовий аналіз прочитаних або прослуханих матеріалів; проектна робота і т.п. (будь- який із названих видів навчальної діяльності</p>	<p>рецептивно- репродуктивні – на основі прочитаних або прослуханих текстів), без або з наявністю ігрового компонента (в рольових / ділових іграх), з природними опорами або зі штучними опорами (наприклад, у вигляді ключових слів-підказок), з мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах,</p>

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	усіма його складовими), психологічного і предметного компонентів цієї компетентності у межах виучуваної теми.		може бути не задіяний в цьому фокусі, але, як правило, не більше трьох-чотирьох видів з них). Обов'язкові завдання, пов'язані з лінгвістичним аналізом текстів для виявлення мовних (включаючи стилістичні) особливостей усного та письмового спілкування з даної теми. Обов'язкові позааудиторні завдання / вправи для відпрацювання таких мовних особливостей. Основний акцент всіх завдань – лінгвістичні особливості спілкування із теми.	іноді – як загально-групові. Обов'язкове використання позааудиторних некомунікативних або умовно-комунікативних вправ для відпрацювання мовного матеріалу – репродуктивних, рецептивно-репродуктивних або продуктивних, без ігрового компоненту зі штучними опорами, з частковим або повним керуванням. Виконуються індивідуально.

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
<p>Psychological Focus – Психологічний фокус (психологічний аспект)</p>	<p>Предметні професійно значущі цілі: завершення оволодіння предметним змістом професійно значущої теми – спільної за професійною значущістю для всіх студентів технічних спеціальностей. Комунікативні завдання: продовження формування у студентів загальнопрофесійних англомовних комунікативних навичок та умінь у зв'язку з цією темою з основним акцентом на формування психологічних умінь; супутній (тобто такий, який супроводжує формування психологічного компонента комунікативної</p>	<p>Говоріння, аудіювання, читання, письмо (будь-який із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, крім говоріння, може бути не задіяний у фокусі)</p>	<p>Дискусії; презентації на основі дискусій в аудиторії і підготовка презентацій у позааудиторній роботі; робота з кейсами; проектні завдання; рольові / ділові ігри; читання (аудиторне і позааудиторне) і аудіювання (тільки аудиторне) автентичних матеріалів із теми для виконання творчих завдань на кшталт дискусій, рольових / ділових ігор або презентацій, аналізу кейсів, а також для виконання письмових завдань; позааудиторний Інтернет-пошук для виконання творчих завдань в письмовій або усній формі; виконання</p>	<p>Завдання / вправи: комунікативні мотивовані, рецептивні, або продуктивні, або рецептивно-продуктивні (іноді рецептивно-репродуктивні – на основі прочитаних або прослуханих текстів), без або з наявністю ігрового компоненту (в рольових / ділових іграх), з природними опорами або зі штучними опорами (напр., у вигляді ключових слів-підказок), з</p>

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	компетентності як провідного в фокусі) розвиток навичок і вмінь, що належать до лінгвістичного, лінгвосоціокультурного / соціолінгвістичного (з усіма їхніми складовими) і предметного компонентів цієї компетентності в межах виучуваної теми.		письмових завдань, як-то написання рефератів, есе, статей, письмового аналізу прочитаних або прослуханих матеріалів; проектна робота і т.п. (будь-який із названих видів навчальної діяльності може бути не задіяний в цьому фокусі, але, як правило, не більше трьох-чотирьох видів з них).	мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загальногрупові.
Communicative aspect – Комуніка-тивний фокус (комунікативний аспект)	Предметні професійно значущі цілі: закріплення і повторення всього предметного змісту професійно значущої теми – спільної за професійною значущістю для всіх студентів технічних ЗВО. Комунікативні завдання: закріп-лення у студентів	Говоріння, аудіювання, читання, письмо (без можливості виключення будь-якого з видів мовленнєвої діяльності)	Дискусії; презентації на основі дискусій в аудиторії і підготовка презентацій у позааудиторній роботі; робота з кейсами; проектні завдання; рольові / ділові ігри; читання (аудиторне і позааудиторне) і аудіювання (тільки аудиторне) автентичних матеріалів із	Завдання / вправи: комунікативні мотивовані, рецептивні, або продуктивні, або рецептивно-продуктивні (іноді рецептивно-репродуктивні – на основі прочитаних

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
	<p>загальнопрофесійних англомовних комунікативних навичок та умінь у зв'язку з цією темою з рівномірною увагою, що приділяється всім компонентам комунікативної компетентності (без акценту на якомусь одному з них) з метою їхнього остаточного об'єднання в єдине ціле – в межах виучуваної теми. Контроль сформованості у студентів всіх комунікативних навичок і умінь, які формувалися й розвивалися у межах вивчення теми.</p>		<p>теми для виконання творчих завдань на кшталт дискусій, рольових / ділових ігор або презентацій, аналізу кейсів, а також для виконання письмових завдань; позааудиторний Інтернет-пошук для виконання творчих завдань в письмовій або усній формі; виконання письмових завдань, як-то написання рефератів, есе, статей, письмового аналізу прочитаних або прослуханих матеріалів; проектна робота і т.п. (будь-який із названих видів навчальної діяльності може бути не задіяний в цьому фокусі, але, як правило, не більше трьох-чотирьох видів з них).</p>	<p>або прослуханих текстів), без або з наявністю ігрового компоненту (в рольових / ділових іграх), з природними опорами або зі штучними опорами (напр., у вигляді ключових слів-підказок), з мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загальногрупові</p>

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
			Акцент всіх завдань – на всіх складових комунікативної компетентності, що формувалися і розвивалися у студентів в процесі роботи над темою.	

Із табл. 3.2. наочно видно, наскільки повно організований навчальний процес з використанням розроблених навчальних матеріалів відповідає тим положенням, що належать до пропонованого методу навчання, які були висунуті:

1. Практично вся навчальна діяльність студентів є виключно комунікативною і при цьому експерієнційною, тобто такою, що найбільшою мірою відповідає вимогам конструктивістського підходу в тому його трактуванні, яке запропоноване в цій роботі. Виходячи з даного підходу, більшість навчальних завдань, які виконуються студентами, є творчими і проблемними (problem-solving), тобто при використанні підходу реалізується проблемне навчання (task-based approach) у тому його вигляді, в якому воно розроблено у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та методиці. У результаті студенти оволодівають мовою в природних (а, отже, і найбільш сприятливих) умовах застосування її в комунікації – причому саме в професійній комунікації, для якої найбільш характерний проблемний характер спілкування.

2. Некомунікативна (або умовно-комунікативна), неексперієнційна і неproblemна, неавтономна (повністю керована викладачем і / або підручником) навчальна діяльність відіграє виключно допоміжну роль у навчальному процесі, займає дуже обмежене місце в ньому – і виключно у позааудиторній роботі лише над одним фокусом в циклі занять: мовним (лінгвістичний аспект).

3. Із наведеної табл. 3.2 видно, наскільки велике і стабільне місце в навчальному процесі посідає робота студентів в Інтернеті, пов'язана із здійсненням інформаційного пошуку на англomовних сайтах. Цей пошук (віднайдена в процесі пошуку інформація) слугує основою для виконання студентами творчих експерієнційних навчальних завдань проблемного характеру. Обов'язковість, регулярність і широта такого пошуку – і місце інформаційної бази для реалізації багатьох творчих видів навчальної діяльності, яке він посідає в навчальному процесі, – перетворює навчання в інтегроване на основі авторського методу конструктивістського комбінованого навчання.

4. Із предметних професійно-значущих цілей кожного заняття і спрямованості кожного заняття на формування у студентів

загальнопрофесійних англомовних комунікативних навичок та вмінь у зв'язку з темою, що вивчається, стає очевидною органічна інтеграція процесу оволодіння мовою з оволодінням студентами вміннями ефективно вести їхню майбутню професійну діяльність засобами цієї мови. Таким чином, професіоналізація пронизує увесь навчальний процес.

5. Нарешті, в схемі-моделі наочно показано аспектизацію навчання, що лежить в основі побудови кожного циклу занять і здійснюється через введення навчальних фокусів. При цьому кульмінацією цієї аспектизації в будь-якому з циклів занять є злиття всіх аспектів в одному "кульмінаційному" комунікативному фокусі, який завершує цикл занять і забезпечує інтеграцію всіх сформованих різноаспектних навичок і умінь в єдиній комунікативній компетентності кожного зі студентів.

В основу навчальних матеріалів (другий рік навчання) також покладено метод конструктивістського комбінованого навчання зі всіма характерними для неї особливостями, про які вже йшлося раніше у цьому дослідженні. Проте побудова посібника дещо відрізниться від описаної вище структури навчальних матеріалів для першого року навчання з огляду на специфіку реалізації розробленого підходу в межах конструктивістського комбінованого навчання (див. додатки В, В1).

У всіх перерахованих вище аспектах навчальні матеріали для студентів другого курсу є ідентичним до аналізованих раніше у цьому розділі навчальних матеріалів для навчання студентів-першокурсників англійської мови технічного спрямування.

Проте сам характер технічної спеціальності та рівень складності виучуваної ІМ фаху змусив нас звернутися до додаткових методичних прийомів, які б допомогли зняти зазначені проблеми та були б покликані, по-перше, підвищити, у разі необхідності, недостатній рівень володіння мовою до відповідного програмним вимогам, по-друге, максимально залучати до навчання попередній досвід студентів, використовувати особливості навчальних стилів для кращого засвоєння навчального матеріалу, по-третє, забезпечити поступовий перехід

від навчання загальнонавчальної ділової англійської мови до професійно орієнтованої. У якості ефективного інструмента для досягнення цих цілей може виступати *індивідуалізація навчання*, про яку, стосовно саме цих навчальних матеріалів, уже йшлося в останньому підрозділі попереднього розділу. Саме *індивідуалізація* вправ та завдань і стала визначальною та інноваційною концептуальною засадою навчальних матеріалів для студентів другого курсу.

Для її впровадження необхідно було з'ясувати ті методичні концепції, що прийнятні власне для індивідуалізації навчання англійської мови професійного спрямування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Аналіз відповідної професійної літератури показав, що індивідуалізація навчання англійської мови професійного спрямування повинна бути організованою, спираючись на такі положення:

1. *Нелінійна організація аудиторної роботи*, яка передбачає, що в межах аудиторного заняття необхідно побудувати як роботу із загальними вправами, так і роботу із індивідуалізованими вправами для розвитку компетентності у професійно орієнтованій мові фаху. У цьому сенсі ми погоджуємося із думкою Г. К. Селевко (1998, с. 87) про те, що на індивідуальну роботу студентів повинно відводитися 60-80 % аудиторного заняття. За такого підходу повинна застосовуватися нелінійна конструкція заняття, у якій перша частина передбачає фронтальну роботу, а друга – паралельні процеси самостійної роботи та індивідуалізованого навчання.

2. *Розробка та застосування індивідуалізованих вправ і завдань* для формування компетентності у професійно орієнтованому спілкуванні ІМ. Для того, щоб втілити концепцію комплексної індивідуалізації, завдання мають бути індивідуалізовані за інтересами студентів, за рівнем складності та за особливостями навчальних стилів тих, хто навчаються.

3. *Застосування роботи у парах та групах змінного складу*. Аналіз проведених досліджень (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010) виявив, що формування гетерогенних груп та пар (таких, де рівні навченості та інші характеристики є відмінними серед студентів) має загальний позитивний вплив

на ефективність навчання ІМ. Індивідуалізація при цьому може здійснюватися у двох напрямках: коригувальна – для студентів, чий рівень знань нижчий від необхідного для засвоєння програми, та оптимізувальна – для студентів, чий рівень є вищим за необхідний.

4. *Індивідуалізація самостійної роботи студентів*, тобто створення для них можливостей самостійно виконувати справи та завдання, відповідні їхнім потребам, – як під час аудиторної, так і під час позааудиторної роботи. Деякі дослідники (Унт, 1990) визначають самостійну роботу студентів як основну форму індивідуалізації, однак на нашу думку, самостійна робота повинна гармонійно поєднуватися із фронтальною роботою, роботою у парах та групах.

Виконання педагогічних умов індивідуалізації самостійної роботи студентів, а саме організація педагогічної діагностики, особистісно орієнтованого навчання, якісного управління самостійною роботою та координації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи дозволяє якісно інтегрувати самостійну роботу студентів у загальний навчальний процес. Роль викладача у координації індивідуальної самостійної роботи студентів вимагає застосування певних стратегій, що були розроблені О. С. Івасюк (Івасюк, 2004, сс. 12-14). Педагогічна підтримка студентів у таких умовах реалізується у формі тактик підтримки, допомоги та взаємодії. Ці тактики покликані створювати сприятливі умови для творчої навчальної діяльності в залежності від потреб тих, хто навчаються.

5. *Урахування індивідуальних особливостей* студентів. Більшість досліджень із педагогіки та методики викладання у якості таких індивідуальних особливостей визначають рівні навченості (визначаються на початку курсу на основі вхідного тестування) та інтереси студентів (анкетування студентів перд початком навчання). Однак останні розробки (Галус, 2005; Древницкая, 2003; Королькова, 2004; Ливер, 2000; Мишина, 2000; Tomlinson & Sousa, 2011) свідчать, що виявлення індивідуальних психічних особливостей студентів, які впливають на ефективність навчання, продовжуються. Зокрема, пропонується враховувати особливості когнітивних стилів, стилі навчання, типи темпераменту, статеві, вікові особливості тощо (див. підрозділ 3.2) (Андронкіна, 2007, 2009, Астафурова,

1994, 1997). Відбір та реалізація індивідуалізації за лише тими психічними критеріями, які суттєво впливають на ефективність навчального процесу, є важливою передумовою ефективної індивідуалізації навчання професійно орієнтованої англійської мови.

Шлях реалізації вищевказаних положень на практиці був знайдений у застосуванні комплексної індивідуалізації, концепція якої була запропонована С. Ю. Ніколаєвою (Николаева, 1987) і полягає у цілеспрямованому розвитку в процесі навчання ІМ чотирьох підструктур психологічної структури індивідуальності (за К. К. Платоновим (1986): підструктури спрямованості, підструктури соціального досвіду, підструктури форм відображення та біологічних особливостей.

Підструктура спрямованості особистості охоплює мотиви, нахили, бажання, інтереси студентів. У контексті навчання професійно орієнтованої англійської мови розвиток підструктури спрямованості особистості передбачає формування у студентів мотивації та інтересу до оволодіння англійською мовою професійного спрямування. Студенти початкового етапу навчання відзначаються високим ступенем зацікавленості у майбутній професії, певною нестачею комплексних знань про свій майбутній фах, антиципацією розвитку своїх професійних компетентностей. Формування та розвиток стійких мотивів до навчання професійно орієнтованої англійської мови є метою *мотивувальної індивідуалізації*.

Підструктура соціального досвіду визначає підготовленість студента, наявні у нього знання, вміння та навички у певному виді діяльності. Розвиток цієї підструктури особистості у навчальному процесі означає врахування вихідного рівня сформованості компетентності у англійській мові професійного спрямування, досвіду студента у використанні мови у практиці спілкування. Практичне застосування ці процеси знаходять у межах *регулювальної індивідуалізації*.

Підструктура форм відображення охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів та психічних функцій студентів. У процесі навчання ІМ важливу роль відіграють такі психофізіологічні особливості, як обсяг пам'яті,

фонематичний слух, гнучке словесно-логічне мислення тощо. Дослідження із психології та фізіології наголошують на необхідності цілеспрямованого розвитку психічних функцій організму проте, як свідчить робота О. М. Московченко та Л. Д. Ченцової, певні процеси вже є сформованими до студентського віку. Наприклад, формування слухових аналізаторів завершується у віці 12-13 років, а адаптаційні здібності вегетативної системи юнаків та дівчат у віці 15-16 років досягають такого самого рівня, як у дорослих (Московченко и Ченцова, сс. 85-112). Окрім того, в умовах обмеженої кількості годин на викладання ІМ у немовних ЗВО не існує можливості розвивати психофізіологічні особливості студентів у контексті навчання цих мов.

Компенсувати відсутність *розвивальної індивідуалізації* на етапі навчання ІМ у технічному ЗВО, на нашу думку, можливо за рахунок зосередження уваги на формуванні та розвитку індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів, які входять до підструктури біологічних особливостей. Цей вид індивідуалізації отримав назву *формувальної індивідуалізації*.

Останні західні дослідження в області індивідуалізації навчання (Grasha, 2002; Santopietro, 1991; Shank, 1993; Tomlison & Imbeau, 2012) переносять акцент на питання створення та практичного застосування прийомів та засобів індивідуалізації, оскільки, незважаючи на очевидну потребу в їхній реалізації, існує низка стримуючих факторів, серед яких зокрема: складність диференціювати зміст навчання відповідно до потреб студентів в умовах жорстких навчальних програм і планів; нестача методичних рекомендацій з організації індивідуалізованої аудиторної роботи; неможливість, без спеціальних розробок, розвивати особливості індивідуальних навчальних стилів студентів; відсутність спеціальних методичних розробок та навчальних матеріалів з індивідуалізації навчання професійно орієнтованої англійської мови.

Для успішної реалізації прийомів та засобів індивідуалізації на заняттях необхідно розуміти двобічність процесу індивідуалізації, яка обумовлена, з одного боку, індивідуальним сприйняттям студентами навчального матеріалу і необхідністю індивідуального розвитку компонентів структури особистості

(суб'єктний аспект), а з іншого боку – необхідністю індивідуалізації навчання ІМ як процесу (процесуальний аспект). Шляхи індивідуалізації в останньому аспекті (на рівні змісту навчання, його аспекту та результату) вже оговорювалися у підрозділі 3.2 розділу 3, тому надалі розглядатися не будуть.

У цілому, під індивідуалізацією процесу формування МПОІКК студентів технічного ЗВО розуміється *цілісна система, яка передбачає комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів психологічної структури індивідуальності студента, які здійснюють значний вплив на якість оволодіння ними цією компетентністю*. У розроблених навчальних матеріалах такими компонентами визначаються: мотиваційний фактор, вихідний рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності, індивідуальні особливості навчального стилю студентів.

Індивідуалізація реалізується через низку адаптованих до потреб різних студентів вправ, які в навчальних матеріалах, що розглядається, позначаються як *tiered task, facilitated task* та *complex task*.

Приклад 28. Tiered Task (Module 1. Computer Systems (Topic 2. Programming):

Read the text and do at least one part of the task after reading.

Part 1. *Mark the statements as true (T) or false (F).*

Part 2. *Choose the correct answer (a-d) to the questions (1-7).*

Part 3. *Answer the open questions to the text.*

Приклад 29 ілюструє вправу, адаптовану до провідного каналу сприйняття інформації і пропонує три завдання різного характеру: переглянути текст і знайти інформацію (орієнтація на вербальний канал сприйняття), заповнити схему (орієнтація на зоровий канал сприйняття), обговорити питання у групі і скласти план відповіді (діяльнісно-практичний канал сприйняття).

Приклад 29. Tiered Task (Module 1. Computer Systems (Topic 1. Computer Hardware and Software):

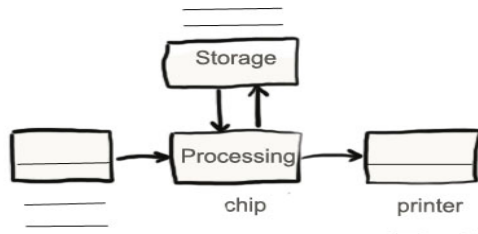
You are going to be divided into three groups to work out the topical content of the text from Task 2. After that you will have to report your findings to the class.

Group 1. Your task is to track historical information in the text and fill in the gaps.

Back in 1940 ... predicted that...

In 1940^{ies} computers were ...

Today, computers are ...



Group 2. Your task is to complete a chart and give comments on it using the following expressions:

A computer works in such a way:

At first ...

Then...

Finally...

Examples of storage devices are...

Other examples are..

Group 3. Inside your group, discuss the following questions and make a plan for the answer: *Why did Thomas Watson think that the world would need only five computers? How have computers changed over time?*

Вправи типу Tiered Tasks виконуються у паралельному режимі: всі вони спрямовані на обробку одного і того самого матеріалу навчання, але пропонують різні шляхи до його засвоєння. Проте якщо завдання виявляється невідповідним наявному рівню сформованості іншомовної комунікативної компетентності студента, йому можна запропонувати виконати індивідуальне завдання **Facilitated Task** або **Complex Task**. Як видно із назв цих видів вправ, вони пропонують додатково спрощене завдання (у вигляді, наприклад, спрощеного базового тексту), або, навпаки, ускладнене завдання до автентичного ускладненого тексту.

Застосування індивідуалізованих вправ, широке запровадження парної, групової, проектної роботи, а також наявність інтерактивних гіперпосилань на джерела Інтернет диктують необхідність ефективності організації навчального процесу із використанням розроблених навчальних матеріалів. З цією метою у пропонується інноваційна **структура**, яка окрім традиційної організації матеріалу у змістові модулі (Modules) та теми (Topics), містить новітню організацію вправ всередині уроку.

Так, кожна тема складається з двох занять (Lessons) та завдань для самостійної позааудиторної роботи, а кожна складова заняття містить три компоненти: частину для фронтальної роботи (Whole-Class Activity), частину для індивідуалізованої роботи (Differentiated Activity), частину для додаткової роботи (Optional Activity), а також перекладний словник (Glossary). Схематично унаочнимо зміст заняття:

Тема.

Підтема 1.

Завдання для фронтальної роботи

Завдання для індивідуальної роботи

Додаткові завдання

Підтема 2.

Завдання для фронтальної роботи

Завдання для індивідуальної роботи

Додаткові завдання

Завдання для позааудиторної роботи.

Робота зі словником.

Така структура навчальних матеріалів передбачає відповідну організацію аудиторного заняття, де перша академічна година присвячена фронтальній роботі, а друга – індивідуалізованій роботі. Для зручності після кожної вправи вказується орієнтовний час, необхідний для її виконання.

Із усього зазначеного вище про особливості навчальних матеріалів для студентів другого курсу технічних ЗВО можна зробити такі висновки:

1. Як і під час навчання на першому курсі, вся навчальна діяльність студентів, які оволодівали ІМ фаху є виключно комунікативною та експерієнційною і реалізується на засадах методу конструктивістського комібнованого навчання.

2. Оволодіння ІМ професійного спрямування у максимально наближених до природних умовах відбувається завдяки широкому використанню експерієнційних видів навчальної діяльності, взаємопов'язаному навчанню

чотирьох видів МД та інтерактивності навчального процесу, що в свою чергу, посилює його професіоналізацію, яка має за мету формування МПОІКК студентів технічних ЗВО.

3. Додатковим засобом посилення мотивації, а також засобом подолання мовних труднощів, пов'язаних зі специфікою мови фаху студентів, виступає індивідуалізація навчального процесу, яка втілена у структуруванні навчальних матеріалів, у характері завдань та вправ, а також у специфічній організації навчального процесу.

Усе описане вище у цьому розділі дисертаційного дослідження створило підстави для запровадження під час навчання на третьому курсі технічного ЗВО ще одного комплексу навчальних матеріалів (див. додатки Д, Д1).

Якщо під час навчання на другому курсі для подолання мовних та організаційних труднощів ми ввели до структури навчальних матеріалів компонент індивідуалізованого навчання, то на третьому курсі саме через вузькоспеціалізований характер іншомовної професійно орієнтованої навчальної діяльності студентів, знов на перший план вийшла аспектизація навчального процесу, але з акцентом, як вже було сказано раніше, лише на двох аспектах-фокусах, як-то предметному-мовному (що поєднує предметний і лінгвістичний аспекти) та комунікативному.

Предметно-мовний аспект (фокус) – це, в першу чергу, стадія ознайомлення з новим навчальним матеріалом. Завдання *Предметно-мовного фокусу* у нашій методиці полягає у заповненні "інформаційних та мовних прогалів" на етапі ознайомлення студентів з новою темою.

Це стадія пред'явлення, презентації нового матеріалу та його первинного закріплення, під час якого студенти виконують вправи, що вимагають застосування отриманої інформації, даних.

Особливого значення для результативності навчального процесу має когнітивна спрямованість навчання, яка проявляється у тому, що в процесі оволодіння ІМ фаху важливу роль відіграє пізнавальна діяльність студентів, яка розвиває їхнє творче мислення, що повинно привести до вироблення певних іншомовних професійних стереотипів.

Комунікативний аспект (фокус) – це стадія тренування у спілкуванні, який є ключовим в автоматизації та вдосконаленні набутих мовленнєвих навичок та вмінь, під час якого студенти виконують вправи, що вимагають звернутися до інформації, про яку вони дізналися у *Предметно-мовному фокусі*.

Предметно-мовний фокус кожної теми розпочинається з вправи, яку можна назвати *Lead-in (вступною вправою)*. Завдання цієї вправи – обговорити одне чи декілька питань, пов'язаних з темою розділу для виявлення фонових знань студентів. Видами навчальної діяльності, що застосовуються в таких завданнях, можуть бути відповіді на запитання, мозкові штурми та дискусії.

Прикладом вправи може бути завдання нижче:

Приклад 30 (Module 5. Topic 1. Fundamentals of Journalism). As you know, journalism is the investigation and reporting of events, issues and trends to a broad audience. Look at the list of words below. Do you associate them with the word "journalism"? Give your examples (make sentences connected with journalism using the words below). (*You have 10 minutes for the entire task*).

news, media, study, collection, magazine, newspaper, inform, trends,
photo, truth, story, topic, publication, public interest, articles.

Подібні завдання не вимагають попередньої підготовки, а спрямовані лише на виявлення фонових знань студентів та на їхнє ознайомлення із ключовими поняттями теми, над якою вони працюватимуть на практичному занятті.

Характерним також є таке завдання:

Приклад 31 (Module 6. Topic 4. Technology of Publishing and Printing Production). Today we will discuss technology of publishing and printing production. Answer the following questions:

- What do we call modern printing technologies?
- What do you know about modern printing technology?

Read the information below about some of the most common printing technologies and say whether you have heard about such technologies or not.

- line printing – where pre-formed characters are applied to the paper by lines;

- daisy wheel – where pre-formed characters are applied individually;
- dot-matrix – which produces arbitrary patterns of dots with an array of printing studs;
 - heat transfer – like early fax machines or modern receipt printers that apply heat to special paper, which turns black to form the printed image;
 - blueprint – and related chemical technologies;
 - inkjet – including bubble-jet – where ink is sprayed onto the paper to create the desired image;
 - laser – where toner consisting primarily of polymer with pigment of the desired colours is melted and applied directly to the paper to create the desired image (*You have 10 minutes for this task*).

Завдання із прикладу 31 не тільки виявляє фонові знання, а й дозволяє студентам зрозуміти, про які технології поліграфічного виробництва буде йти мова на заняттях.

Існує кілька модифікацій таких вправ. Наприклад, вони можуть бути не тільки фронтальними, а й проводитися у групах:

Приклад 32 (Module 7. Topic 5. Computerized Publishing Systems). Your teacher will divide you into four-five groups. Each group will have to define the term "computerized publishing systems" in their own words using the phrases from the table below. You have 5 minutes to write your definitions. After that, one member of each group should present the definition that the group has formulated.

<i>software, useful, effective, quality, creation, process</i>
--

Наступним завданням у *Предметно-мовному фокусі* є аудиторне читання фахового тексту з тематики розділу. Метою фахового читання є по-перше, те, що студенти порівнюють свої фонові знання з нормативною інформацією. По-друге, функцією таких вправ є ознайомлення студентів з невідомою для них професійною інформацією засобами ІМ.

Перед аудиторним читанням фахового тексту студентам необхідно виконати дотекстові вправи. Наприклад:

Приклад 33 (Module 7. Topic 5. Electronic Publishing). Now you are going to read the text about electronic (digital) publishing. Before reading, fill in the first two columns of the following *KWL Chart*. You have to write what you know about electronic publishing (the column "What I Know") and what you want to find out about it (the column "What I Want to Know"). The third column should not be filled in right now.

Topic: What do you know about digital publishing?		
K: What I Know	W: What I Want to Know	L: What I Learned

Третю колонку студенти заповнюють уже після прочитання та виконання вправ до тексту. Після її заповнення вони звертаються до другої колонки і визначають, чи знайшли вони відповіді на всі свої запитання у тексті. У випадку, якщо якісь запитання залишились без відповіді, викладач може запропонувати студентам знайти відповіді на них за допомогою Інтернет-пошуку позааудиторно і зробити невелику презентацію на наступному занятті.

Прикладом самого аудиторного читання фахового тексту може слугувати таке завдання:

Приклад 34 (Module 1. Topic 1. Printing Production and Publishing Companies). Publishing companies have their own organizational peculiarities. Read the text about publishing house departments.

Publishing House Departments

Like any business, a publishing house is driven by supply and demand. Whether it's a traditional publishing entity, a university press or an e-book distributor, the structure of a publishing company is essentially the same. Taking a manuscript from concept to production, however, is either the collaborative task of multiple departments or the job of a single individual, depending on the available resources and the volume and diversity of titles being offered.

The **acquisitions component** of a publishing house is responsible for seeking out commercially viable projects to develop and produce that are consistent with the company's vision. Although this generally focuses on reviewing proposals and manuscripts submitted by authors or literary representatives, an acquisitions editor may also work with ghost-writing agencies as well as actively seek out marketable talents through referrals, social networking, contests and newsworthy stories. Acquisitions editors work closely with the publisher's legal staff to draft contracts related to payment and delivery schedules, project parameters and subsidiary rights and licensing.

Once a book has been accepted for publication, the company's **editorial department** works with authors to ensure their material is brought to the highest level of polish and professionalism. The editor assigned to each project engages in line-editing, copy-editing and fact-checking in addition to making recommendations to the writer on issues such as context, consistency and tightening chapters that meander. Editorial staff members work closely with the company's production department to make sure that revisions are processed in a timely manner that will not jeopardize the release date of the book.

Whether a project is ready for release in hardcover, paperback or an electronic medium, its "look" must conform to the standards and specifications that have been set by the company for its existing titles. In an earlier era, this involved complex typesetting equipment and printing presses. Today, the **production division** of a publishing company performs the layout, pagination and graphic design tasks on computer monitors and often works from text files submitted electronically by the authors themselves. Depending on the size of the publishing house, production is either done in-house or outsourced to printing companies. Cover designers often work with freelance graphic artists, photographers and modelling studios.

Like many industries in a troubled economy, publishing houses have been forced to downsize and trim their expenses. **Marketing departments** – even at prominent venues – have been the hardest hit by these decisions. In turn, publishers have begun placing a greater burden on authors to promote their own books and, in some cases, base the award of their publishing contracts on whether a writer is already a well-known

commodity or has created an aggressive marketing platform. Where marketing divisions still exist, their function is to generate press releases, purchase advertising in relevant media, and assist authors in arranging book tours.

(The text is borrowed and modified from http://www.ehow.com/info_8059597_structure-publishing-company.html: as of 27 December 2011)

У цій частині *Предметно-мовного фокусу* (аудиторному читанні) вводиться основна частина лексики за тією чи іншою професійною темою, тому особливо важливо, щоб студенти зрозуміли всі незрозумілі для них терміни, оскільки професійна лексика – основа для професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Тому читання фахових текстів завжди передбачає їхнє подальше обговорення, дискусію у групах чи загальногрупову. Це можуть бути прості відповіді на запитання (див. приклад 35 нижче), які покажуть, наскільки студенти зрозуміли новий матеріал, представлений у тексті.

Окрім того, відповідаючи на запитання, студенти розвивають монологічне мовлення та вперше застосують нову професійну лексику з тексту на практиці. Отже, відповіді на запитання не тільки дають змогу уточнити розуміння студентами прочитанного. Таким чином викладач ще й зможе проконтролювати, чи студент правильно розуміє значення нових слів та правильно їх вживає.

Приклад 35 (Module 7. Topic 5. Computerized Publishing Systems). After reading the text, answer the following questions:

1. What is a desktop publishing software?
2. Is it easy to use desktop publishing software?
3. What do desktop publishing methods provide?
4. Does desktop publishing software allow individuals to self-publish a wide range of printed matter?
5. How many types of pages are there in desktop publishing?
6. Where are computerized documents saved?
7. A virtual page for printing has a predesignated size of virtual printing material, doesn't it?
8. Can a virtual page be viewed on a monitor?

9. Does a virtual page have a particular size?

10. What are the pros and cons of desktop publishing software? (*You have 10 minutes for this task*).

У якості післятекстових завдань також пропонуються декілька видів вправ:

1. Вправи на визначення правильного чи хибного твердження відповідно до змісту прочитаного фахового тексту.

Приклад 36 (Module 2. Topic 4. Distribution of Printed Materials). Say whether the statements from the text are TRUE or FALSE.

1. Books are most commonly sold through the Internet.	True/False
2. Periodicals are most commonly sold through booksellers.	True/False
3. Sample copies are used to aide sales and for pre-release reviews.	True/False
4. Distribution is the first stage in publication.	True/False

2. Знаходження необхідної інформації в прочитаному фаховому тексті та заповнення пропусків/колонок/необхідної інформації на основі зразка чи без нього.

Приклад 37 (Module 1. Topic 1. Printing Production and Publishing Companies Management). Now when you are familiar with the functions of all the publishing company departments, taking into consideration the above given information, fill in the table below. Name all the responsibilities you have learned about from the text. Column 1 was filled in as an example for you.

Acquisitions Component	Editorial department	Production division	Marketing department
<ul style="list-style-type: none"> • is responsible for seeking out commercially viable projects; • reviewing proposals and manuscripts submitted by authors or literary representatives; • may also work with ghost-writing agencies • actively seek out marketable talents; • works closely with the publisher's legal staff to draft contracts. 			

3. Пояснення фраз/частин речень/речень з тексту своїми словами.

Приклад 38 (Module 3. Topic 5. Art History). Explain the following phrases that appeared in the text (You have 5 minutes for this task).

1. Art history spans the entire history of humankind....
2. ... you can find visual arts that challenge your creative side...
3. ...art makes every ordinary life just a little bit more exquisite.

4. Тестові завдання для визначення правильної відповіді на запитання з декількох можливих варіантів відповідно до змісту фахового тексту.

Приклад 39 (Module 4. Topic 7. Book Structure and Design). Look through the article once more and answer the following questions. Only one alternative is possible (*You have 5 minutes for this task*).

1. According to the author of the article:
 - a) If you want to attract the attention of buyers the book should have another format.
 - b) The book should look like other books with similar contents.
 - c) The book should look like other books with similar contents, but have a slightly different format.
2. Zebra Books printed holograms on the covers of its romance novels...:
 - a) in order to attract more attention from potential buyers;
 - b) because it was more convenient for booksellers;
 - c) because it was not romantic novels in fact.
3. The front cover of a book should be...
 - a) colourful and easy to read;
 - b) bold, simple and uncluttered;
 - c) casual and consist of some picture of the author.
4. The title of the book whose author is not well-known should be placed...
 - a) after the author's name;
 - b) after the author's name and the name of the publishing company;
 - c) at the top of the cover.
5. A simple typeface is more appropriate for...

- a) a serious book;
- b) a romance novel;
- c) a detective novel.

Вс і чотири вищезазначені види завдань були спрямовані на опрацювання розуміння змісту самого тексту. Крім таких завдань, виконуються і суто лексичні вправи:

5. Вправи на знаходження антонімів та синонімів:

Приклад 40 (Module 7. Topic 5. Computerized Publishing Systems). In the table below you can see some words from the text above. Your task is to give antonyms to these words.

main, include, personal, skilfully, attractive, wide, physical.

Приклад 41 (Module 2. Topic 4. Distribution of Printed Materials). Find synonyms for these words in the text, and then make up your own sentences using them.

phase, citizens, role, diversity, help, postponement, often.
--

6. Вправи на правильне поєднання лексичних одиниць у словосполучення:

Приклад 42 (Module 1. Unit 2. Economic Issues of Publishing and Printing Production). Match 1-8 with a-i (*You have 5 minutes for this task*).

1. Annual	a) a loan
2. operating	b) revenue
3. pay	c) rate
4. raise	d) a profit
5. interest	e) costs
6. takeout	f) turnover
7. sales	g) capital
8. make	h) flow
9. cash	i) 10% interest

7. Вправи на знаходження визначення того чи іншого фахового терміну:

Приклад 43 (Module 4. Topic 7. Book Structure and Design). Match the words with their explanations.

1. Glossary	a) This book part contains the copyright notice, which consists of the year of publication and the name of the copyright owner.
2. Appendix	b) The page at the beginning of the book, usually containing the title of the book and the names of the author and publisher.
3. Spine	c) Comes before the Introduction. Can be written by the author or someone else
4. Table of Contents	d) A list of books, articles etc. used or referenced by the author at the end of the book.
5. Dedication	e) The back part of the book and it faces outward when you shelf the book right.
6. Bibliography	f) A list of names and subjects in alphabetical order at the end of the book's page.
7. Title page	g) Alphabetical list of definitions of special or unusual words (not all books have this part).
8. Index	h) The place where the author dedicates the book to someone.
9. Foreword	i) A list of the book's contents, arranged by chapter, section, subsection, etc.
10. Copyright page	j) This book part includes any data that might help clarify the text for the reader but would have disrupted the flow of the main text had it been included in an earlier part of the book.

У зв'язку з наведеними вище прикладами лексичних вправ (прикладі 40-43) необхідно знову звернути увагу на вже сказане раніше. У навчальних матеріалах, які розглядаються, у *Предметно-мовному фокусі* з'являється більше завдань (навіть аудиторних) безпосередньо націлених на мову (лексику), ніж у навчальних матеріалах для I та II курсу, і це нібито вступає у протиріччя з нашими попередніми твердженнями. У зв'язку з цим, доцільно повторити те, на чому попередньо наголошувалося в цій дисертації. На стадії навчання,

яка аналізується (III курс технічного ЗВО), завдяки роботі на попередніх двох етапах, усі основні комунікативні навички та вміння студентів уже сформовані. Тому, перш ніж упроваджувати на старших курсах англomомовне занурення (див. розділ 1), де фокусування на мові взагалі немає, здається доцільним дещо підвищити рівень такого фокусування на стадії навчання, яка безпосередньо передує зануренню, щоб ліквідувати можливі прогалини у мовній підготовці студентів – особливо у підготовці лексичній у зв'язку з вивченням вузькоспеціальної тематики.

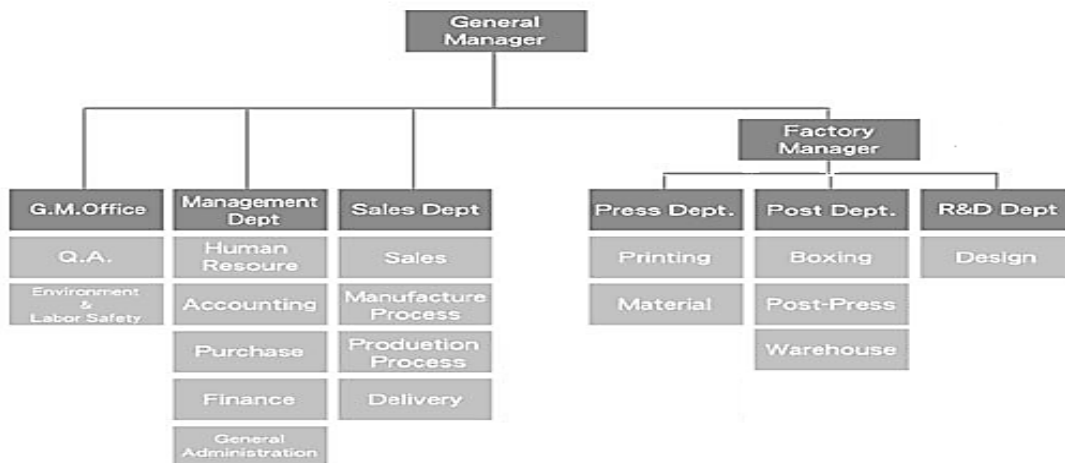
Слід також ще раз підкреслити, що не всі спрямовані на лінгвістичний аспект вправи, приклади яких наведені вище, слід виконувати аудиторно через невелику кількість годин, відведених на вивчення ІМ у ЗВО на третьому курсі. На нашу думку, двох- трьох дотекстових вправ є цілком достатньо для того, щоб студенти усвідомили всю нову для них лексичну інформацію і попрацювали з нею. Однак домашнє завдання обов'язково має включати ще як мінімум два завдання за текстом, з яким студенти працювали в аудиторії. Головна мета таких вправ – відпрацювання та закріплення нової лексики, введеної у *Предметно-мовному фокусі*, щоб розширити (збільшити) вузькоспеціальний рецептивний та репродуктивний словниковий запас студентів. Крім того, для виконання завдань студентам необхідно буде ще раз перечитати текст. Таким чином, на наступному занятті вони будуть вільно оперувати лексикою, яка була введеною на попередньому занятті.

Позаяк більшість післятекстових вправ виконуються індивідуально, види навчальної діяльності на наступному занятті доцільно провести в парах. Отже, далі студентам пропонується робота над кейсом, основою якого є щойно прочитаний фаховий текст. Наприклад, з тексту студенти дізналися про функції різних відділів поліграфічної компанії. У цьому завданні студентам пропонується схема іншої поліграфічної компанії, а завданням є опис функцій кожного з відділів, використовуючи слова, подані нижче. Таким чином розвиваються вміння діалогічного мовлення тих, хто навчаються, коли вони спілкуються у групах, та монологічного мовлення, коли представники кожної з груп будуть презентувати інформацію перед аудиторією.

Приклад 44 (Topic 1. Printing Production and Publishing Companies Management). Below you can see the organisational structure chart of a company. Your task is to give this company a name and to describe the functions of each department. Make use of the verbs below for describing the company's structure and organisation). Discuss your answers in groups. After the group discussion, one of the students from each of the groups will be requested to make a short presentation.

The most common verbs for describing structure and company organisation are:

<i>is composed of</i>	<i>includes</i>	<i>is made up of</i>
<i>consist of</i>	<i>contains</i>	<i>is divided into</i>
<i>to be in charge of</i>		<i>to be responsible for</i>
<i>to support</i>		<i>to assist</i>



Слід також зазначити, що ми брали до уваги те, що студенти технічних спеціальностей легше працюють з схемами, таблицями. Саме тому у *Предметно-мовному фокусі* пропонуються завдання відповідного типу. Наприклад, пропонується схема розповсюдження друкованої продукції певної компанії та опис цієї схеми, а також аналогічна схема іншої компанії. Завдання студентів – описати другу схему на основі першої. У даному випадку, так само як і в попередній вправі, студенти практикуються і в діалогічному, і в монологічному мовленні:

Приклад 45 (Module 2. Topic 4. Distribution of Printed Materials). Work in groups of two or three. In Figure 1 the distribution workflow of a small digital printer is outlined. Figure 2 illustrates the print distribution workflow for a mid-size

commercial printer that has its own fulfilment operation. Make up a description of the print distribution workflow that is outlined at Figure 2; present it in front of the class. You can use the description of Figure 1 as in the example (*You have 15 minutes for this task*).

Description. The distribution workflow outlined in Figure 1 is that of a small digital printer that establishes the requirements for distribution before the print process begins. Upon completion of the finishing process, products are sent directly to clients or to the end-users themselves (i.e., the clients' clients). The company uses UPS and the USPS to mail products to a single location or multiple locations, based on customer requests.

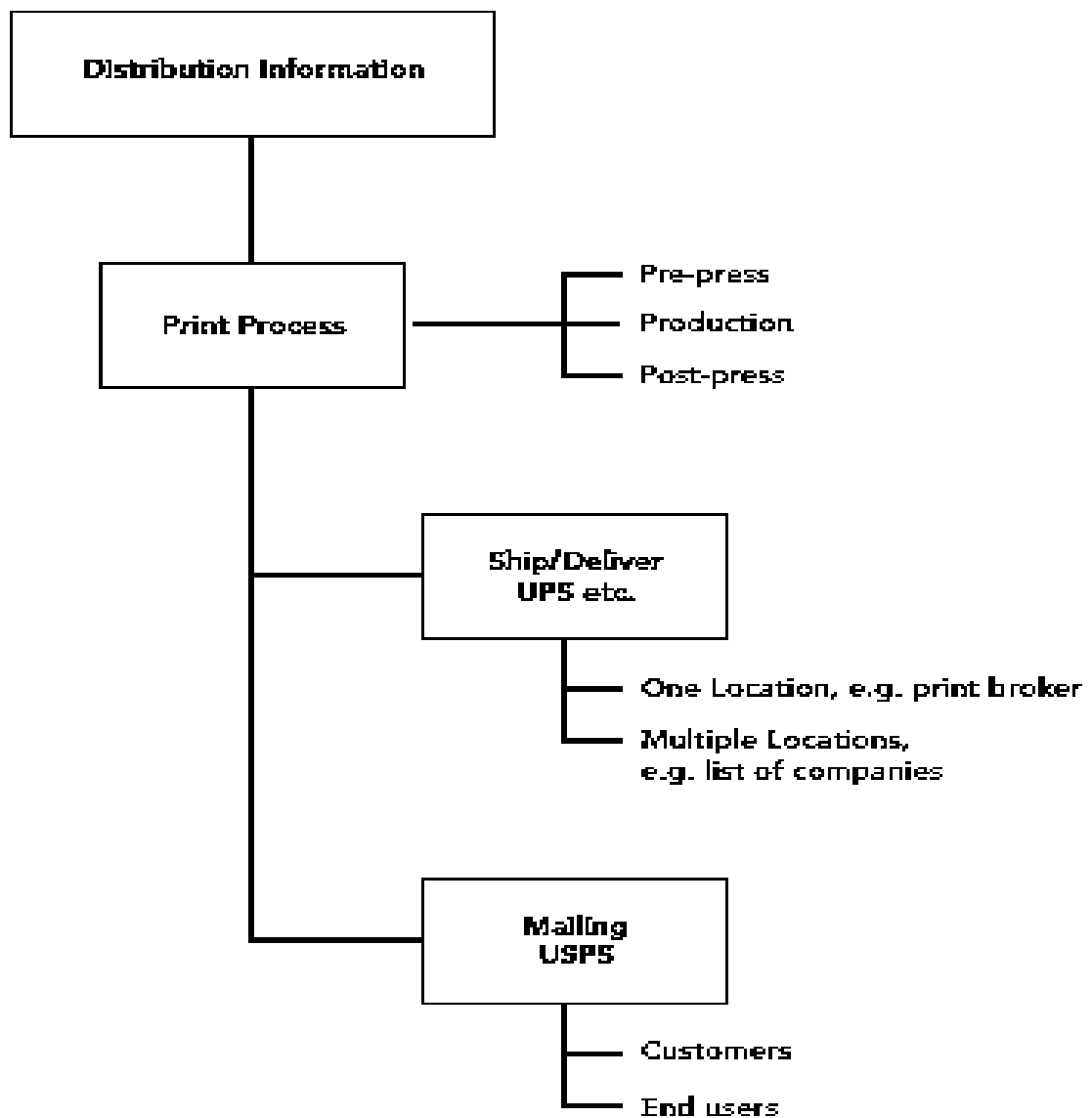


Figure 1. Distribution workflow

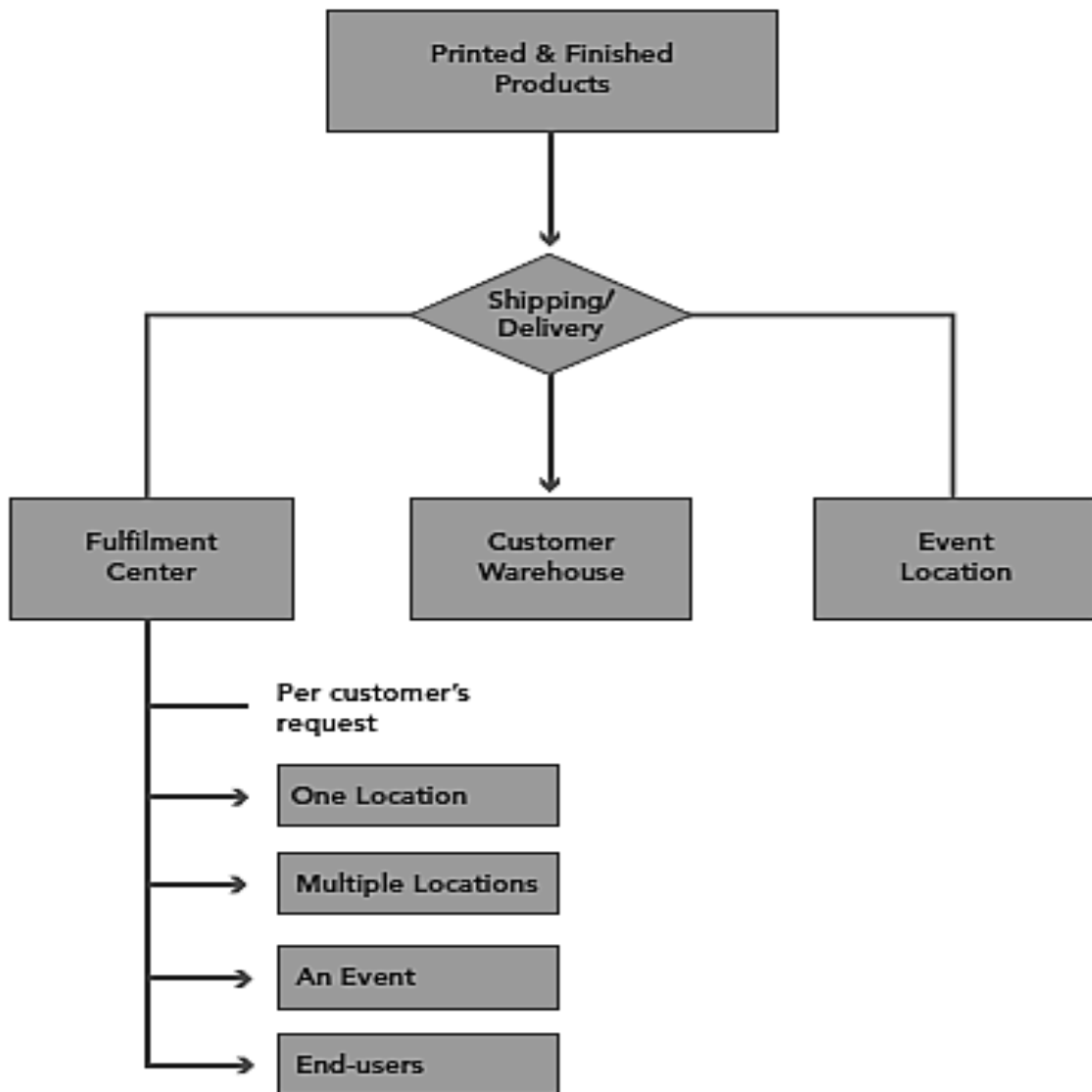


Figure 2. Distribution workflow

На основі вищезазначеної вправи вдома студентам пропонується виконати таке завдання:

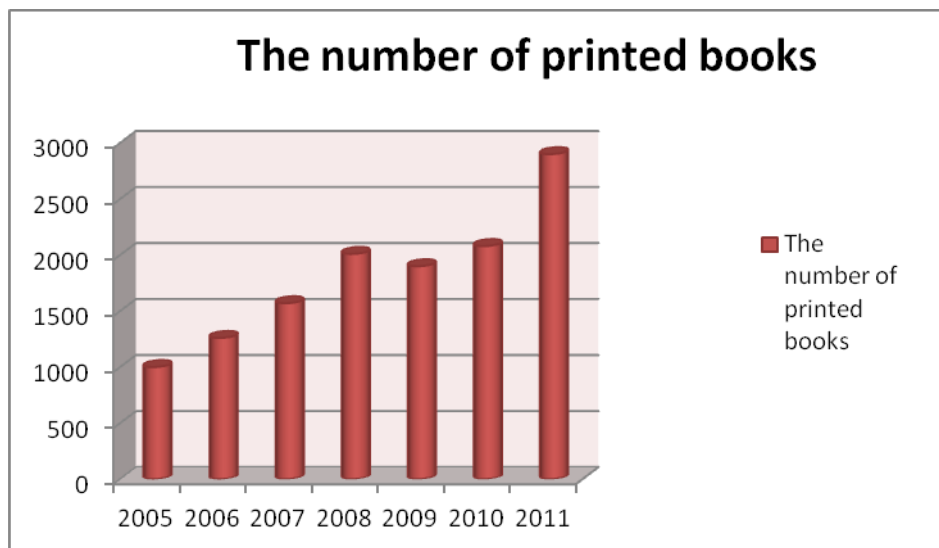
Приклад 46 (Module 2. Topic 4. Distribution of Printed Materials). Imagine you work for a publishing company and you are responsible for the distribution of the company printed materials. You are given the task to develop your own scheme of the distribution process and make a presentation to the Board of Directors. Write the scheme down and present it in front of the class.

Кейс-метод для навчання англійського професійно орієнтованого мовлення студентів технічних спеціальностей спеціальностей можна використовувати не тільки в аудиторії, а і для домашнього завдання. Наприклад:

Приклад 47 (Module 8. Topic 8. Printing Machines and their Maintenance). Imagine that your friend wants to buy a printer for himself and asked you to help him choose one. Your friend needs a printer because he has to print a lot of homework, projects, additional information as he is studying at the university. Your task is to find the right model for your friend in the Internet. Bring the information about it to the next class and be ready to explain your choice.

Вчені стверджують, що використання у кейсі статистичних показників надає відчуття реальності і сприяє серйознішому сприйняттю проблеми. Саме тому ми і використовували їх у *Предметно-мовному фокусі* для навчання англійського професійно орієнтованого мовлення:

Приклад 48 (Module 1. Topic 2. Economic Issues of Publishing and Printing Production): Work in pairs of three or four. Below you can see the graph that shows the number of printed books from 2005 till 2011 of a publishing house. Your task is to describe this graph. You have 7 minutes to discuss and write the description in groups. Present the description in front of the class. Do not be afraid to make some conclusions about the company activities judging from the graph.



Слід зазначити, що робота над кейсами у малих групах завжди завершується презентацією висновків та рішень іншим студентам, адже це дає можливість оцінити роботу, що була зроблена у групах, порівняти думки та висновки різних груп та зробити загальні висновки.

У *Комунікативному фокусі* пропонується розпочинати роботу з мозкового штурму.

Приклад 49 (Module 1. Topic 1. Printing Production and Publishing Companies Management). Below you can see four different newspaper headings in publishing and printing industry. Read them and guess what these articles are about. Think of any phrases that might appear in these articles (*You have 10 minutes for this task*).

A. Publishing Company Owner: 'It's fantastic – unbelievable!'

B. New People at Perekhid Publishing House

C. Jobs Go as Island Printing
Press Closes

New factory speeds up ID
card printing

Наступним видом навчальної діяльності є групова робота з кейсами. Як уже зазначалось, робота з кейсами є складнішим видом навчальної діяльності, ніж мозковий штурм. Саме тому кейс-метод застосовується після мозкового штурму.

Приклад 50 (Part I. Module 1. Topic 2. Economic Issues of Publishing and Printing Production). Which of these phrases would a Finance Director of a printing production be likely to use when talking about the economic policy and economic conditions of the Publishing Company under his/her own guidance and which about the economic policy and economic conditions under a previous Finance Director

build on success

make costs rise

extend opportunity

to reduce costs

meet with success

have more control over

safely steer the economy

steady and secure income

steady growth

protect someone's interest

uninterrupted growth

rapidly falling profits

soaring profits

develop previous success

Work in pairs of two or three. Imagine that you are the new Finance Director of a publishing company and are going to talk about the economic policy and economic conditions of the Publishing Company under your supervision and under control of a previous Finance Director. Write a speech and deliver it in front of the class.

Обов'язковим компонентом *Комунікативного фокусу* виступає аудіювання. Студенти дивляться відеофрагмент чи слухають аудіозапис за фаховою тематикою та на основі побаченого і прослуханого виконують завдання.

Наведемо приклад завдання *Комунікативного фокусу* для розвитку вмінь аудіювання:

Приклад 51 (Module 2. Topic 3. Marketing). It is always easier to learn from example, so today we will listen and talk about a particular publishing company *Bookpal*.

Watch the video two times and fill in the missing gaps. In the text, the words are sometimes paraphrased, so listen attentively. Look at the text heading before you listen and guess what kind of information you are going to listen to.

Bookpal Australia Ltd.

Do you want to get your book published? Most publishers nowadays only accept 1) _____. So there are practically no chances of you getting published. The good news is there is an alternative. That 2)_____ is "Self-publishing". Now self-publishing is not a bed of roses either. The whole publishing process is so complicated, it will cause you 3) _____.

That's why you need Bookpal, we provide you with an easy, one stop place to get your book published. All you have to do is 4)_____... and Voila! We do all the hard work to make you a published author! I will explain the 5) _____ that make Bookpal different...

Firstly, Bookpal has the widest 6) _____ out of any self-publishing company in the world!

Secondly, because publishing a book can be a daunting task, you will have a 7)_____ guide you through the publishing process.

Thirdly, Bookpal is the only self-publishing company in the world that can offer to you our unique "Guaranteed Amazon Bestseller" service.

Finally, Bookpal has something none of our competitors' even dare think about... we have a Money Back Guarantee 8) _____. Any time before your book gets approved by you to go to print, if you feel we have not kept any of our promises, you will be entitled to a 9) _____, depending on the service you have chosen. To date, we have less than a 1,5% refund rate... which goes to show the 10) _____.

Графічний запис звукоряду з відеофрагменту, який проглядають студенти:
Bookpal Australia Ltd.

So you want to get your book published? Here's the bad news, if you pick the first route of traditional publishing. I hate to bust your bubble; but the truth is, it is very difficult to get published, and you'd probably know that 99% of manuscripts are rejected. You see... most publishers nowadays only accept proven authors. So chances of you getting published are slim to none. The good news is there is an alternative. That alternative is "Self publishing". Now, to be fully honest with you, self publishing is not a bed of roses either. The whole publishing process is so complicated... to know how it all works, and to hire people for each task of the publishing process, will take you forever, cause you tremendous stress and waste lots of time. At the end of it, self publishing may mean you can spend a lot of time just to produce a few books, with no distribution or exposure for your books.

That's why you need Bookpal, we provide you with an easy, one stop place to get your book published. All you have to do is give us your manuscript in Microsoft Word... and Voila! We do all the hard work to make you a published author! Now, you're probably wondering: "Well, there are a few self publishing firms around. Why should I choose Bookpal?" Great questions. Hang on while I explain the 4 things that make Bookpal different...

Firstly, Bookpal has the widest distribution channel out of any self publishing company in the world! To be specific, our distribution network covers over 27,000 bookstores across Australia, USA, Canada, UK, Singapore, Hong Kong, Indonesia, Thailand, Taiwan and Malaysia. The fact is your published book will also be made available in over 1,000 internet bookstores, including Amazon, Book Depository and most other local and international internet bookstores. Now you are probably

wondering about eBooks? The good news is we can also publish you on the Amazon Kindle and Apple's iPad! What does that all mean to you? It means maximum exposure for your book, giving you the best possible chance for success!

Secondly, because publishing a book can be a daunting task, you will have a dedicated support person guide you through the publishing process. In most cases, your support person in Brisbane will get back to you within 24-hours or less, to solve any problems you may have during or after the publication of your book. The result? No more speaking to different people in call centres in India or the Philippines every time you call!

Thirdly, Bookpal is the only self publishing company in the world that can offer to you our unique "Guaranteed Amazon Bestseller" service. I'm not kidding you around... you will be working with the very same team that has created bestselling books for the likes of Dr. Wayne Dyer, Deepak Chopra, Harvey Mackay, John Assaraf, Mark Victor Hansen, Anthony Robbins foundation, Brian Tracy, Alex Mandosian, Greg Reid, Stedman Greham, Tom Hopkins, Steve Olson, and many more. Yes... you read that right! We can get your book on the bestseller list on Amazon... guaranteed or 100% of your money back!

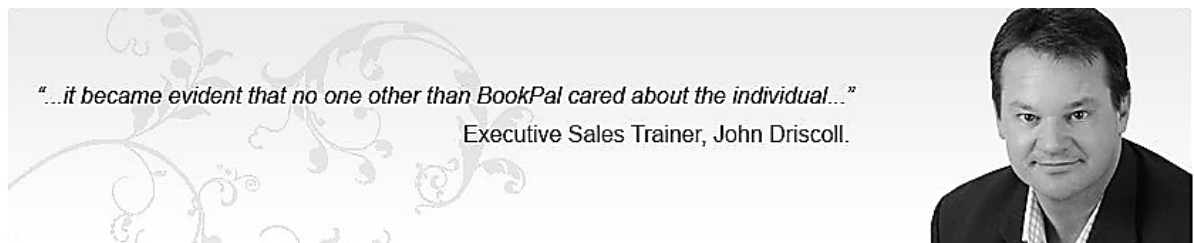
Finally, Bookpal has something none of our competitors' even dare think about... we have a Money Back Guarantee on our services. You see... anytime before your book gets approved by you to go to print, if you feel we have not kept any of our promises, you will be entitled to a part or full money back refund, depending on the service you have chosen. To date, we have less than a 1,5% refund rate... which goes to show the quality of our services. Still not convinced?

Після перегляду відеофрагменту, крім заповнення пропусків у графічно поданому тексті, студентам необхідно виконати вправи для перевірки розуміння почутого:

Приклад 52 (Module 2. Topic 3. Marketing). You have heard that the distribution network of Bookpal covers over 27,000 bookstores across different countries. Name as many countries as possible that were mentioned on the tape (*You have 5 minutes for the task*).

У вправі, наведеній нижче, студентам потрібно використати не лише інформацію, яку вони отримали у процесі перегляду відео, а й інформацію з *Предметно-мовного фокусу*, іншими словами всю професійну інформацію цього розділу.

Приклад 53 (Module 2. Topic 3. Marketing). Having watched the video, you have found out some information about "BookPal" company. Look at the advertisement below that was put on the billboard. Do you think that such a marketing strategy is good for the company taking into consideration the information that you know about this company from the video? Explain your answer.



Крім того, деякі завдання спрямовані не тільки на перевірку почутого, але й того, наскільки уважно студенти переглядали відеофрагмент. Виконуючи завдання студентам потрібно вказати, що з переліченого вони бачили.

Приклад 54 (Module 4. Topic 7. Book Structure and Design). Bookbinding is the process of physically assembling a book from a number of folded or unfolded sheets of paper or other material. It usually involves attaching a book cover to the resulting text-block. There are various commercial techniques in use today and we are going to get to know them.

Watch the video "Books: How they are made" and recall the things which you saw in the film. Underline the objects you saw.

leather, conveyer belt, books, paper, wooden boards, keyboard, man in a uniform, newspapers, book binding process.

Наступним видом діяльності, який пропонується студентам поліграфічних спеціальностей у *Комунікативному фокусі*, є рольові та ділові ігри.

Науковці наголошують на тому, що у діловій грі обов'язково повинна бути наявна конфліктна ситуація, адже конфлікти у діловій грі спонукають

до дискусії, яка веде до вдосконалення навичок усного професійного мовлення. Прикладом ділової гри для навчання студентів поліграфічних спеціальностей професійного орієнтованого усного мовлення може бути така вправа, в якій конфліктною ситуацією виступає проблема, що її необхідно вирішити:

Приклад 55 (Module 2. Topic 3. Marketing). Work in groups of three or four. A publishing company "Nova knyga" is facing some problems connected with the clients' number fall. So they decided to hire a marketing company to help them to attract more clients and to increase the number of sales (sales level). The marketing company they hired made the following suggestions in this situation.

- Identify a target market whose needs are not currently being met, not being satisfactory or even recognized.
- Think about or find competitive offerings of other publishing companies. You may "borrow" some ideas from them.
- Actionable solution: reduce you prices, offer some discounts, complete orders in shorter times.

Which suggestions do you think are reasonable? Which are not? Why? Think of any other suggestions you can come up with.

Ділова гра завжди орієнтована на групову активність, що повністю відповідає запитам сучасної методики. Такий вид навчальної діяльності також дає можливість кожному студенту спробувати себе в тій чи іншій ролі й проявити індивідуальні здібності.

Педагогічна і дидактична цінність ділової гри полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувувати себе на професійну придатність. Ще одним прикладом такої гри може бути той, що наводиться нижче:

Приклад 56 (Module 2. Topic 3. Marketing). *Role play*. Work in groups of four-five students. Imagine that you are a small marketing team that is searching for a new job offer. A small Russian company that offers individually designed paper production from very famous designers is now looking for a marketing team to work out a new advertising campaign for them in Ukraine. This firm is choosing between

the two teams. So, let the best win! Your task is to decide which methods of advertising your team would choose and why? Don't forget about the budget of the company. After a five-minutes' discussion one member of each marketing team will give a short presentation. Presenters should be asked additional questions by the students of the opposite team and representatives of the Russian company when their presentations are over (*You have 15 minutes for this task*).

Рольові та ділові ігри також інколи поєднуються з переглядом відеофрагментів, тобто з аудіюванням. Наприклад:

Приклад 57 (Module 1. Topic 2. Economic Issues of Publishing and Printing Production). Imagine that you are the owner of a huge world-known publishing company and all of you are in the Board of Directors. Your company has a matrix management system (*You have read about it in your Workbook*). It also has a lot of subsidiary companies all over the world. So the structure of your company has become increasingly complex. That's why your Managing Director organises a meeting and invites the company "HumanConcepts" to present Organizational Planning Suite. This is the programme that will help you to visualize matrix reporting relationships. Now watch the presentation of this company and decide whether to buy this programme or not. The cost of it is half a million dollars. After watching video for the first time, you have 5 minutes to discuss the matter. After that, watch the video for the second time. Then vote and give the explanation of your choice.

Для навчання англійського професійно орієнтованого усного мовлення студентів поліграфічних спеціальностей важливий розвиток як діалогічного мовлення, так і монологічного. Саме тому у *Комунікативному фокусі* студентам пропонуються вправи такого зразка:

Приклад 58 (Module 3. Topic 5. Art History). It is important not only to know the names of some artworks, but also know how to describe them.

Below you can see two sculptures.

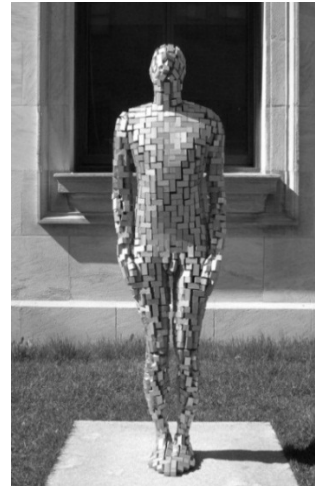
A. The Nike of Samothrace (winged Victory), 190 BC;

B. Building VI sculpture outside the "Musee des Beaux-Arts" in Montreal, Canada, Designed by Antony Gormley.

Describe these sculptures using the following adjectives: *marble, metallic, magnificent, stunning, comforting, relaxing, vibrant, mystical, abstract, original, unique, intuitive, vibrant, primitive, strong* (You have 10 minutes for this task).



A



B

Не слід забувати, що для дискусії характерним є зіткнення різних точок зору, думок студентів. Дискусія повинна сприяти виникненню альтернативних шляхів вирішення проблеми. Ось приклад вправи, де студентам потрібно вирішити проблеми професійного характеру:

Приклад 59 (Module 2. Topic 4. Distribution of Printed Materials). *Distribution Challenge*. Distribution process has its own challenges. Which of the following issues can you identify as distribution challenges? Explain why. Which approaches can be taken to resolve these problems? (You have 5 minutes for this task).

- Storage and warehousing,
- Profitability,
- Customer information flow,
- Fuel surcharges,
- Postage,
- Trucking,
- Automation,
- Customer service,
- Timing and scheduling,
- Employment.

Завершальними видами діяльності, які інтегрують в собі всі здобуті знання, навички та уміння, є підготовка студентами проектів за темою розділу чи модулю та їхні презентації. Для цього необхідно використовувати Інтернет-пошук для знаходження необхідної інформації. Для таких завдань викладач може порекомендувати сайти для її пошуку.

Прикладами проектних завдань можуть бути такі:

Приклад 60 (Module 4. Topic 7. Book Structure and Design). *Long-term project.* Work in groups of three or four students and prepare a PowerPoint presentation

on one of the following topics:

- The world's largest book and smallest book.
- E-book structure.
- Book restoration.
- Book types.

You will deliver your presentations in the last class on Module 4. You have two weeks for creating a presentation that should not exceed 5-minutes' limit when presenting.

Приклад 61 (Module 4. Topic 7. Book Structure and Design). Present your *Long-term projects* on one of the following topics:

- The world's largest book and smallest book.
- E-book structure.
- Book restoration.
- Book types.

Do not exceed 5-minutes' limit when presenting.

Як уже зазначалось вище у даному підрозділі, розроблені навчальні матеріали містять також і завдання для домашньої роботи.

Крім тих завдань до фахового тексту, який студенти читали в аудиторії, для домашньої роботи також пропонуються вправи на заповнення пропусків, вправи на вживання необхідної словоформи, вправи на знаходження зайвого слова, помилок в реченні, тексті та інші.

Обов'язковим елементом домашнього завдання є читання додаткового фахового тексту, що дозволяє поглибити знання фахової теми, отримані в аудиторії.

Ще одним обов'язковим компонентом позааудиторної роботи студентів є завдання з фахового письма. Виконання письмових завдань в аудиторії недоцільне, через те, що це займає багато часу, хоча в підсумковій модульній *контрольній* роботі включення аудиторних письмових завдань є логічним.

Крім того, аудіювання є також невід'ємним компонентом домашньої роботи. Інколи студентам пропонується проглянути той самий відеофрагмент, що і в аудиторії, та виконати додаткові завдання на його основі для кращого запам'ятовування професійної лексики, яка в ньому зустрічається.

Приклад 62 (Module 2. Topic 3. Marketing). Watch the video "Unit 3, Video 2". In the previous class you have already listened to the text about the "BookPal" company. Now listen to the clients' opinions about this company. Decide whether the following statements are true or false. Be ready to explain your answers in the classroom.

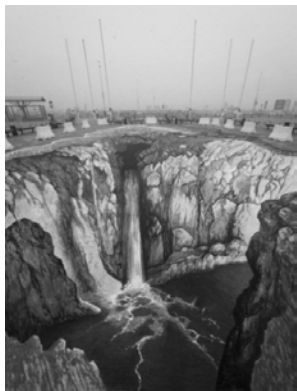
1. Carmel Rowley had a really interesting experience while self-publishing.	_____
2. Eddie Labbad mentioned that at "Bookpal" no one had time to listen to what she had to say.	_____
3. Gigi Sedlmayer found out about "Bookpal" from his friends.	_____
4. Logan Historical Society published seven books before going to "Bookpal".	_____
5. Margie Robbins dedicated her book to her three sons.	_____
6. Trevor Salter recommends "Bookpal" for Historical Societies.	_____

Ключовим видом позааудиторної навчальної діяльності, який дозволяє розвинути, удосконалити англійське професійне мовлення студентів, є Інтернет-пошук.

Нижче наведено декілька прикладів вправ з використанням Інтернет-пошуку:

Приклад 63 (Module 2. Topic 3. Marketing). Imagine that you are a director of a small publishing company that is going to open in some months. You have decided to hire an advertising agency. You have the opportunity to use the services of two different advertising agencies – "THAT" and "Bayardad". Visit the websites of both "THAT" advertising agency (<http://www.thatadvertisingagency.com/>) and "Bayardad" (<http://www.bayardad.com/>) to find the information about their teams and the services they provide. Decide which one you would choose. Make a short report (180-200 words), explaining your choice and present it in front of the class.

Приклад 64 (Module 3. Topic 5. Art History). In the pictures given below you can see pieces of so-called "Street art". Find out what "Street art" is, read different articles on this matter and present your reports during the next class in front of your group. Your report should include not only the explanation of the phenomenon, but also your own ideas and attitude to this kind of art.



Приклад 65 (Module 3. Topic 5. Art History). Find more information about one of the following topics. Be ready to make an oral report on the following topics during the next lesson.

- Distribution of leaflets;
- Distribution of advertisements;
- Distribution of other types of printed materials.

Таким чином, головною метою домашніх завдань є розширення обсягу мовленнєвої практики в усіх видах мовленнєвої діяльності та розширення спектру професійних знань засобами ІМ.

Представимо узагальнену модель організації навчального процесу на III курсі на матеріалі одного циклу занять (див. табл. 3.3):

Таблиця 3.3

**Модель навчального процесу на III курсі у відповідності
до запропонованого підходу на матеріалі одного циклу занять**

Фокус теми, що запланований для опрацювання протягом одного двогодинного аудиторного заняття і наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи студентів (домашнього завдання)	Цілі роботи над конкретним фокусом в темі	Види мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності, завдань, що виконуються протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності / завдань / вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999)
1	2	3	4	5
<i>Content-Language Focus – Предметно- мовний фокус</i>	<i>Змістові професійно-значимі цілі: ознайомлення та здобуття базових знань за фаховою темою студентами; подальше поглиблення знань; виявлення</i>	Говоріння, читання, аудіювання (під час слухання	Мозкові штурми; дискусії; читання автентичних фахо- вих текстів (аудиторне та позааудиторне) та виконання завдань на	Вправи: комунікативні вмотивовані, рецептивні, продуктивні та рецептивно- продуктивні, без або з

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5
(предметно-лінгвістичний аспект)	<p>та активізація фонових знань студентів з цієї теми та їхня систематизація; послідовне оволодіння предметним змістом професійно значимої теми.</p> <p><i>Комунікативні цілі:</i> розвиток та формування у студентів навичок та вмінь англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма в іншомовній професійній комунікації у межах фахової теми, розвиток лексич-них навичок (на базі нової професійної лексики); практика та вдосконалення навичок вживання вже відомої лексики; вдосконалення вже сформованих граматичних та фонетичних мовленнєвих</p>	студентами викладача та один одного), письмо.	основі прочитаного; завдання на відпрацювання нової професійної лексики (аудиторне та позааудиторне); обговорення кейсів; підготовка презентацій в позааудиторній роботі; позааудиторний Інтернет-пошук для виконання творчих завдань, проектної роботи у письмовому або усному мовленні; виконання письмових завдань (позааудиторно). Основний акцент усіх завдань – предметний зміст фахової теми.	ігровим компонентом (у рольових / ділових іграх), з природними або зі штучними опорами (напр., у вигляді ключових слів-підказок), з мінімальним або частковим керуванням з боку викладача / навчальних матеріалів. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загальногрупові. Некомунікативні або умовно-комунікативні вправи: невмотивовані, зі штучними опорами,

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5
	<p>навичок; удосконалення навичок та вмінь самостійного позааудиторного пошуку професійної інформації в Інтернеті.</p>			<p>рецептивно-репродуктивні, без ігрового компонента, з частковим або повним керуванням. Виконуються індивідуально, частково в аудиторній, але здебільшого у позааудиторній роботі).</p>
<p><i>Communicative Focus – Комуникативний фокус (комуникативний аспект)</i></p>	<p><i>Змістові професійно-значимі цілі:</i> продовження оволодіння предметним змістом професійно значимої теми, повторення і закріплення знань за фаховою темою. <i>Комуникативні цілі:</i> подальший розвиток умінь говоріння, читання, аудіювання та письма в</p>	<p>Говоріння, читання, аудіювання, письмо</p>	<p>Мозкові штурми; дискусії; презентації; обговорення кейсів; аудіювання (аудиторне та позааудиторне) автентичних матеріалів з теми для виконання творчих завдань на базі отриманої інформації; рольові та</p>	<p>Вправи: комуникативні вмотивовані, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без або з наявністю ігрового компоненту (у рольових / ділових</p>

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5
	<p>іншомовній професійній комунікації у межах фахової теми; розвиток та формування у студентів навичок та вмінь іншомовного аудіювання в межах фахової теми; розвиток лексичних навичок на базі нової професійної лексики; практика та вдосконалення навичок вживання вже відомої лексики; вдосконалення вже сформованих граматичних та фонетичних мовленнєвих навичок; удосконалення навичок та вмінь самостійного позааудиторного пошуку професійної інформації в Інтернеті; контроль рівня сформованості у студентів усіх комунікативних навичок і вмінь, які розвивалися в межах вивчення професійної теми.</p>		<p>ділові ігри; завдання на відпрацювання нової фахової лексики; виконання проектів та презентації в межах проектної роботи; виконання письмових завдань (позааудиторно). Акцент всіх завдань – на розвитку та вдосконалення складових міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, які формувалися і розвивалися у студентів в процесі роботи над темою.</p>	<p>іграх), з природними опорами або з штучними опорами (наприклад, у вигляді ключових слів-підказок), з мінімальним або частковим керуванням. Виконуватися можуть індивідуально, в парах, малих групах, іноді – як загальногрупові.</p>

Отже, у цьому підрозділі нашого дисертаційного дослідження ми обґрунтували модель організації навчального процесу на основі методу конструктивістського комбінованого навчання, показали можливі шляхи організації аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності із оволодіння іноземною мовою професійного спрямування студентами технічних спеціальностей на 1-3 курсах ЗВО технічного профілю на основі розроблених навчальних матеріалів.

Висновки до розділу 3

1. Викладання англійської мови в межах запропонованої методики доцільно впроваджувати лише в тих групах студентів, рівень володіння загальнонавчальною англійською мовою у яких не нижче B1 + згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2003).

2. Втілена у розроблених навчальних матеріалах для студентів-майбутніх фахівців із інформаційних технологій (I-III курси) методика має свої модифікації залежно від етапу навчання.

3. Для першого року навчання характерною є наявність п'ятиаспектної структури теми. Кожна тема складається з п'яти фокусів: Functional and Content Focus, Cultural Focus, Language Focus, Psychological Focus, Communicative Focus. Робота над одним фокусом займає одне двогодинне аудиторне заняття. Стільки ж позааудиторного часу відводиться на виконання домашніх завдань із відповідної даному фокусу частини матеріалів для позааудиторної роботи.

4. На другому році навчання передбачається впровадження індивідуалізації навчання. Під індивідуалізацією процесу формування МПОІКК студентів технічного ЗВО розуміється цілісна система, яка передбачає комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів психологічної структури індивідуальності студента, які здійснюють значний вплив на якість оволодіння ними цією компетентністю. У розроблених навчальних матеріалах такими компонентами визначаються: мотиваційний фактор, вихідний рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності, індивідуальні

особливості навчального стилю студентів. Індивідуалізація реалізується через низку адаптованих до потреб різних студентів вправ, які в навчальних матеріалах, що розглядається, позначаються як *tiered task*, *facilitated task* та *complex task*.

5. На третьому році навчання відбувається скорочення числа аспектів/фокусів до двох (предметно-мовного та комунікативного). Предметно-мовний фокус – це стадія ознайомлення з новим навчальним матеріалом. Завдання Предметно-мовного фокусу полягає у заповненні "інформаційних та мовних прогалин" на етапі ознайомлення студентів з новою темою. Це стадія пред'явлення, презентації нового матеріалу та його первинного закріплення, під час якого студенти виконують вправи, що вимагають застосування отриманої інформації, даних. Особливого значення для результативності навчального процесу має когнітивна спрямованість навчання, яка проявляється у тому, що в процесі оволодіння ІМ фаху важливу роль відіграє пізнавальна діяльність студентів, яка розвиває їхнє творче мислення, що повинно привести до вироблення певних іншомовних професійних стереотипів.

Комунікативний фокус – це стадія тренування у спілкуванні, який є ключовим в автоматизації та вдосконаленні набутих мовленнєвих навичок та вмінь, під час якого студенти виконують вправи, що вимагають звернутися до інформації, про яку вони дізналися у Предметно-мовному фокусі.

3. Нестандартна побудова навчального процесу з ІМ, що запропонована в цій дисертації, дозволяє інтегрувати викладання англійської мови та майбутньої спеціальності студентів уже з перших занять мовного курсу на першому році навчання в технічному ЗВО. Тим самим створюється унікальна можливість сформувати в системі навчання ІМ професійного спрямування у технічному ЗВО фахівця зовсім іншого гатунку, який матиме широкі перспективи реалізації здобутих навичок, умінь та знань на сучасному міжнародному ринку праці.

Основні положення розділу 3 висвітлені у 20 публікаціях (Корнева, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2013b, 2013e, 2013g, 2013i, 2014, 2014c, 2015, 2015a, 2015b, 2016).

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

4.1. Організація, проведення методичного експерименту та інтерпретація його результатів

Для перевірки ефективності розробленого нами методу конструктивістського комбінованого навчання було проведено експериментальне дослідження, в ході якого перевірялася описана методика навчання, а також доцільність її впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів технічного профілю.

Мета експериментального дослідження полягала у перевірці загальної **гіпотези**, згідно якої *навчання студентів технічних спеціальностей у ЗВО професійно орієнтованої англійської мови буде ефективним за умови використання відібраних матеріалів, розроблених систем вправ на основі метод конструктивістського комбінованого навчання*. З огляду на те, що у процесі створення моделі навчання за конструктивістською комбінованою методикою було розроблено три її варіанти для 1-3 курсів навчання у ЗВО технічного профілю, доречним виявилось формулювання та перевірка істинності трьох додаткових варіантів гіпотези.

Варіант 1. Найефективніше навчання англійської мови професійного спрямування на основі методу конструктивістського комбінованого навчання на першому курсі буде відбуватися за умови використання п'ятиаспектної структури теми із такою послідовністю введення фокусів навчального процесу: предметний, мовний, соціокультурний, психологічний, комунікативний (перша серія експерименту) з метою досягнення рівня B2 за Загальноєвропейською шкалою.

Варіант 2. Найефективніше навчання англійської мови професійного спрямування на основі методу конструктивістського комбінованого навчання

на другому курсі буде відбуватися за умови використання триаспектної структури теми із такою послідовністю введення фокусів навчального процесу: предметний, мовний, комунікативний (друга серія експерименту) B2+ за Загальноєвропейською шкалою.

Варіант 3. Найефективніше навчання англійської мови професійного спрямування на основі методу конструктивістського комбінованого навчання на третьому курсі буде відбуватися за умови використання двоаспектної структури теми із такою послідовністю введення фокусів навчального процесу: предметний, комунікативний (третья серія експерименту) C1 за Загальноєвропейською шкалою.

Проведення кожної серії методичного експерименту відбувалося у три етапи:

- 1) *організації* експерименту, що передбачало формулювання мети та гіпотези експериментального навчання, визначення характеру та методів експерименту, підбір учасників експерименту, підготовку матеріалів для контролю рівнів навченості студентів, проведення попереднього анкетного опитування;
- 2) *реалізації* експерименту, що включало проведення передекспериментального зрізу, експериментального навчання, післяекспериментального зрізу та анкетного опитування;
- 3) *констатації та інтерпретації результатів експерименту*, що мало на меті аналіз отриманих даних методами статистичної обробки, підтвердження або спростування гіпотези, формулювання висновків та методичних рекомендацій з використання розробленої методики.

Експериментальне дослідження було покликане вирішити такі завдання:

- 1) організувати проведення експериментального навчання та підготувати матеріали для його проведення;
- 2) визначити рівень володіння ІМ студентами перед початком експериментального навчання;
- 3) провести експериментальне навчання відповідно до запропонованої моделі та з використанням навчальних матеріалів, описаних вище;

4) визначити рівень сформованості мовленнєвих навичок і умінь студентів у всіх видах МД після закінчення експериментального навчання;

5) опрацювати дані експериментального навчання та визначити ефективність запропонованої методики навчання.

За класифікацією П. Б. Гурвича (1974) дослідження було горизонтально-вертикальним, природним, відкритим методичним експериментом. При підготовці та проведенні експерименту ми виходили з того, що метою будь-якого експериментального методичного дослідження є отримання нового наукового результату, який безпосередньо впливає на удосконалення навчально-виховного процесу (Штульман, 1980). Основою для розробки методики експериментального дослідження стали існуючі теорії методичного експерименту (Беспалько, 1968; Гурвич, 1974; Маслак, 1998; Орлов, 1997; Штульман, 1980).

В основу дослідження були покладені основні вимоги до експерименту:

- 1) точна обмеженість у часі;
- 2) наявність попередньо сформульованої гіпотези;
- 3) організаційна структура, адекватна висунутій гіпотезі;
- 4) можливість ізольованого обліку методичної дії фактора, який досліджується;

- 5) вимір вихідного і заключного станів релевантних для проблеми дослідження навичок і умінь відповідно до критеріїв, які відповідають специфіці даної проблеми та меті експерименту (Гурвич, 1980, сс. 39-40).

Неварійованими умовами навчання в експериментальних групах під час проведення експерименту стали:

- час проведення експериментального навчання;
- тематика, мовний та мовленнєвий матеріал, а також предметний зміст засвоюваного курсу;
- зміст передекспериментального і післяекспериментального зрізів;
- критерії оцінювання рівня сформованості мовленнєвих навичок і умінь у всіх групах;
- склад навчальних груп;

- експериментатор.

Варійованими умовами експерименту стали *кількість та послідовність* введення фокусів навчального процесу у межах різноаспектних моделей організації освітнього процесу з першого по третій курс навчання у ЗВО технічного профілю.

Експеримент проводився в 2012-2015 роках на базі Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". У ньому були задіяні 96 студентів технічних спеціальностей, які навчалися у межах напряму підготовки «Інформаційні технології» впродовж трьох років. Експериментальне навчання проводилося без спеціального відбору студентів, в умовах звичайного навчального процесу в групах по 16-22 особи.

Умови експериментального навчання були стандартними, а не "спеціально змодельовані", тому, з огляду на кількість учасників експериментального дослідження, його результати могли дати підстави для висновків про ефективність запропонованої методики і створених на її основі навчальних матеріалів.

Експериментальне навчання у межах кожної серії експерименту традиційно проводилося в три етапи: передекспериментальний зріз, власне навчання і післяекспериментальний зріз.

Метою передекспериментального зрізу на першому курсі було визначення того, чи всі студенти, відібрані для участі в експериментальній перевірці методики, досягли відповідного рівня у володінні англійською мовою (B1+), тобто чи були вони готові опанувати англійську мову для професійних цілей з використанням запропонованої методики. Передекспериментальний зріз проводився на першому занятті в першому семестрі і включав у себе перевірку рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів у всіх чотирьох видах МД: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі, а також лексико-граматичний тест. Перевірка проводилася відповідно до методики і на рівні складності, характерному для міжнародних кембриджських тестів-іспитів з англійської мови PET, FCE і IELTS. При цьому, також як і в тесті-іспиті FCE, наприклад, вважалося, що студенти, які виконали всі завдання з успішністю не нижче 65%, досягли рівня B2. Ті ж з них, які виконали завдання з успішністю

не нижче 50%, розглядалися як такі, які досягли рівня B1 + у володінні загальнонавчальною англійською мовою. В обох випадках, виходячи зі сказаного раніше, досягнутий рівень вважався достатнім, щоб вивчати англійську мову для спеціальних цілей у межах методики інтеграції викладання мови і спеціальних дисциплін.

Як приклад, наведемо завдання, які використовувалися для проведення передекспериментальної перевірки рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності в загальнонавчальній англійській мові на першому курсі. Вони були синтезовані на основі матеріалів трьох міжнародних іспитів. Так, з іспиту PET (2010) були запозичені завдання на перевірку сформованості комунікативної компетентності в аудіюванні і читанні, з іспиту FCE (2008) – завдання для лексико-граматичного тесту, а з іспиту IELTS (2006) – завдання для перевірки рівня володіння англомовним говорінням і письмом.

Приклади всіх завдань тесту-іспиту, що проводився в якості передекспериментального зрізу, наведені нижче:

Listening

Завдання на перевірку рівня сформованості навичок і вмінь аудіювання включало в себе прослуховування аудіотексту, наведеного нижче в графічній формі:

***Interviewer:** And today in the studio we have a familiar face on television, Angela Bond, the news reporter. Angela, your job has taken you all over the world, hasn't it?*

***Angela:** Yes. I've reported from a number of countries in Asia and I've just returned from the United States. I must say, it's good to be able to unpack my suitcase now that the job has brought me to Britain for at least six months.*

***Interviewer:** Is the travelling what you enjoy about the job?*

***Angela:** It's certainly interesting, but it can be annoying never knowing where I'm going to be next week! For me, the really exciting thing is being somewhere when a big news story is taking place and seeing it develop. Sometimes that can be quite dangerous, but all jobs have their disadvantages! And travelling gives me the chance to collect souvenirs.*

Interviewer: *What kind of things?*

Angela: *Mostly things for my flat. I'm mad about anything Chinese and so when I was in Hong Kong, I got a really nice table and some chairs - and in Turkey I spend a lot of money on carpets. Then I've got pictures and other bits of art from Thailand and India. The flat's getting a bit crowded!*

Interviewer: *It sounds colourful! Do you have a regular working day?*

Angela: *Not really. At the moment I'm one of the team that reads the evening news, so sometimes I'm on at six thirty, and sometimes at ten o'clock. But that's at the end of the day. It all starts in the morning at eight thirty when I phone the office to see what has happened and what they want me to go and report on.*

Interviewer: *So you don't have much time for a social life?*

Angela: *It's better now I'm in London and can see my boyfriend more often. My sister introduced us. He came round for dinner when I was staying with her a year ago. We have a lot in common. He's a lawyer and I studied law at university. Also we've found that we lived in Hong Kong at the same time, although we never met.*

Interviewer: *What do you like to do in your free time?*

Angela: *Well, cooking is something new I'm trying because I can't do it when I'm travelling.*

But I'm not very good at it yet so I find it a bit stressful. One of the best things I've bought recently was a boat and when I want to feel calm and peaceful I go for a sail on the river. It never fails!

Interviewer: *Angela - thanks.*

Завдання до прослуханого тексту було таким:

Task 1. You will hear a news reporter called Angela Bond, talking on the radio about her job. For each question, choose the right answer (A, B, C).

1. Where is Angela working at the moment?

- A. Britain
- B. the USA
- C. Asia

2. Angela likes her job because she
 - A. loves being in dangerous situations.
 - B. never knows where she'll go next.
 - C. enjoys watching important events happen.
3. What did Angela bring home from Hong Kong?
 - A. pictures
 - B. carpets
 - C. furniture
4. What time does Angela's working day begin?
 - A. 8.30 am
 - B. 6.30 pm
 - C. 10.00 am
5. What does Angela do to relax?
 - A. She cooks a meal.
 - B. She goes sailing.
 - C. She goes shopping.

Reading

Task 2. You are going to read an advertisement of an international book club. After reading the advertisement say whether the following statements are true (T) or false (F).

1. By ordering a book, you qualify to become a member of the International Book Club.
2. Every new member can request a watch from the book club.
3. You can buy a DVD more cheaply when you join.
4. All club books cost half the publisher's price.
5. Each club magazine gives you a choice of over 1,000 books.
6. You get a different choice of books if you order from the website.
7. One special book is recommended every month.
8. You may receive a book that the club has chosen for you.
9. You must pay the postage when sending your application to join the club.
10. You should pay as soon as you receive your books.

INTERNATONAL BOOK CLUB

*Have you ever thought of joining a book club and buying new books through the post?
Here at the International Book Club, we already have many members buying books
from us by mail.*

To join:

You just need to send us your first order from our book list.

Immediate benefits:

- As a special offer, you may choose any reduced-price books from our new members' book list, to the value of £6 in total (plus postage and packing). By doing this, you will save pounds on the publishers' prices.
- Tick the box on your form to order a free watch.
- If you reply within seven days, we will send you another free gift carefully chosen from our book list by our staff.
- Order a DVD from the many on offer in our list, at half the recommended retail price.

When you've joined:

As a member, you'll enjoy savings of between 30% and 50% off the publisher's price on every book you buy, and what's more, they'll come straight to your door. Your free club magazine arrives once a month, to keep you up to date with the latest best-sellers. This means that every year we offer over 1,000 books to choose from. On the Internet, you can find all our titles for the year on our exclusive members' website.

Being a member:

All we are asking you to do while you are a member is to choose four books during your first year. After that, you can decide on the number of books you wish to take.

In each of our monthly club magazines, our experienced staff choose a Club Choice book – a work of fiction or a reference title which they feel is particularly worth buying, and which is offered at an extra-special price. However, if you do not want this book, just say so in the space provided on the form. We will always send the book if we do not receive this.

So, return your application form today, but hurry – it's not every day we can make you an offer like this. To apply to become a member, all you need to do is simply fill in the enclosed form and return it in the postage-paid envelope supplied.

Before you know it, your books will be with you. Please don't send any money now, as we will send you your bill with the books. And remember, you have up to a fortnight to decide if you wish to keep the books you have ordered. You should then either return the books or send your payment.

Task 3. The people below live in London and are all interested in keeping fit. Study the descriptions of eight websites for people wanting to keep fit. Decide which website would be the most suitable for the following people. For questions 1-5, mark the correct letter (A-E) on your answer sheet.

1	Klara has recently moved to London and enjoys serious running. She is looking for a club where she can take part in competitions.
2	Sami wants to find some ideas for keeping fit at home and communicate online with other people doing the same thing. He doesn't want to have to pay for using the website.
3	Kumiko is a member of a local gym where she goes at least twice a week. She does not get much time to shop, so wants to buy gym clothes and shoes online.
4	Peter loves the outdoors and cycles to different places each weekend to keep fit. He wants a website which will give him suggestions for a range of suitable destinations.
5	Stefano is a student and is looking for a gym where he can keep fit. He wants to pay each time he visits the gym rather than paying a fee to become a member.

THE PERFECT WAY TO KEEP FIT WITH THESE WEBSITES

<p>A. www.activelife.co.uk</p> <p>This site is perfect for those who like to combine living a healthy lifestyle with enjoying the countryside. Type in the name of the town and you get a list of locations that offer routes for cycling or exploring the area on foot. There is also information on cycling competitions in Britain.</p>	<p>B. www.sportsarcna.co.uk</p> <p>This website tells you how you can keep fit at this group of London sports centres. You don't have to be a member – these centres operate a pay-as-you-go system. They all have a pool, squash courts, gym and outdoor tennis courts. The website includes details of locations, opening times and prices.</p>
<p>C. www.fitnet.co.uk</p> <p>Steve Amos started this site for busy people wanting to keep fit. Fill in a questionnaire and Steve will create a fitness programme for you. Although Steve's fee is high, you can email him for advice whenever you want. In addition, Steve has designed a range of fitness clothes and footwear, which anyone can order (48-hour delivery).</p>	<p>D. www.fitnessclub.co.uk</p> <p>This website tells you all you need to know about this chain of gyms, including where your nearest Fitness club gym is, how you can become a member and how much the yearly fee is. Advice is given on everything from using a running machine to buying the right equipment. Each gym has a swimming pool and a shop selling gym wear.</p>
<p>E. www.fitnessonline.co.uk</p> <p>This is a free government website that encourages people to keep fit. It gives diet advice, and allows you to work through a fitness programme without leaving your house. It also offers advice on gym equipment to buy and has a chat room, where you can compare experiences with others.</p>	

Use of English

Task 4. Read the text below and choose the correct word for each space. For each question, write the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

Tom Cruise

Tom Cruise is one of the 0) most successful actors in cinema history. However, life hasn't always been that easy for him. As a young boy, Tom was shy and had 1) _____ in finding friends, although he really enjoyed 2) _____ part in school plays. 3) _____ he had finished High School, Tom went to New York to look for work. He found employment as a porter, and at the same time he 4) _____ drama classes. In 1980, the film director Franco Zeffirelli 5) _____ Tom his first part in a film. Ten years later, he had become 6) _____ successful that he was one of the highest-paid actors in Hollywood, 7) _____ millions of dollars for 8) _____ film. Today, Tom 9) _____ appears in films and is as 10) _____ as ever with his thousands of fans from all around the world.

0.	A most	B more	C best	D better
1.	A worry	B problem	C fear	D difficulty
2.	A making	B holding	C taking	D finding
3.	A While	B During	C After	D Until
4.	A prepared	B waited	C attended	D happened
5.	A suggested	B offered	C tried	D advised
6.	A so	B such	C too	D very
7.	A paying	B earning	C winning	D reaching
8.	A another	B all	C each	D some
9.	A yet	B ever	C already	D still
10.	A popular	B favourite	C preferred	D approved

Task 5. Here are some sentences about learning Italian. For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first. Use no more than three words. Write only the missing words on your answer sheet.

Example:

0. Daniel started Italian classes six months ago.

Daniel's had Italian classes for six months.

1. After seeing an advertisement for Italian lessons, Daniel decided to go.

Daniel _____ an advertisement for Italian lessons and then decided to go.

2. There are fifteen other students in his Italian class.

His Italian class _____ fifteen other students in it.

3. Daniel thinks that speaking Italian is easier than writing it.

Daniel doesn't think that speaking is _____ as writing Italian.

4. Daniel's teacher is Italian and her name's Chiara Paolozzi.

Daniel's teacher is Italian and she's _____ Chiara Paolozzi.

5. The students are given two hours of homework each week.

Each week Chiara _____ the students two hours of homework.

Writing

Task 6. Choose one of the following topics:

I. This is part of a letter you receive from an English friend.

I've just seen a brilliant programme about dolphins on television. Which programme have you enjoyed recently? How much television do you watch?

Now write a letter, answering your pen friend's questions. Your letter should be around 120-150 words.

II. Write the composition on the following topic:

The problem with society today is that it is essentially unbalanced, with some people being paid huge salaries to work very long hours, whilst others do not have a job and have too much time on their hands. There is no middle ground.

Do you agree or disagree? Give reasons for your answers and include any relevant examples from your knowledge or experience.

Your composition should be around 120-150 words.

Speaking

Variant 1

Read the topic card below carefully. You will have to talk about the topic for one or two minutes. You have one minute to think about what you are going to say. You can make notes to help you if you wish.

Describe how you would like to spend a free day.

You should say:

- where you would spend the day

- what you would do during the day
- who you might like to spend the day with
- and explain why you would like to spend the day like this.

Variant 2

Read the topic card below carefully.

You will have to talk about the topic for one to two minutes. You have one minute to think about what you are going to say. You can make notes to help you if you wish.

Describe something successful you have done. You should say:

- what you did
- how you prepared for it
- what kind of positive response you received and explain why it was important for you.

Variant 3

Read the topic card below carefully.

You will have to talk about the topic for one to two minutes. You have one minute to think about what you are going to say. You can make notes to help you if you wish.

Describe a film that you have seen recently. You should say:

- who you saw the film with
- who the main characters in the film are
- what happens in the film and explain why you would recommend it or not.

Оцінювання результатів предекспериментального зрізу проводилося в такий спосіб.

При аудіюванні кожна правильна відповідь на кожне з 5-ти питань-завдань оцінювалася в два бали, тобто максимально за виконання цього завдання студент міг отримати 10 балів. Аналогічним чином оцінювалися читання (максимум 20 балів – по одному балу за кожну правильну відповідь на кожне з 10 питань-завдань до першого тексту і по два бали за кожну правильну відповідь на кожне з 5 питань-завдань до другого тексту). Ідентичним було

і оцінювання виконання лексико-граматичного тесту – також максимум 20 балів; по одному балу за кожну правильну відповідь із 10-ти завдань у першому тесті і по два бали за кожну правильну відповідь із 5-ти завдань у другому тесті.

У всіх трьох випадках кількість правильних відповідей була об'єктивним кількісним показником розвитку відповідних мовленнєвих навичок і умінь.

На відміну від цього, оцінювання рівня сформованості у студентів навичок і вмінь письма і говоріння проводилося, виходячи з положення про те, що таке оцінювання ніколи не може бути повністю об'єктивним. У даному випадку оцінюється продуктивна мовленнєва діяльність, а оцінити її кількісно неможливо (Alderson, Krahnke & Stansfield, 1987; Cohen, 1994; Fulcher & Davidson, 2007; Madsen, 1983). Саме тому оцінка може бути тільки якісною, тобто в тій чи іншій мірі суб'єктивною.

Творчі вміння письма та говоріння можна оцінювати на підставі написання студентами письмових робіт творчого характеру (лист) або на підставі їхньої участі в усних інтерв'ю, рольових іграх, їхніх виступів із презентаціями тощо (говоріння). Крім того, такі перевірки навичок і творчих умінь говоріння і письма повинні відтворювати реальні умови користування мовою в спілкуванні (Paltridge, 1992). Це ще більше посилює вплив суб'єктивного людського фактора при оцінюванні.

Знизити суб'єктивізм у процесі перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності в продуктивних видах МД можна за рахунок проведення оцінювання на підставі чітко сформульованих критеріїв відповідно до шкали балів для кожного критерію (Ingram, 1985). Такі критерії покликані охопити різні характеристики нормального функціонування того чи іншого продуктивного виду МД.

Крім того, для підвищення об'єктивності сама процедура оцінювання повинна проводитися двома "незалежними експертами" – викладачами, які раніше не працювали з оцінюваними студентами. "Експерти", провівши оцінювання автономно один від одного, після завершення тестування підсумовують свої результати і ділять їх на два або зводять їх до однієї середньої величини на основі обговорення (Underhill, 1987).

У проведених передекспериментальних зрізах "незалежними експертами" виступали два викладача англійської мови університету, де проводилося дослідження, які ніколи раніше не працювали зі студентами з відібраних для експерименту груп. Вони оцінювали результати виконання тестованими письмового завдання за такими критеріями:

1. Відповідність листа або твору заданій темі, повнота її розкриття; відповідність формату, композиції, стилю, логіці викладу, характерним для листа або твору; відповідність соціокультурним вимогам, які існують до подібних письмових продуктів в англійській мові.

2. Граматична, лексична і орфографічна правильність написаного.

3. Різноманітність граматичних і лексичних засобів, які використовувалися студентами в ході виконання завдання з письма, в тому числі кількість використаних слів-зв'язок (first of all, nevertheless, next, but, on the contrary, to sum up, however тощо).

Відповідність кожному критерію оцінювалося в 3,5 бала, оскільки кожен із критеріїв мав однакову вагу, звідси кожен студент максимально міг набрати 22 бали за виконання завдання з письма.

Для оцінювання говоріння (монологічного та діалогічного мовлення) незалежними експертами використовувалася система з семи різнотипних критеріїв, на кожен із яких припадало максимум 4 бали, загалом за виконання цього виду роботи студент міг отримати максимум 28 балів:

1. Відповідність висловлювань студентів заданій темі і коректність відповідей на 2-3 питання, які ставили екзаменатори після завершення студентом монологічного висловлювання.

2. Темп мовлення, який повинен був відповідати нормальному середньому темпу, характерному для носіїв англійської мови.

3. Відносна граматична, лексична і фонетична правильність усного мовлення (допустимо було ігнорувати незначні помилки, що не ускладнювали розуміння сказаного).

4. Логічна зв'язність усного висловлювання.

5. Різноманітність граматичних і лексичних засобів, що використовуються мовцем, в тому числі використання слів-зв'язок (first of all, nevertheless, next, but, on the contrary, to sum up, however тощо).

6. Обсяг висловлювання (мінімально необхідний обсяг був вказаний в завданні – 1 хвилина; також враховувалася кількість реплік під час діалогічного мовлення, тобто під час відповідей на питання, які ставили екзаменатори після монологічного висловлювання студента).

7. Правильне розуміння на слух питань, вказівок і реплік екзаменаторів.
Результати передекспериментального зрізу наведені у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Результати передекспериментального зрізу із визначення рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу

Група	ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-3	ЕГ-4	ЕГ-5
Коефіцієнт навченості	0,69	0,55	0,70	0,58	0,50

Різниця рівнів вихідної підготовки з англійської мови в групах, які брали участь у першій серії експериментального дослідження, виявлена в передекспериментальному зрізі, показана також на рисунку 4.1:

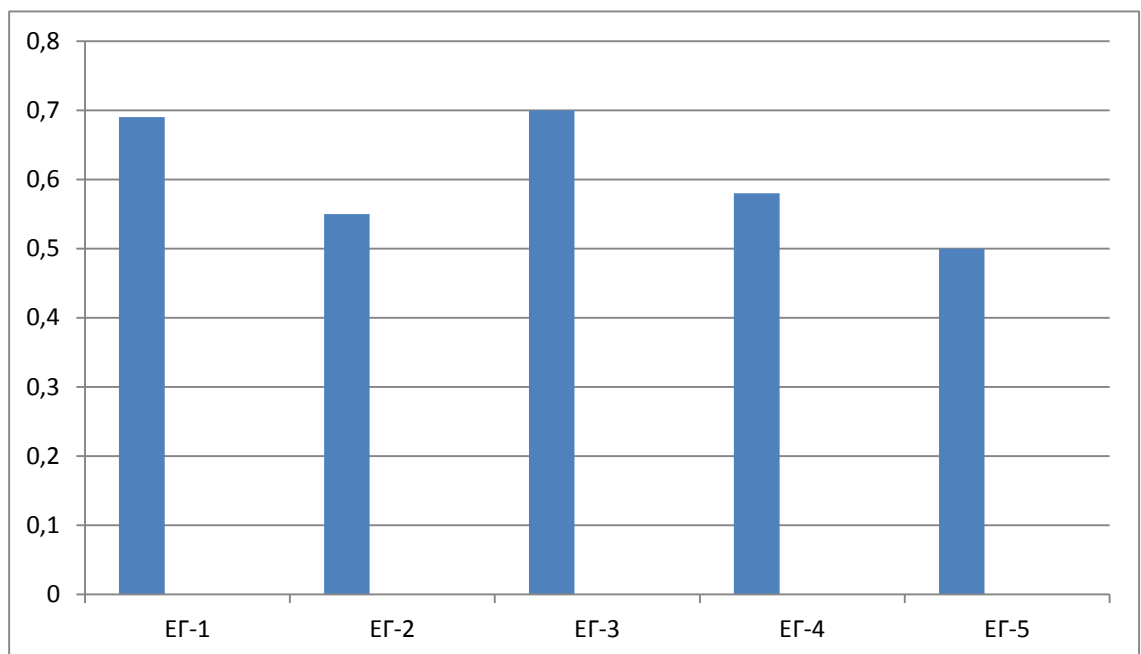


Рис. 4.1 Результати передекспериментального зрізу першої серії дослідження

Як видно з діаграми, вихідний рівень володіння студентами англійською мовою можна визначити як достатній (тобто не нижче ніж B1 +) для впровадження розробленої методики навчання ІМ і спеціальності. У той же час за рівнем вихідної підготовки групи ділилися на "сильні", що наближаються до рівня B2 (групи ЕГ-1, ЕГ-3), і "середні", де вихідна підготовка студентів з мови не перевищувала рівень B1 + (інші три групи).

Заняття у відібраних для проведення експерименту групах вели викладачі кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". Це були викладачі різного рівня кваліфікації з більшим і меншим стажем роботи. Вони не підбиралися спеціально, але з ними проводився тренінг з ознайомлення з особливостями роботи із розробленими навчальними матеріалами.

Експериментальне навчання проводилося у відповідності з усіма рекомендаціями і описаними принципами і особливостями методики та з використанням розроблених навчальних матеріалів. Протягом навчального року у всіх групах були освоєні всі відібрані теми.

Із метою забезпечення об'єктивності проведення експериментального навчання нами було запропоновано проводити навчання у групах ЕГ-1,2,4,5 за варіантом методики із запропонованим у першому варіанті гіпотези дослідження введенням навчальних фокусів (предметний, мовний, соціокультурний, психологічний, комунікативний), у групі ЕГ-3 (із найвищим вхідним рівнем знань) – фокусування відбувалося у іншій послідовності (мовний, предметний, соціокультурний, психологічний комунікативний).

Задля визначення ефективності методики в кінці навчального року було проведено післяекспериментальне тестування студентів (післяекспериментальний зріз). Воно проходило протягом двох годин, відведених для проведення останнього заняття в останньому семестрі першого курсу. Завдання зрізу були складені, виходячи з тематики навчальних матеріалів, включали лексику і граматичні явища, опрацьовані студентами на заняттях протягом року,

рівень складності завдань відповідав рівню B2 Professional згідно Загальноєвропейських вимог. Тест включав такі види контрольних завдань.

Завдання на перевірку рівня сформованості вмінь аудіювання полягало в прослуховуванні студентами аудіотексту спеціальної (відібраної для першого курсу) тематики. У процесі прослуховування студенти повинні були заповнити пропуски словами з тексту. Кожна правильна відповідь оцінювалася в два бали, максимально за виконання цього завдання студент міг набрати 10 балів. Завдання на аудіювання наведено нижче:

Task 1. Listen (twice) to the text about useful business negotiations tips and fill in the gaps in the printout of the audio text.

Useful Business Negotiation Tips

The first very important among all business negotiation tips is not to be _____ (1). If you are shy, you will not be able to present your case properly and you will not get the best for your business. Furthermore, in this way you will show the person you are negotiating with, that you are not decisive and _____ (2).

Another one of the business negotiation tips is to avoid showing your emotions. When you are emotionally _____ (3) to the negotiations, you will not be able to think clearly about the things that you are really trying to achieve. Furthermore, the emotions will make you _____ (4) and you will leave bad impression on your partners.

Remember that you have the choice to accept or refuse the offer that you receive. If you for some reason do not agree with the offer, it is better to say that you will discuss it with your partners, but not accept it. This way you will show that you are not happy with the _____ (5) of the offer and the person is likely to change them in your favour.

(The tapescript is borrowed and modified from: <http://ezinearticles.com/?Useful-Business-Negotiation-Tips&id=4151462> as of 19 December 2011)

Keys (до яких студенти не мали доступу): 1. Shy; 2. Confident; 3. Attached; 4. Unstable; 5. Terms.

Об'єктивний тест використовувався і для перевірки розвитку навичок і умінь англомовного читання. На основі прочитаного тексту студенти повинні були визначити, чи є правдивими або хибними твердження, наведені перед текстом. Кожна правильна відповідь, як і в попередньому завданні, оцінювався в 2 бали, максимально за цей вид роботи студенти могли набрати по 20 балів.

Task 2. You are going to read a text about psychology of eye contact. For questions 1 to 10, decide whether the statements are true (T) or false (F) in accordance with what is said in the text.

1. Oculesics is the study of nonverbal communication.
2. Occurrence and understanding of eye contact is the same in all cultures.
3. People are attracted by those who have a healthy sense of self-worth.
4. Thinking well of yourself is nearly the same as being egotistical.
5. The confidence shown off by direct eye contact makes both parties feel confident.
6. Constant eye contact may seem hostile.
7. Constant eye contact can also be a sign of cheating.
8. A person will not avert his gaze when lying.
9. When you don't look a person in the eyes, it usually means you are keeping secrets.
10. A person who is looking to his left is recalling something.

PSYCHOLOGY OF EYE CONTACT

Eye contact is an important element in the establishment and development of a relationship. Learning to understand this form of nonverbal communication can help you make a good first impression and aid you in decoding the messages others are trying to send whether they are gazing into your eyes or actively avoiding them.

Oculesics

Oculesics is the study of eye contact. This form of nonverbal communication occurs when two people look into each other's eyes at the same time. Though the occurrence and understanding of eye contact differs between cultures, it is considered one of the most effective tools in the creation of a powerful communicative link

between two people. The eyes have long been known as "the windows into the soul" and much can be learned about a person by looking at the eyes, but first you must learn how to read them.

Eye Contact

When you are first introduced to people, looking them in the eye or avoiding their gaze will send an instant message. Looking others in the eye during an introduction tells them you hold them in high regard and are confident of yourself. People are naturally drawn to those who have a healthy sense of self-worth. Thinking well of yourself is not the same as being self-centred and egotistical. The self-assurance and confidence conveyed by direct eye contact during an introduction put both parties at ease.

During a conversation, when you make eye contact with the speaker, you are telling him you're listening and are interested in what he or she has to say.

Staring

Looking someone in the eye is a good thing. Looking someone in the eye and never looking anywhere else is just plain creepy. Constant eye contact is threatening and uncomfortable.

Constant eye contact can also be a sign of deception. A person may be actively trying to keep from averting his gaze when lying, distorting his normal eye contact. This causes him to stare instead. To maintain a healthy level of eye contact, communication experts recommend looking someone in the eye for intervals of four to five seconds, then looking away briefly – at their mouth or nose or at something nearby – then re-establish eye contact.

Aversion

When you fail to look a person in the eye, it usually means you are hiding something. Even if it is only because you are shy or nervous, it will seem dishonest and deceitful. The person speaking to you will be left wondering what you're trying to keep secret. Do you find him boring? Unattractive? Not worth your time? He will most likely misinterpret how you feel about him, leading him to assume things about you that may be unflattering. This unfortunate social situation can be easily avoided by making casual eye contact.

Direction

When you're talking to someone and he pauses to think about an answer, pay attention to the direction his eyes move. A person who is looking to his left is accessing the memory; he is trying to recall the facts before relaying them to you. A person who is looking to his right is accessing the creative part of the brain. He is inventing a version of events or story to tell you.

Pupils

The one part of eye contact that you have no control over is the size of your pupils. In 1975, Eckhard Hess discovered pupils do more than simply react to light. When we are interested in the person we are talking to or the subject we are talking about, our pupils get bigger. When we're bored, they get smaller. To verify this, next time you're hanging out with a friend, talk about something you know he finds interesting, then suddenly change the subject to changes in this year's tax laws and watch his pupils change.

Understanding the psychology of eye contact can help you successfully cultivate relationships, personal and professional. You can demonstrate an interest in others by interacting in the conversation and maintaining eye contact at healthy intervals. The depth of all your relationships will be enhanced by making an effort to improve your nonverbal communication skills as so much of what people are saying has nothing to do with words.

(The text is borrowed and modified from: http://www.ehow.com/about_4744856_psychology-eye-contact.html as of 19 December 2011)

До структури післяекспериментального зрізу був також включений лексичний тест, оскільки засвоєнню нової лексики приділялася дуже велика увага в процесі навчання. Тест складався з двох видів завдань: заповнення пропусків лексичними одиницями за допомогою вибору з чотирьох варіантів, а також завдання на співвіднесення лексичних одиниць з їхнім значенням. При виконанні першого виду роботи студент міг максимально отримати 10 балів (1 бал за кожну правильну відповідь), другого – також 10 балів (по 2 бали за кожну правильну відповідь) – всього 20 балів.

Task 3. Read the text below and choose the correct word for each space. For each question, write the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

While talking on the phone with clients can be important, it can also waste your time if you don't know how to keep it under (1) If you are doing something that is extremely (2), you will want to politely tell the caller that you are handling an urgent issue, and will need to call them (3) Ask them for their (4)and the best time to return their call.

By doing this, you will (5) end the call quickly without damaging your (6) with a potential client. Under no (7) should you ever give a potential client the (8) that you are too busy to talk to them. This will make them feel insignificant, and they may take their business to your competitor. By quickly (9) the situation before getting their number, they will (10) that you are in the middle of something that is important.

- | | | | | |
|-----|---------------|------------------|-----------------|----------------|
| 1. | a. waste | b. control | c. rule | d. note |
| 2. | a. important | b. unimportant | c. hard | d. interesting |
| 3. | a. down | b. aback | c. back | d. away |
| 4. | a. call | b. phone | c. sum | d. number |
| 5. | a. politely | b. rudely | c. nicely | d. wrongly |
| 6. | a. contract | b. rule | c. relationship | d. way |
| 7. | a. image | b. circumstances | c. position | d. question |
| 8. | a. chance | b. sense | c. impression | d. position |
| 9. | a. explaining | b. show | c. verifying | d. doing |
| 10. | a. question | b. understand | c. answer | d. forget |

(The text is compiled and modified from three texts borrowed from:
<http://www.enotes.com/business-finance-encyclopedia/telephone-skills>;
<http://www.moneyinstructor.com/lesson/telephoneskills.asp>;
<http://www.exforsys.com/career-center/time-management/how-to-save-time-when-dealing-with-phone-calls.html> as of 28 January 2011)

Task 4. Read the description and identify the types of specialized telephone calls in the left-hand column of the given table. Choose out of five alternatives suggested below.

Collection call, Scheduling appointment call, Information call, Telemarketing call, Complaint call.

	1. Calls you make to gather information require careful thought to determine exactly <i>what</i> information you are trying to obtain.
	2. Know exactly when you want an appointment before you place the call. Have all information in front of you when you place the call. If you are making calls for another individual, notify that person of the scheduled appointment. Likewise, be certain you have carefully recorded on an appointment calendar the designated scheduled time as well as any special instructions.
	3. Often a complaint call can become a negative experience by nature of the call's very existence. Be prepared to deal with emotions in as positive a fashion as possible.
	4. Collecting money over the telephone is a challenging experience. Good questioning skills are of paramount importance in handling a collection call
	5. Selling a product or service over the telephone is done by a skilled salesperson called a telemarketer. Generally, telemarketers have been trained to deal with a wide variety of responses and situations

Завдання із перевірки сформованості навичок і вмінь говоріння включало в себе парну роботу, в ході якої, в першу чергу, перевірялася сформованість навичок і вмінь діалогічного мовлення. Як видно з наведеної далі інструкції, завдання носило високотворчий характер і забезпечувало перевірку розвитку у студентів навиком і вмінь говоріння за фахом. Оцінювання проводилось так само, як і під час проведення предекспериментального зрізу, – двома "незалежними експертами" (викладачами англійської мови з ЗВО, де проводилося дослідження, раніше не стикалися зі студентами експериментальних груп). "Незалежні

експерти" користувалися тими ж критеріями, що і в передекспериментальному зрізі і максимальна кількість балів, яку студент міг набрати за цей вид роботи, також становила 28.

Task 5. Below you can see the tasks for role-playing telephone conversations. Role play all these conversations in your pairs.

Variant 1

Student A. You are calling *Bibury Furniture* and want to talk to Don Bradley. You are John (or Joan) Green from *RUYJ Advertising* and you have an offer concerning advertising *Bibury Furniture's* products.

Student B. You are the receptionist at *Bibury Furniture*. Ask who the caller is and the purpose of his/her call and put him/her through to Don Bradley.

Variant 2

Student A You are Peter (or Jane) Smith from *ASTRA Hotel* and you are calling *Bibury Furniture* to talk to the Sales Manager about an order for the furniture for your hotel. Specify what furniture you need and how many items, how and when you want it delivered. Ask about the price and the cost of delivery. You are going to pay by cheque on delivery but pre-payment of 50% is possible.

Student B You are the Sales Manager at *Bibury Furniture*. Take a telephone order. Ask your caller what furniture he or she needs and how many items. Answer the questions about delivery and its terms (your company ships door-to-door within one week), the cost of delivery and the price of the furniture. Ask how they are going to pay and inform the caller that a 50% pre-payment by cheque is required.

Аналогічний творчий характер мало і завдання на перевірку сформованості вмінь письма. Це завдання передбачало написання студентами ділового листа:

Task 6. Write a reply from the manager of 'The Wise Owl Bookshop' to the manager of Astra Hotel. Write that you can supply 100 books that they need. Indicate that you are enclosing a catalogue with the books that may be of interest to them marked. Write that if they agree to purchase the books marked in the catalogue, you are planning to give them a 10% discount so that the total order will cost them £1500. Promise delivery within two weeks after pre-payment. Begin the letter (after the addresses and the date) as below:

Dear Ms Jones,

In what regards your enquiry of 27th September 20..., I am pleased to inform you of the following opportunities that we are happy to offer you.

Finish the letter as below:

If you have any other questions, please, do not hesitate to contact me.

I look forward to your reaction at your early convenience.

Yours sincerely,

Juan Lopez, Manager.

Оцінювання проводилось у той самий спосіб, що й говоріння – двома "незалежними експертами", які користувалися тими ж критеріями оцінювання, що і при проведенні передекспериментального зрізу. Максимально за цей вид роботи студент міг набрати 22 бали.

Таким чином, в цілому за все завдання зрізу студенти могли набрати максимум 100 балів, як і в передекспериментальному зрізі.

Порівняльні результати перед- і післяекспериментальних зрізів по всіх групах студентів, які брали участь в експериментальному дослідженні, показані в таблиці 4.2:

Таблиця 4.2

Порівняльна таблиця середніх показників зрізів на першому курсі

Шифр групи	Коефіцієнт навченості (перед експериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (післяекспериментальний зріз)	Приріст
ЕГ-1	0,69	0,90	0,21
ЕГ-2	0,55	0,83	0,28
ЕГ-3	0,70	0,90	0,2
ЕГ-4	0,58	0,82	0,24
ЕГ-5	0,50	0,75	0,25

14

Більш наочно досягнуті групами в ході експериментального навчання результати видно на наведеній нижче діаграмі (рис. 4.2):

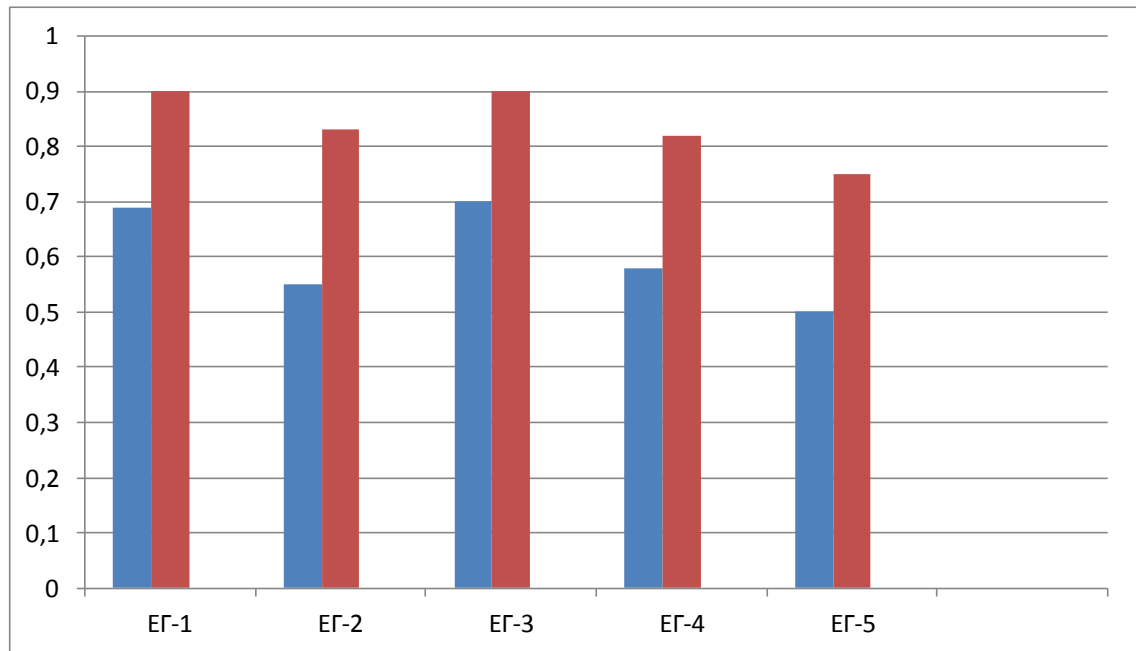


Рис. 4.2 Порівняльні результати перед- та післяекспериментального зрізів

Як видно з порівняльних результатів предекспериментального й післяекспериментального зрізів, було досягнуто значний приріст навченості у всіх видах мовленнєвої діяльності в усіх групах. Проте найнижчим цей приріст виявився в експериментальній групі із альтернативним фокусуванням у межах заняття. Стабільний приріст від у групах свідчить про те, що і методика, і створені навчальні матеріали виявилися високоефективними в плані забезпечення навчальних досягнень студентів. Також був підтверджений перший варіант гіпотези, за якого найкращі результати були досягнуті у групах, де фокусування навчальної діяльності починалося із предметного аспекта і завершувалося комунікативним.

У межах другої та третьої серій експерименту перевірялася оптимальна з точки зору кількості фокусів навчання у межах варіантів 2 та 3 варіантів вихідної гіпотези дослідження.

Під час другої серії експерименту, перевірялось, яка кількість навчальних фокусів забезпечить оптимальний навчальний результат. Відтак для EG-1 навчання проводилося у межах п'ятифокусної структури теми, як це відбувалося

на 1 курсі, а для інших експериментальних груп було запропоновано трифокусну організацію навчального процесу, у межах якої були задіяні предметний, лінгвістичний та комунікативний аспекти.

Навчання у межах цієї серії експерименту відбувалося у аналогічний до першого курсу спосіб, тести для проведення перед- та післяекспериментальних зрізів мали ту саму структуру. Тест передекспериментального зрізу відповідав рівню B2, а післяекспериментального – B2+ (зразки цих тестів наведені у додатках Ж та З).

Результати зрізів наведені у таблиці 4.3:

Таблиця 4.3

Порівняльна таблиця середніх показників зрізів на другому курсі

Шифр групи	Коефіцієнт навченості (перед експериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (післяекспериментальний зріз)	Приріст
ЕГ-1	0,6	0,8	0,2
ЕГ-2	0,62	0,91	0,29
ЕГ-3	0,64	0,87	0,23
ЕГ-4	0,63	0,88	0,25
ЕГ-5	0,63	0,9	0,27

Як видно із наведеної таблиці, студенти усіх груп показали стабільний приріст навченості та усі досягли рівня B2+ після завершення другого курсу. Також найбільш оптимальною для використання у навчальному процесі виявилася трифокусна модель.

Під час останньої, третьої, серії експерименту нами було протиставлено три- та двофокусну моделі навчання, за останньої на третьому курсі під час оволодіння англійською мовою професійного спрямування були задіяні лише предметний та комунікативний навчальні фокуси. Відтак, у ЕГ-1 була використана трифокусна організація навчального процесу, а у всіх інших групах навчальних фокусів було два. Результати виявилися такими (див. табл. 4.4):

Порівняльна таблиця середніх показників зрізів на другому курсі

Шифр групи	Коефіцієнт навченості (перед експериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (післяекспериментальний зріз)	Приріст
ЕГ-1	0,61	0,81	0,2
ЕГ-2	0,62	0,9	0,28
ЕГ-3	0,66	0,88	0,22
ЕГ-4	0,62	0,89	0,27
ЕГ-5	0,64	0,9	0,26

Як видно із наведеної таблиці, студенти усіх груп показали стабільний приріст навченості та усі досягли рівня С1 після завершення третього курсу. Також найбільш оптимальною для використання виявилася двофокусна організація навчального процесу.

У Додатку Е наведено приклади індивідуальних результатів перед- та післяекспериментальних зрізів, показані студентами.

Аналіз кількісних характеристик результатів даного дослідження проводився також і з використанням методів математичної статистики (Вентцель, 2005; Гмурман, 2009).

Математичним апаратом для доведення ефективності методики в цілому визначимо *коефіцієнт кутового перетворення Фішера*.

З метою доведення ефективності методу конструктивістського комбінованого навчання, сформулюємо дві гіпотези:

H_0 : Частка студентів, із рівнем сформованості компетентності у всіх видах МД, що відповідає коефіцієнту навченості $\geq 0,7$ для вибірки 1 не більша, ніж для вибірки 2.

H_1 : Частка студентів із рівнем сформованості компетентності у у всіх видах МД, що відповідає коефіцієнту навченості $\geq 0,7$ для вибірки 1 більша, ніж для вибірки 2.

Вибіркою 1 в аналізі виступатимуть студенти **після** проведення експерименту, а вибіркою 2 вважатимемо студентів **до** проведення експерименту. Таблиця емпіричних частот по значенням ознаки "є ефект" – "немає ефекту" для двох вибірок представлена нижче.

Таблиця 4.8

**Таблиця для розрахунку критерію при зіставленні
передекспериментальних та післяекспериментальних показників вибірок**

Вибірка	"Є ефект": завдання виконано на рівні $\geq 0,7$		"Нема ефекту": завдання виконано на рівні $\leq 0,7$		Суми
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка	
Вибірка 1 (після)	131	(89,7%)	15	(10,3%)	146
Вибірка 2 (до)	70	(47,9%)	76	(52,1%)	146
Суми	201		91		292

За Таблицею (Сидоренко, 2002, с. 331) визначимо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають процентним часткам у кожній із вибірок.

$$\varphi_1 (89,7 \%) = 2,488$$

$$\varphi_2 (47,9 \%) = 1,565$$

Тепер підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (4.1)$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці ефекту;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці ефекту;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

У зазначеному випадку:

$$\varphi^* = (2,488 - 1,565) \cdot \sqrt{\frac{146 \cdot 146}{146 + 146}} = 7,85 \quad (4.2)$$

Критичними значеннями φ^* , прийнятими у психологічних науках рівням статистичної значимості, вважаються такі:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases} \text{ якщо } \varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}; H_1 \text{ приймається, якщо } \varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}.$$

Зобразимо отримане значення φ^* схематично на осі значущості (див. рис. 4.3). Очевидно, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості.

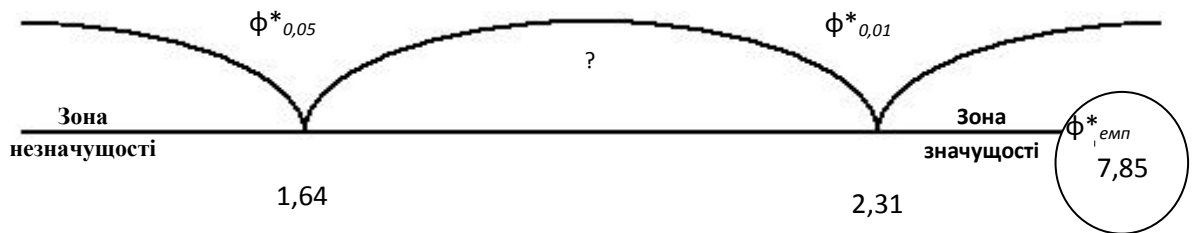


Рис. 4.3. Визначення критерію φ^* для перевірки надійності отриманих результатів експериментального навчання

Висновок: оскільки отримане значення $\varphi^* = 7,85 > \varphi^*_{кр}$, то приймається гіпотеза H_1 : частка студентів із рівнем сформованості компетентності у писемному мовленні, що відповідає коефіцієнту навченості $\geq 0,7$ для вибірки 1 достовірно більша, ніж для вибірки 2, що підтверджує загальну ефективність експериментального навчання.

Дисперсії груп є рівними, а тому проведемо оцінку значущості різниці середніх значень у цих групах за критерієм Стьюдента, якщо $F_{кр} > F$ (для $F_{кр} > 1$).

За табличними абсолютними величинами критичного розподілення Стьюдента ($t_{кр}$) перевіряємо гіпотезу про рівність середніх значень в кожній

групі. Гіпотезу відхиляємо, якщо критерій Стьюдента, розрахований на основі результатів спостережень, більших за абсолютну величину критичного розподілення Стьюдента:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_d}, \text{ де } S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} \quad (4.3)$$

Для вибірок із різною кількістю спостережень $n_1 \neq n_2$, цей вираз обчислюється за формулою:

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \cdot \frac{(n_1 + n_2)}{(n_1 \cdot n_2)}} \quad (4.5)$$

Розрахунок всіх даних експерименту проводився автоматично на основі описаної вище методики за допомогою спеціально розробленого шаблону Microsoft Excel (К. Берк, 2005; Г.В. Горелова, 2005).

Проведений аналіз експериментальних даних свідчить, що для всіх груп, які брали участь в експерименті критерій Стьюдента менше, ніж критичне розподіл Стьюдента, що свідчить про рівність дисперсій за всіма показниками і достовірності результатів проведеного експериментального дослідження. Це математично підтверджує ефективність розробленої методики навчання.

Також, для підтвердження ефективності використаної в навчальному процесі методики з точки зору студентів, після навчання було проведено анкетування (див. додаток К). Питання анкети були орієнтовані на визначення ставлення студентів до навчальних матеріалів і методики, а також рівня їхньої задоволеності процесом навчання:

У всіх групах результати анкетування показали, що в середньому 83% студентів залишилися задоволеними навчальними матеріалами; 75% вважають, що завдання мають творчий характер і допомагають розвивати творчий потенціал; 81% студентів вважають, що матеріали в курсі були цікавими і корисними; 70% студентів відчували приріст рівня володіння англійською мовою від заняття до заняття; 64% студентів вважають, що навчальні матеріали викликали зацікавленість і стан високої навчальної активності. Більш наочно це показано на наведеній нижче діаграмі (рис. 4.3):

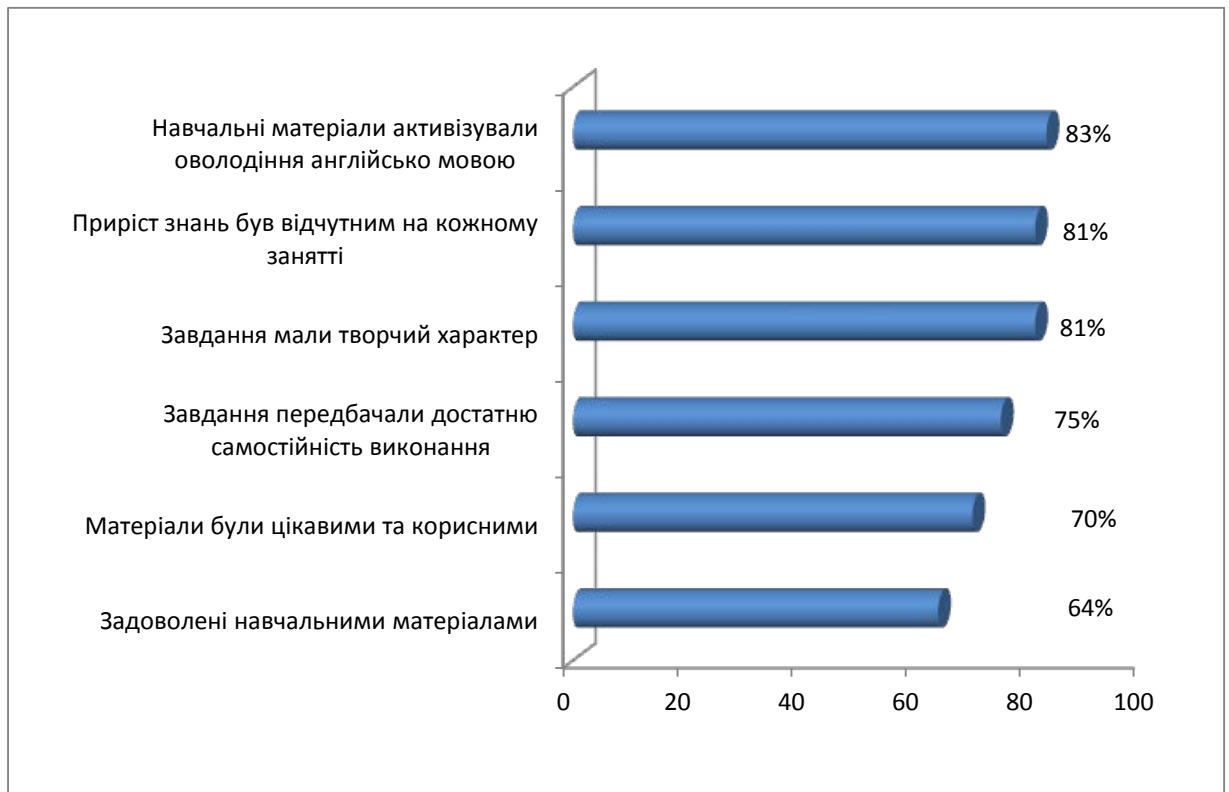


Рис. 4.3 Результати анкетування студентів

Таким чином, студенти показали високий ступінь задоволеності підручником, що і є свідченням його здатності створювати і підтримувати мотивацію в навчанні.

Виходячи з усього викладеного вище, можемо зробити висновок, що застосування методики, використаної в ході експерименту, безумовно, виявилось ефективним. При цьому отримані в проведеному дослідженні дані стали відправною точкою нової парадигми в методиці навчання англійської мови для спеціальних цілей в немовних ЗВО. Із проведеного експерименту можна зробити такі висновки:

1. У межах сформованої моделі вищої технічної освіти в Україні впровадження методу конструктивістського комбінованого навчання англійської мови та спеціальності, починаючи з першого курсу навчання, є цілком можливим і доцільним.

2. Викладання англійської мови в межах запропонованої методики доцільно впроваджувати тільки в тих групах студентів, у яких рівень володіння

загальнонавчальною англійською мовою не нижче B1 + згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2001).

3. Використана в ході експерименту методика забезпечує стабільні результати в формуванні і розвитку у студентів навичок і вмінь англійської мови для професійних цілей у всіх видах МД. Можна з упевненістю сказати, що ця методика створює оптимальні можливості для розвитку у студентів тієї МПОІКК, яка висунута в якості мети навчання в цій дисертації.

4. Метод конструктивістського комбінованого навчання мови та спеціальності позитивно впливає на підвищення навчальної мотивації студентів, їхню позитивну самооцінку з точки зору рівня оволодіння англійською мовою для професійних цілей.

Отже, запропонований метод конструктивістського комбінованого навчання створює оптимальні можливості для розвитку у студентів МПОІКК, а тому запропонована система викладання іноземної мови у технічному ЗВО може із упевненістю бути покладена в основу принципово нової парадигми організації іншомовного професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей. Повну адекватність цієї методики цілям та умовам навчання англійською мовою для професійних цілей студентів ЗВО технічного профілю можна вважати доведеною та підтвердженою.

4.2. Методичні рекомендації щодо впровадження розробленої методики англійської мови професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей

Проведене теоретичне дослідження, а також аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання дають можливість сформулювати методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з формування у студентів технічних спеціальностей МПОІКК на I-III курсах навчання у ЗВО на основі методу конструктивістського комбінованого навчання.

Метою навчання ІМ професійного спрямування у вищій технічній школі є формування та розвиток у студентів МПОІКК, спираючись на принципи

практичної реалізації у навчальному процесі професійно орієнтованої комунікативної компетентності, мотиваційної достатності навчального процесу та автономії навчальної діяльності студентів.

Методика формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей на основі конструктивістського комбінованого методу призначена для студентів I-III курсів напряму підготовки "Інформаційні технології". Для її впровадження доцільно організувати навчальний процес у такій послідовності:

1. Провести тестування для визначення вхідного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності (на першому курсі – B1+, на другому – B2, на третьому – B2+).
2. Реалізувати навчання за запропонованою методикою.
3. Провести тестування для визначення вихідного рівня сформованості компетентності у англійському професійно орієнтованому мовленні та успішності навчання.

Вхідне тестування рекомендовано проводити на першому занятті з метою визначення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. Завдання тестів мають включати завдання на перевірку рівня сформованості компетентності студентів у всіх видах МД, а також визначення рівня сформованості лексико-граматичних навичок. За сумою балів, отриманих за всі завдання, визначається рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

У межах запропонованої новітньої етапізації процесу оволодіння ІМ професійного спрямування у технічному ЗВО вже на першому курсі навчання ІМ проводиться у нерозривній єдності із майбутньою спеціальністю студентів. Відтак, на першому етапі упродовж першого року навчання у студентів ЗВО раціонально забезпечити формування базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності. Тут найбільш доцільно навчити студентів на основі загальнонавчальної ділової англійської мови та відповідного змісту навчання виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні обов'язки випускників технічних ЗВО, наприклад, ведення ділового листування та багато подібних.

Це також (разом з заняттями з професійної підготовки, що входять до програми I курсу) буде готувати студентів до сприйняття на II курсі складнішого і більш спеціалізованого предметного змісту засобами виучуваної ІМ, тобто до засвоєння підмови конкретної спеціальності.

Звідси, на наступному етапі навчання, що охоплює другий курс, може відбуватися формування просунутої загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності, у межах якої реалізується формування профільних іншомовних комунікативних навичок та вмінь. У межах формування цього різновиду іншомовної професійної комунікативної компетентності студенти оволодівають навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування у нерозривному зв'язку із їхньою конкретною профільною спеціальністю. Формування просунутої загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності відіграє ключову роль у досягненні кінцевої мети вивчення ІМ професійного спрямування у немовному ЗВО взагалі і технічному зокрема. Тут відбувається завершальне "підлаштування" оволодіння англійською мовою до професійних потреб майбутнього фахівця конкретного вузького профілю.

І нарешті, завершальним третім етапом виступає формування вузькоспеціалізованої іншомовної комунікативної компетентності, починаючи із III року навчання у ЗВО і до його завершення. Саме у цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, і вузькоспеціалізованого навчання мови на III курсі, студенти можуть стати достатньо підготовленими до макроетапу англійської мови у курсах спеціальних дисциплін на четвертому-п'ятому роках навчання.

Протягом навчання відповідно до окреслених етапів та цільових рівнів оволодіння ІМ професійного спрямування на кожному з них за розробленою методикою конструктивістського комбінованого навчання у майбутніх фахівців з інформаційних технологій необхідно сформувати та розвинути такі навички і вміння у межах МПОІКК на кожному етапі навчання:

**Вимоги до професійних іншомовномовленнєвих вмінь
студентів відповідно до етапу навчання**

Етап навчання	Вміння
1	2
Перший етап навчання (I курс, рівень B2)	<p>Професійно орієнтоване слухання: студент може зрозуміти лекцію або розмову у своїй сфері інтересів, якщо тема знайома, а презентація має лінійну структуру й чітко структурована. Може робити записи під час лекції, достатньо точні для власного використання пізніше, якщо тема належить до його/її сфери інтересів, а мовлення є чітким та нормативним.</p> <p>Професійно орієнтоване усне мовлення: може провести заздалегідь підготовану презентацію з лінійною структурою на знайому тему в межах своєї сфери інтересів, достатньо чітку, щоб бути загалом легко зрозумілою, і в якій основні елементи пояснюють з відповідною точністю. Може відповісти на запитання до презентації, однак може попросити повторити запитання, якщо воно було вимовлене швидко.</p> <p>Професійно орієнтоване читання: може прочитати фактичні тексти з лінійною структурою на теми, пов'язані зі своєю сферою інтересів, із задовільним рівнем розуміння.</p> <p>Професійно орієнтоване письмо: може писати короткі прості нариси на теми, пов'язані зі своєю сферою інтересів. Може узагальнювати, викладати і висловлювати власні думки про накопичену фактичну інформацію на знайомі буденні й небуденні теми в межах сфери інтересів з деякою впевненістю. Може писати дуже прості описи стандартного, зумовленого формату, які передають повсякденну фактичну інформацію і наводять причини дій.</p>
Другий етап навчання (II курс, рівень B2+)	<p>Професійно орієнтоване слухання: може зрозуміти основне з лекцій, розмов і доповідей та інших форм професійної презентації, складних як за змістом, так і лінгвістично. Може зрозуміти чітко структуровану лекцію на знайому тему і записувати деталі, які він/вона вважають важливими, навіть якщо він/ вона зосереджується на самих словах, пропускаючи деяку інформацію.</p>

1	2
	<p>Професійно орієнтоване усне мовлення: може провести чітку систематично складену презентацію, підкреслюючи важливі деталі і застосовуючи відповідну допоміжну інформацію. Може спонтанно відхилитися від заготовленого тексту і стежити за цікавими думками, висловленими аудиторією, часто при цьому демонструючи неявляку плавність і легкість висловлювання. Може провести чітку, заздалегідь підготовану презентацію, наводячи аргументи на підтримку або спростування певної точки зору і пояснюючи переваги й недоліки різних підходів. Може відповісти на низку запитань до презентації з повною легкістю і спонтанністю, без жодних зусиль ані для себе, ані для аудиторії.</p> <p>Професійно орієнтоване читання: може отримати інформацію, ідеї та точки зору з високоспеціалізованих джерел в межах власної сфери інтересів. Може зрозуміти спеціалізовані статті поза своєю сферою інтересів, якщо він/вона має змогу іноді користуватися словником для підтвердження власної інтерпретації термінології. Може зрозуміти статті та звіти на тему сучасних проблем, в яких автори мають певну позицію чи точку зору.</p> <p>Професійно орієнтоване письмо: може написати нарис чи звіт, який систематично розкриває проблему, підкреслюючи важливі моменти й доречну допоміжну інформацію. Може оцінити ідеї чи рішення проблеми. Може написати нарис чи звіт, що розкриває проблему, наводячи аргументи на підтримку або спростування певної точки зору і пояснюючи переваги й недоліки різних підходів. Може синтезувати інформацію та аргументи з різних джерел.</p>
Третій етап навчання (III курс, рівень C1)	<p>Професійно орієнтоване слухання: може слухати більшість лекцій, дискусій і дебатів з відносною легкістю. Розуміє достатньо для сприйняття розширеної доповіді на абстрактні та складні теми поза своєю сферою інтересів, однак може потребувати уточнення деталей, особливо якщо вимова є незвичною. Може робити детальні записи під час лекцій на теми своєї сфери інтересів, записуючи інформацію настільки точно й близько до оригіналу, що записами можуть користуватися інші люди.</p>

1	2
	<p>Професійно орієнтоване усне мовлення: може провести чітку, добре структуровану презентацію на складну тему, достатньо довго пояснюючи й підтримуючи свою точку зору допоміжними деталями, аргументами і відповідними прикладами. Може добре взаємодіяти, відповідаючи спонтанно і майже без зусиль.</p> <p>Професійно орієнтоване читання: може розуміти в деталях широкий спектр довгих, складних текстів, які, ймовірно, траплятимуться під час подальшого навчання і роботи, знаходячи тонкі деталі, включно з позиціями дійових осіб, а також непрямю і прямо висловленими поглядами.</p> <p>Професійно орієнтоване письмо: може писати чіткі, добре структуровані описи складних тем, підкреслюючи відповідні головні питання. Може пояснити і підтримувати точку зору впродовж тривалого часу допоміжними деталями, аргументами й відповідними прикладами</p>

До змісту навчання англійської мови професійного спрямування доцільно включати: 1) *мовленнєві навички та уміння* (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), 2) *мовний матеріал* (фонетичний, граматичний, лексичний); 3) *соціолінгвістичну, формально-логічну, прагматичну, предметну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя"* (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); 4) *мовленнєвий матеріал* (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються у навчальному процесі як єдине джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, психологічної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"); 5) *теми та ситуації спілкування*.

Добір усіх перелічених складових змісту навчання проводиться "знизу-вверх" – від визначення тем та ситуацій до конкретизації навичок та вмінь. Головною перевагою запропонованої методики відбору змісту навчання

є її точність. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання він здійснюється науково обґрунтовано, за принципом *раціональної мінімізації*. Відбір змісту навчання здійснюється, починаючи з його предметного складника, тобто на основі принципу *відповідності відбору змісту навчання компонентам професійної іншомовної комунікативної компетентності через опору на її предметний складник*. Саме опора на предметний складник змісту формування МПОІКК та предметний аспект як відправну точку у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору та реалізацію того підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю через зміст професійної діяльності.

Формування та розвиток зазначених вище навичок та вмінь на основі відібраного змісту навчання відбувається шляхом застосування розробленої системи формування МПОІКК на основі конструктивістського комбінованого методу. Розроблений метод навчання реалізується через використання різноманітних експерієнційних видів навчальної діяльності:

1. Рольових і / або ділових ігор мовою, що вивчається, присвячених професійним питанням і розгортаються в професійно-значущих ситуаціях;
2. Проектної навчальної діяльності, тобто виконання засобами виучуваної мови екстралінгвістичних професійно спрямованих проектних завдань, розроблення яких займає тривалий навчальний час (від одного-двох тижнів до семестру і навіть навчального року) і пов'язане з підготовкою комплексу матеріалів професійного змісту і рішенням комплексних професійних завдань і проблем;
3. "Кейс-методу", тобто поглибленого аналізу засобами виучуваної мови практичних професійних завдань і проблем з метою знаходження їхнього оптимального практичного рішення або декількох варіантів прийнятних і раціональних рішень;
4. Презентацій мовою, що вивчається, зміст яких висвітлює професійно-значущі питання і проблеми;

5. Мозкових штурмів і дискусій мовою, що вивчається, спрямованих на знаходження рішень професійно-значущих проблем (теоретичних і практичних);

6. Пошуку професійної інформації як в друкованих, так і, в основному, електронних джерелах (Інтернет) для виконання різних професійно спрямованих творчих завдань;

7. Підготовки письмових робіт мовою, що вивчається (есе, звітів, рефератів, анотацій, конспектів, статей тощо), зміст яких відображає результати творчої експерієнційної діяльності студентів – наприклад, реферативний виклад декількох джерел, вивчених для підготовки презентації, письмовий звіт з виконання певного етапу проектної роботи і т.п.

Для подолання труднощів організації роботи студентів із різними видами експерієнційних завдань та для перевірки рівня їхнього виконання застосовуються такі види контролю: контроль викладачем, самоконтроль та взаємоконтроль студентів. Певна кількість видів навчальної діяльності (вправ), зокрема вправи на написання творів професійно орієнтованих жанрів, створення проектів тощо, припадає на самостійну позааудиторну роботу студентів. Для забезпечення ефективної позааудиторної роботи студентам необхідно надавати чіткі завдання посильних обсягів та організовувати ефективний зворотний зв'язок.

На останньому занятті семестру з метою визначення досягнутого рівня компетентності студентів у англійському професійно орієнтованому мовленні проводиться **вихідне тестування**, завдання якого аналогічні завданням вхідного тестування.

Таким чином, для ефективної організації формування МПОІКК на основі методу конструктивістського комбінованого навчання у ЗВО технічного профілю слід дотримуватись таких рекомендацій:

– застосовувати лінгводидактичні тести із виявлення рівнів навченості студентів та визначення можливості навчання студентів у межах запропонованої методики;

- організовувати заняття в такий спосіб, який робив би можливим управління в усіх видах МД;
- структурувати навчальний контент на кожному етапі навчання за модулями;
- використовувати на заняттях різноманітні експериментальні види навчальної діяльності, забезпечуючи тим самим, з одного боку, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в усіх видах МД, а з іншого, інтегрування навчання ІМ і спеціальності;
- сприяти інтерактивності навчання, застосовувати на аудиторному занятті різні види роботи (фронтальну, парну, групову тощо) та контролю (оцінювання викладачем, взаємооцінювання студентів, самооцінювання);
- створити умови для багаторазового повторення навчального матеріалу;
- організувати контроль викладачем систематичності та активності студентів під час роботи за запропонованою методикою;
- забезпечувати ефективність самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Виконання розглянутих вище методичних рекомендації дозволить повною мірою реалізувати переваги методу конструктивістського комбінованого навчання ІМ професійного спрямування в умовах українських технічних ЗВО.

Висновки до розділу 4

У розділі описана експериментальна перевірка розробленої системи формування МПОІКК студентів технічних спеціальностей:

1. З'ясовано та проаналізовано етапи методичного експерименту, сформульовано загальну гіпотезу дослідження згідно якої навчання студентів технічних спеціальностей у ЗВО професійно орієнтованої англійської мови буде ефективним за умови використання відібраних матеріалів, розроблених систем вправ на основі методу конструктивістського комбінованого навчання. З огляду на те, що у процесі створення моделі навчання було розроблено три

її варіанти для 1-3 курсів навчання у ЗВО технічного профілю, доречним виявилось формулювання та перевірка істинності трьох додаткових варіантів гіпотези.

2. У процесі опису організації експериментального дослідження було визначено тип, методи, неварійовані та варійовані умови, а також базу методичного експерименту, якою став Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". Було з'ясовано склад та кількість експериментальних груп (5 груп загальною кількістю 96 студентів), розроблено завдання для перевірки рівня сформованості МПОІКК, відібрано критерії та укладено шкалу оцінювання результатів виконання завдань експериментальних зрізів.

3. На етапі реалізації експерименту було проведено експериментальне навчання за розробленою методикою та зрізи для виявлення кількісних показників сформованості МПОІКК на кожному етапі навчання. Також було організовано анкетне опитування з метою виявлення ставлення студентів до навчання за експериментальною методикою.

4. Констатація та інтерпретація результатів експерименту передбачала обробку отриманих кількісних даних методами математичної статистики з метою підтвердження або спростування сформульованої гіпотези. Математичним апаратом було обрано коефіцієнт кутового перетворення Фішера та критерій Стюдента. Зіставлення показників передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів дозволили стверджувати, що частка студентів із сформованою на достатньому рівні МПОІКК після експерименту достовірно більша, ніж частка таких студентів до експериментального зрізу, що підтверджує висунуту нами основну гіпотезу.

5. За результатами анкетного опитування було встановлено, що понад 80% опитуваних студентів задоволені методикою формування МПОІКК на основі конструктивістського комбінованого методу. Таким чином, всі завдання експериментального дослідження були виконані, основна гіпотеза підтверджена, що свідчить про достовірність отриманих нами даних.

6. Для ефективної організації формування МПОІКК на основі методу конструктивістського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування у вищому технічному навчальному закладі слід дотримуватись таких методичних рекомендацій:

- застосовувати лінгводидактичні тести із виявлення рівнів навченості студентів та визначення можливості навчання студентів у межах запропонованої методики;

- організовувати заняття в такий спосіб, який робив би можливим управління в усіх видах МД;

- використовувати на заняттях різноманітні експериментальні види навчальної діяльності, забезпечуючи тим самим, з одного боку, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в усіх видах МД, а з іншого, інтегрування навчання ІМ і спеціальності;

- сприяти інтерактивності навчання, застосовувати на аудиторному занятті різні види роботи (фронтальну, парну, групову тощо) та контролю (оцінювання викладачем, взаємооцінювання студентів, самооцінювання);

- забезпечувати ефективність самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Основні положення розділу 4 висвітлені у 7 публікаціях (Корнєва, 2012, 2013b, 2016b; Kornieva, 2012, 2013, 2014, 2015).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Підхід, представлений в цій дисертації, – лише перша спроба втілити конструктивістське комбіноване навчання у систему викладання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного спрямування. Ця спроба означає початок інтегрованого навчання мови і майбутньої спеціальності студентів з перших занять на першому курсі. Такий результат досягається за рахунок специфічних особливостей запропонованої нами методики, які "надбудовуються" над вже детально проаналізованими у цій роботі базовими характеристиками конструктивістського комбінованого підходу, роблячи його ще більш прагматичним за рахунок "підлаштування" (виходячи з певних принципів – принципів прагматизму) до конкретних умов навчання у технічному ЗВО. Висновки за результатами проведеного дослідження:

1. Аналіз сучасного стану викладання англійської мови професійного спрямування у немовних ЗВО України доводить, що у межах педагогічної практики викладання іноземних мов використовуються два основні апріорні підходи до викладання іноземної мови для потреб професійної комунікації. Перший передбачає початок навчання професійній підмові уже з перших же занять на першому курсі і продовження його протягом всього періоду викладання цієї мови. Другий – базується на тому, що весь перший курс присвячується вивченню загальнонавчальної ІМ, тобто спеціалізація курсу відповідно до майбутньої професії студентів тут взагалі не проводиться. Професійна спеціалізація в навчанні ІМ для професійного спілкування починається тільки з II курсу ЗВО.

2. У зв'язку з тим, що обидва зазначені підходи мають цілу низку суперечностей, виникає необхідність теоретичної розробки та практичного втілення концептуально нової системи професійно орієнтованої англомовної підготовки студентів технічних спеціальностей. Зокрема, теоретичні передумови створення зазначеної системи навчання передбачають обґрунтування позаметодичних принципів, що становлять її теоретичне підґрунтя, а також обґрунтування тих суто методичних принципів, які є основоположними для розроблюваного методу навчання.

3. Когнітивно-дискурсивна парадигма створює підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу до проблем оволодіння ІМ. У основі когнітивного підходу лежить вивчення процесів пізнання, у яких сприйняття та обробка інформації відбуваються в опорі на фонові знання студентів, а ІМ виступає засобом, за допомогою якого здійснюється оволодіння когнітивним змістом, і навпаки: розуміння та оволодіння когнітивним змістом торує шлях для швидшого та безперешкодного оволодіння ІМ для спеціальних цілей. Ключовими поняттями когнітивної моделі викладання ІМ для спеціальних цілей виступають знання, процес пізнання та оволодіння ІМ, методичні принципи її викладання.

Серед численних теорій, які пояснюють особливості оволодіння іноземною мовою, за психолінгвістичну основу нашої системи навчання ІМ професійного спрямування студентів ЗВО було обрано п'ять гіпотез, висунутих С. Крешен (Krashen, 1981): гіпотезу про різницю між оволодінням мовою та її вивченням; гіпотезу про природний порядок оволодіння ІМ; гіпотезу про монітор; гіпотезу про рівень вводу інформації та гіпотезу про роль чуттєвого фільтра.

Оволодіння ІМ для спеціальних цілей включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з погляду їхнього досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Головним чинником успішного навчання мови для професійних цілей є контекстуалізація такого навчання, тобто включення оволодіння мовою до контексту оволодіння майбутньою спеціальністю.

Досягнення цілей навчання ІМ професійного спрямування студентів ЗВО реалізується через відповідні стратегії викладання (метакогнітивні, когнітивні та соціоафективні). Всі навчальні стратегії, які повинен реалізувати викладач на кожному етапі навчання у межах розробленої системи навчання, містять чотири основні цілі: зробити вхідну інформацію посильною, а звідси, зрозумілою для студентів; створити можливості для використання іноземної

виклористання ІМ мови фаху в аудиторії; забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу; розробити систему конструктивного зворотного зв'язку.

Метод навчання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного профілю будується на основі набору засадничих принципів, які являють систему із трьох підсистем. Перша підсистема охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні та три підпорядковані йому принципи: принцип культурологічності, принцип врахування різних варіантів англійської мови та принцип автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні та три підпорядковані принципи: принцип занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів МД. Третя підсистема детермінована провідним принципом автономії навчальної діяльності та трьома підпорядкованими йому принципами: принципом автономії творчої навчальної діяльності, принципом різнорівневості навчальної автономії студентів та принципом творчого навчального співробітництва. Усі описані принципи є ієрархізованими, пов'язаними прямими та зворотними зв'язками, взаємообумовленими і взаємозалежними, так що жоден із них не може нормально функціонувати без реалізації усіх інших.

4. Навчання ІМ професійного спрямування у ЗВО технічного профілю передбачає досягнення спеціального, заздалегідь визначеного, рівня володіння ІМ для професійного спілкування (спеціалізованого білінгвізму), а звідси формулювати мету навчання ІМ для спеціальних цілей слід, керуючись принципом професіоналізації цієї мети. Такий принцип має на увазі, що комунікативна компетентність для спілкування із професійною метою, яка формується у студентів, є міжкультурною професійно орієнтованою іншомовною комунікативною компетентністю. Така компетентність, з одного боку, має формуватися поетапно, відповідно до ступенів навчання у вищій школі, а з іншого боку, повинна містити додаткові складники, що відображають її специфіку.

Загальна мета навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю полягає у формуванні у студентів вказаної вище МПОІКК. Ця компетентність є необхідною для вирішення широкого спектру професійних завдань та покриває професійні потреби в англомовній комунікації випускників практично усіх технічних ЗВО.

5. МПОІКК, яка формується у студентів технічних спеціальностей, складається з таких компонентів-компетентностей: лінгвістичної компетентності (фонетичної, лексичної, граматичної), соціокультурної компетентності (у єдності її соціального та культурного складників), психологічної (породження та сприйняття мовлення), предметної (загальнопредметної та професійної предметної) та комунікативної (аудіювання, говоріння, читання, письмо) компетентностей. Дві з цих компетентностей, лінгвістична та соціокультурна, включають у себе ще й специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності є формально-логічний та прагматичний, а у складі соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний.

Етапізація навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування у технічних ЗВО полягає у розподілі усього курсу навчання на три основні етапи. На першому етапі упродовж першого року навчання у студентів ЗВО раціонально забезпечити формування базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності на рівні B2 за Загальноєвропейською шкалою. Ті, хто навчаються, на основі загальноповживаної ділової англійської мови та відповідного змісту навчання вчаться виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (неспеціалізовані) обов'язки випускників технічних ЗВО. На другому етапі навчання, що охоплює другий курс, відбувається формування просунутої загальнопрофесійної комунікативної компетентності (рівень B2+), у межах якої реалізується формування профільних іншомовних комунікативних навичок та вмінь для іншомовного професійного спілкування у нерозривному зв'язку із конкретною профільною спеціальністю студентів. На завершальному третьому етапі формується вузькоспеціалізована комунікативна компетентність (рівень C1), починаючи із III року навчання у ЗВО технічного профілю

і до його завершення. Саме у цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, студенти готуються до макроетапу англомовного занурення.

На основі виділених етапів сформульовано проміжні цілі навчання для кожного з них при викладанні іноземної (англійської) мови у ЗВО. Для першого етапу (I курс) такою метою є формування у студентів базової загальнопрофесійної іншомовної комунікативної компетентності, що дає їм змогу на основі загальноповживаної ділової англійської мови виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (не суто спеціальні) обов'язки випускників технічних ЗВО. Для другого етапу (II курс) метою є формування у студентів просунутої іншомовної загальнопрофесійної комунікативної компетентності, що дає їм змогу здійснювати широке та всебічне іншомовне професійне спілкування у нерозривному зв'язку з їхньою конкретною профільною спеціальністю. Для третього етапу (III-V курс) метою є формування у студентів (у тому числі через використання програм занурення) вузькоспеціалізованої іншомовної професійної компетентності, що дає їм змогу здійснювати професійне спілкування у нерозривному зв'язку з їх конкретною вузькою спеціалізацією як майбутніх фахівців у конкретній вузькій галузі. Всі ці проміжні цілі слугують досягненню загальної мети навчання, яка має досягатися на кожному з етапів, але на різних рівнях – B2 на першому і C1 – на третьому.

б. До змісту навчання англійської мови професійного спрямування доцільно включати: 1) мовленнєві навички та уміння (вони власне і складають іншомовну комунікативну компетентність), 2) мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний); 3) соціолінгвістичну, формально-логічну, прагматичну, предметну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів "стилю професійного життя" (ця інформація складає основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); 4) мовленнєвий матеріал (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються у навчальному процесі як єдине джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, психологічної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується "стилю професійного життя"); 5) теми та ситуації спілкування.

Добір усіх перелічених складових змісту навчання проводиться "знизу-вверх" – від визначення тем та ситуацій до конкретизації навичок та вмінь. Головною перевагою запропонованої методики відбору змісту навчання є її точність. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання він здійснюється науково обґрунтовано, за принципом раціональної мінімізації. Відбір змісту навчання здійснюється, починаючи з його предметного складника, тобто на основі принципу відповідності відбору змісту навчання компонентам професійної іншомовної комунікативної компетентності через опору на її предметний складник. Саме опора на предметний складник змісту формування МПОІКК та предметний аспект як відправну точку у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору та реалізацію того підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю через зміст професійної діяльності.

Експерієнційні види навчальної діяльності, через які формується МПОІКК, включають: творчі (ділові або рольові) ігри, проектну роботу, мозковий штурм, кейс-метод, дискусію та презентацію. Усі екперієнційні види навчальної діяльності передбачають постійний Інтернет-пошук інформації у англійськомовних джерелах, а також практику в усіх видах МД. Усі запропоновані види експерієнційної навчальної діяльності задовольняють вимогам і витікають з висунутих принципів формування МПОІКК студентів ЗВО технічного профілю, а через них повністю відповідають сформульованій меті навчання – як загальній, так і тим цілям, що були виділені для кожного з етапів навчання.

7. Викладання англійської мови в межах запропонованої методики доцільно впроваджувати лише в тих групах студентів, рівень володіння загальнонавчальною англійською мовою у яких не нижче B1 + згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2003).

Втілена у розроблених навчальних матеріалах для студентів-майбутніх фахівців із інформаційних технологій (I-III курси) модель навчання має свої модифікації залежно від етапу навчання:

- наявність п'ятиаспектної структури теми на першому курсі навчання,
- впровадження індивідуалізації такого навчання на другому етапі,
- скорочення числа аспектів/фокусів до двох (предметно-мовного та комунікативного) – на третьому.

9. З'ясовано та проаналізовано етапи методичного експерименту, сформульовано загальну гіпотезу дослідження згідно якої навчання студентів технічних спеціальностей у ЗВО професійно орієнтованої англійської мови буде ефективним за умови використання відібраних матеріалів, розроблених вправ на основі методу конструктивістського комбінованого навчання. З огляду на те, що у процесі створення моделі формування МПОІКК на основі методу конструктивістського комбінованого навчання було розроблено три її варіанти для 1-3 курсів навчання у ЗВО технічного профілю, доречним виявилось формулювання та перевірка істинності трьох додаткових варіантів гіпотези.

У процесі опису організації експериментального дослідження було визначено тип, методи, неварійовані та варійовані умови, а також базу методичного експерименту, якою став Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". Було з'ясовано склад та кількість експериментальних груп (5 груп загальною кількістю 96 студентів), розроблено завдання для перевірки сформованості МПОІКК, відібрано критерії та укладено шкалу оцінювання результатів виконання завдань експериментальних зрізів.

На етапі реалізації експерименту було проведено експериментальне навчання за розробленою методикою та зрізи для виявлення кількісних показників рівнясформованості МПОІКК на кожному етапі навчання. Також було організовано анкетне опитування з метою виявлення ставлення студентів до навчання за авторською методикою.

Констатація та інтерпретація результатів експерименту передбачала обробку отриманих кількісних даних методами математичної статистики з метою підтвердження або спростування сформульованої гіпотези. Математичним апаратом було обрано коефіцієнт кутового перетворення Фішера та критерій

Стюдента. Зіставлення показників передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів дозволили стверджувати, що частка студентів із сформованою на достатньому рівні МПОІКК після експерименту достовірно більша, ніж частка таких студентів до експериментального зрізу, що підтверджує висунуту нами основну гіпотезу. За результатами анкетного опитування було встановлено, що понад 80% опитуваних студентів задоволені методикою формування МПОІКК на основі конструктивістського комбінованого методу. Таким чином, всі завдання експериментального дослідження були виконані, основна гіпотеза підтверджена, що свідчить про достовірність отриманих нами даних.

Для ефективної організації конструктивістського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування у вищому технічному навчальному закладі слід дотримуватись таких методичних рекомендацій:

- застосовувати лінгводидактичні тести із виявлення рівнів навченості студентів та визначення можливості навчання студентів у межах запропонованої методики;
- організовувати заняття в такий спосіб, який робив би можливим управління в усіх видах МД;
- використовувати на заняттях різноманітні експерієнційні види навчальної діяльності, забезпечуючи тим самим, з одного боку, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в усіх видах МД, а з іншого, інтегрування навчання іноземної мови і спеціальності;
- сприяти інтерактивності навчання, застосовувати на аудиторному занятті різні види роботи (фронтальну, парну, групову тощо) та контролю (оцінювання викладачем, взаємооцінювання студентів, самооцінювання);
- забезпечувати ефективність самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Нестандартна побудова навчального процесу з ІМ, що запропонована в цій дисертації, дозволяє інтегрувати викладання англійської мови та майбутньої спеціальності студентів уже з перших занять мовного курсу на першому році

навчання в технічному ЗВО. Тим самим створюється унікальна можливість сформувати в системі навчання іноземної мови професійного спрямування у технічному ЗВО фахівця зовсім іншого гатунку, який матиме широкі перспективи реалізації здобутих навичок, умінь та знань на сучасному міжнародному ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці теоретичних засад і концепції впровадження методу конструктивістського комбінованого навчання для оволодіння другою ІМ студентами немовних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абрамович, Г. В., Кот, С. О. і Хоменко, Н. П. (2015). *English for Computing*. Вінниця, Україна: ВНТУ.
- Абрамовская, Н. Ю. (2000). *Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза)* (Кандидатская диссертация). Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Аверьянова, С. В. (2010). Роль "кейс стади" в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку. *Российский внешнеэкономический вестник*, 8, 56-60.
- Авсюкевич, Ю. С. (2009). *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Аззоліні, Л. С., Амеліна, С. М., Гаманюк, В. А. і Жданова, Н. (2014). *Рамкова програма з німецької мови професійного спрямування для вищих навчальних закладів України*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Азимов, Э. Г. и Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Российская Федерация: Издательство Икар.
- Азначеева, Е. Н. (2006). К проблеме когнитивного моделирования институционального дискурса. В Л. А. Нефёдова (Ред.), *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах*. Тезисы докладов III Международной научной конференции, Челябинск, 27-28 апр. 2006 г. (сс. 83-84). Челябинск, Российская Федерация: ЧГУ.
- Аитов, В.Ф. (2007). *Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых*

факультетов педагогических вузов) (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО "Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена", Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Акаева, Х. А. (2010). *Содержание и методика проведения курса выравнивания уровня владения английским языком студентами неязыкового вуза* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО "Пятигорский государственный лингвистический университет", Пятигорск, Российская Федерация.

Акимова, О. В. (2004). *Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках* (Кандидатская диссертация). Казанский государственный педагогический университет, Казань, Российская Федерация.

Алексеев, Н. А. (2006). *Личностно-ориентированное обучение в школе*. Ростов-на-Дону, Российская Федерация: Феникс.

Алешугина, Е. А. (2009). *Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе* (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация.

Алмазова, Н. И. (2003). *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе* (Докторская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Алхазишвили, А. А. (1988). *Основы овладения устной иностранной речью*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.

Алюнина, О. Г. (2005). *Личностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей* (Кандидатская диссертация). Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация.

Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания* (3-е изд.). Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.

- Ананьєва, Л. В. (2002). *Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова)* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Андреева, Г. М. (2009). *Социальная психология сегодня. Поиски и размышления*. Москва, Российская Федерация: НОУ ВПО МПСИ.
- Андрієнко, А. С. (2007). *Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза* (Кандидатская диссертация). ФГОУ ВПО "Южный Федеральный университет", Ростов-на-Дону.
- Андрійко, І. Ф. (2001). Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вищому навчальному закладі. *Іноземні мови*, 3, 22-25.
- Андронік, Н. П. (2013). Методичні передумови навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 111, 5-9.
- Андронкіна, Н. М. (2006). Междисциплинарные основы обучения иностранному языку как специальности. *Вестник Томского государственного университета*, 60: *Картина мира (лингвистические и этнокультурные аспекты)*, 7-22.
- Андронкіна, Н. М. (2007). *Когнитивные аспекты обучения межкультурному общению*. Горно-Алтайск, Российская Федерация: РИО ГАГУ.
- Андронкіна, Н. М. (2009). *Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза* (Автореферат докторской диссертации). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Апарина, Т. А. (2005). *Обучение студентов нефилологических специальностей письменной деловой речи в рамках курса "Деловое общение"*

- (Кандидатская диссертация). Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация.
- Арванітопуло, Е. Г. (2006). *Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Аргустяниц, Е. С. (1983). *Обучение диалогической речи в ситуации ролевого поведения* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Ариян, М. А. (1982). *Ситуативная роль как ориентир повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Артемов, В. А. (1969). *Психология обучения иностранным языкам*. Москва, СССР: Просвещение.
- Артемьева, О. А. (1999). *Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр* (Докторская диссертация). Тамбовский государственный университет им Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Артемьева, О. А. и Макеева, М. Н. (2007). *Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности*. Тамбов, Российская Федерация: ТГУ.
- Арутюнова, Н. Д. (1988). *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва, СССР: Наука.
- Аршинова, Н. И. (2007). *Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий (английский язык как вторая специальность)* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО "Карельский государственный педагогический университет", Петрозаводск, Российская Федерация.
- Асламова, Т. В. (2002). Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*, 467: *Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы)*, 48-61.

- Асоянц, П. Г. і Чекаль, Г. С. (2006). Підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя, 1*, 14-16.
- Астафуров, С. В. (2007). *Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация.
- Астафурова, Т. Н. (1994). Прагмалингвистический аспект деловой коммуникации. В И. В. Сентенберг, В. И. Карасик (Ред.), *Языковая личность: проблемы значения и смысла* (с. 90-102). Волгоград, Российская Федерация: Перемена.
- Астафурова, Т. Н. (1997). *Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты)* (Докторская диссертация). Московский государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Аукум, А. А. (1968). *Индивидуализация обучения в советской школе при использовании программированного учебника (на примере изучения электротехники в средних школах Латвийской ССР)* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения*. Москва, СССР: Педагогика.
- Багиев, Г. Л. и Наумов, В. Н. (1997). *Организация практических занятий по маркетингу. Кейсовый метод*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов.
- Багиев, Г. Л. и Наумов, В. Н. (2001). *Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода*. Москва, Российская Федерация: Финансы и статистика.
- Баграмова, Н. В. (1993). *Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном*

в педагогическом (Автореферат докторской диссертации). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

- Баева, Т. А. (2013). *Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды* (Кандидатская диссертация). ФГБОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова", Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Базванова, Т. Н. (2005). *Обучение иностранных студентов и специалистов филологического профиля деловому письму с использованием дистанционных технологий* (Кандидатская диссертация). Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Байденко, В. И. (1999). *Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы; опыт системного исследования* (Докторская диссертация). Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Москва, Российская Федерация.
- Бакаєва, Г. Є., Борисенко, О. А., Зуєнок, І. І., Іваніщева, В. О., Клименко, Л. Й., Козимирська, ... Ходцева, А. О. (Уклад.). (2005). *English for Specific Purposes (EPS) national curriculum for Ukrainian universities (Draft)*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Балабанова, Л. М. (1999). *Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект)*. Харьков, Украина: Консум.
- Баландіна, Н. Ф. (2000). *Комунікативна модель етикетної ситуації*. В О. О. Григор'єва (Ред.), *Вивчення мови на комунікативній основі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Полтава, 17-19 квітня 2000 р.* (сс. 89-92). Полтава, Україна: ПДПУ.
- Барабанова, Г. В. (2005). *Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному вузі*. Київ, Україна: ІНКОС.
- Барнс, Л. Б., Кристенсен, К. Р., Хансен, Э. Дж. (2000). *Преподавание и метод конкретных ситуаций*. Москва, Российская Федерация: Гардарики.

- Бастрикова, Е. М. (2004). Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. В А. А. Аминова, Н. А. Андрамонова (Отв. ред.), *Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект* (сс. 43-48). Казань, Российская Федерация: Казанский государственный университет. .
- Бахтеева, С. С. (2004). *Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля*. Казань, Российская Федерация: Центр инновационных технологий.
- Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества* (2-е изд.). Москва, СССР: Искусство.
- Бацевич, Ф. (2002). Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу. *Вісник національного університету "Львівська політехніка"*, 453, 30-34.
- Безбородова, Ю. В. (2008). Кейс-метод. *Высшее образование в России*, 8, 163-165.
- Белова, А. Д. (1998). *Лингвистические аспекты аргументации (на материале современного английского языка)* (Докторская диссертация). Киевский университет Тараса Шевченка, Киев, Украина.
- Беляев, Б. В. (1965). *Очерки психологии обучения иностранным языкам*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Бендецкая, М. Е. (2005). Логико-риторическая модель убеждения в учебных дебатах. *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*, 1(7), 102-115.
- Бердичевский, А. Л. (2005). Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы. *Иностранные языки в школе*, 5, 21-23.
- Берк, К., Кэйри, П. (2005). *Анализ данных с помощью Microsoft Excel*. Москва, Российская Федерация: Вильямс.
- Берман, И. М. (1970). *Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах*. Москва, СССР: Высшая школа.

- Бермус, А. Г. (2000). Перспективы концептуализации категории личности в контексте современной теории гуманитарного образования. *Исследовано в России*, 81, 1112-1145.
- Бех, П. О. і Биркун, Л. В. (1996). Конценція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*, 2, 3-8.
- Бибикина, Э. В. (2006). *Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов* (Кандидатская диссертация). Адыгейский государственный университет, Майкоп, Российская Федерация.
- Биконя, О. П. (2006). *Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бим, И. Л. (1977). *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания)*. Москва, СССР: Русский язык.
- Бим, И. Л. (2002). Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе*, 2, 11-15.
- Битешева, Г. И. (2005). *Формирование и контроль иноязычных речевых умений посредством компьютерных обучающих программ: начальный этап неязыкового вуза* (Кандидатская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Бігич, О. Б. (2005). *Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бігич, О. Б. (2010). Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей. В *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*. Матеріали міжнародної

- науково-практичної конференції, Київ, 26-27 лютого 2010 р. (сс. 11-12).
Київ, Україна: Політехніка.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б. і Окопна, Я. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*. Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Білоножко, Н. Є. (2010). *Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Богданова, Г. В. (1989). *Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности в неязыковом вузе (английский язык)* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Богданова, І. М. (1999). *Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект*. Одеса, Україна: ТЕС.
- Богин, Г. И. (1982). *Концепция языковой личности* (Автореферат докторской диссертации). Москва, СССР.
- Бодалев, А. А. (2002). *Психология общения* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва, Российская Федерация: МПСИ.
- Болайто, Р., Вест, Р. (2017). *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект "Англійська мова для університетів"*. Київ, Україна: Видавництво "Сталь".
- Бондар, Л. В. (2012). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Борецька, Г. Е. (2010). Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови*, 2, 23-26.

- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителя немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. Киев, Украина: Издательский центр КГЛУ.
- Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку)* (Докторская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Бориско, Н. Ф. (2005). "Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка". Анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови, 1*, 8-14.
- Борозенец, Г. К. (2003). *Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: интегративный подход*. Воронеж, Российская Федерация: Издательство Воронежского государственного университета.
- Борщовецька, В. Д. (2004). *Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Босова, Л. М. (1998). Об интерактивной компетенции специалиста в ситуациях профессионального межкультурного общения. *Ползуновский альманах, 1*.
Взято из: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/1998-01/12/pap_12.html.
- Бочкарьова, О. Ю. (2007). *Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно-спрямованого аудіювання* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Брановский, Ю. и Беяева, А. (2002). Работа в информационной среде. *Высшее образование в России, 1*, 61-64.
- Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В., Столяренко, Л. Д., Самыгин, С. И., Сучков, Г. В. и Столяренко, В. Е. (2002). *Педагогика и психология высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс.

- Булахова, Я. В. (2007). *Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм* (Автореферат кандидатської дисертації). Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, Україна.
- Бурцева, Е. В. (2004). *Проектная технология как средство мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе*. Улан-Удэ, Российская Федерация: Издательство Бурятского государственного университета.
- Бутева, В. Є. (2014). *Формування стратегічної компетенції у студентів електротехнічних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого читання німецькою мовою* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бухбиндер, В. А., Штраус, В. (1986). *Основы методики преподавания иностранных языков*. Киев, СССР: Выща школа.
- Быкова, Н. И. (2003). *Исследование и развитие кейс-метода*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов.
- Ванников, Ю. В. (1984). *Типы научно-технических текстов и их лингвистические особенности*. Москва, СССР: ВЦП.
- Васильева, Л. Г. и Сура, Л. Г. (2005). Использование ресурсов Интернета в преподавании тем по страноведению. *Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов*, 3, 37-41.
- Васильева, Н. Н. (2000). *Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов* (Кандидатская диссертация). Ростовский государственный педагогический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
- Васильева, Е. В. (2005). *Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Веккер, Л. М. (2000). *Психика и реальность: единая теория психических процессов*. Москва, Российская Федерация: Смысл.
- Вентцель, Е. С. (2005). *Теория вероятностей*. Москва, Российская Федерация: Academia.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Вергелес, Г. И. (2006). *Дидактика*. Москва, Российская Федерация: Высшая школа.
- Верёвкина-Рахальская, Ю. Н. (2007). *Методика использования Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции студентов специализированных вузов на материале общественно-политической тематики: 2-ой курс, английский язык* (Кандидатская диссертация). Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, Москва, Российская Федерация.
- Верещагин, Е. М. и Костомаров, В. Г. (1990). *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* (4-е изд., перераб. и доп.). Москва, СССР: Русский язык.
- Верховна Рада України (04.02.1998). Закон України № 74/98-ВР "Про національну програму інформатизації"(редакція від 01.08.2016) (Відомості Верховної Ради, 1998, № 27-28, ст. 181).
- Верховна Рада України (10.02.1998). Закон України № 103/98-ВР "Про професійно-технічну освіту" (редакція від 05.03.2017) (Відомості Верховної Ради, 1998, № 32, ст. 215).
- Верховна Рада України (01.07.2014). Закон України № 1556-VII "Про вищу освіту" (Офіційний вісник України, № 63 (15.08.2014), ст. 1728). .
- Верховна Рада України (26.11.2016). Закон України № 848-VIII "Про наукову і науково-технічну діяльність" від 26.11.2016 (Відомості Верховної Ради, 2016, № 3, ст. 25).
- Верховна Рада України (05.09.2017). Закон України № 2145-19 "Про освіту" (Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст. 380).

- Виноградова, Н. Ф. (2003). Индивидуализация обучения в начальной и профильной школах: парадоксы взаимодействия. В Ю. И. Дика, А. В. Хуторской (Ред.), *Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования*. Москва, Российская Федерация: ИОСО РАО.
- Винокур, Т. Г. (2009). *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения* (4-е изд.). Москва, Российская Федерация: Либроком.
- Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнецов, О. А., Злишков, В. Л., Апішева, А. Ш., Васильєва, О. С. (2005). *Психологія*. Київ, Україна: ІНКОС.
- Виселко, А. Д. (2012). Шляхи впровадження іншомовного занурення у навчання англійської мови для професійних цілей. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна*, 30, 267-270.
- Вишнякова, Л. Г. (1987). *Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, СССР: МГУ.
- Волкова, В. В. (2000). *Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови)* (Автореферат кандидатської дисертації). Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, Луганськ, Україна.
- Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка*. Київ, Україна: Академвидав.
- Воскерчян, О. М. (1990). Научный монолог: единицы обучения (содержание понятия и требования к нему в русле коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку). В А. В. Абрамович (Ред.), *Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания* (с. 24-29). Москва, СССР: Русский язык.
- Врублевская, Е. С. (2002). *Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности* (Кандидатская диссертация). Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация.
- Выготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва, СССР: АПН РСФСР.
- Выготский, Л. С. (1960). *Развитие высших психических функций*. Москва, СССР: АПН РСФСР.

- Гак, В. Г. (1989). *Сравнительная типология французского и русского языков*. Москва, СССР: Просвещение.
- Галимзянова, И. И. (2009). *Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров* (Докторская диссертация). ГОУВПО "Казанский государственный технологический университет", Казань, Российская Федерация.
- Галузинський, В. М., і Євтух, М. Б. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*. Київ, Україна: Вища школа.
- Галус, О. М. (2005). Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ЗВО. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 20, 71-74.
- Гальскова, Н. Д. (1999). *Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам: система школьного образования* (Докторская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Гальскова, Н. Д. и Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва, Российская Федерация: Издательский центр "Академия".
- Гапон, Ю. А. (1990). *Методика обучения чтению на английском языке с использованием деловых игр на завершающем этапе в неязыковом вузе* (Автореферат кандидатской диссертации). Одесса, СССР.
- Гапонова, С. В. і Ханіна, О. М. (1992). З досвіду створення посібника з позааудиторного читання англійською мовою з використанням рольової гри. *Методика викладання іноземних мов*, 21, 38-42.
- Гез, Н. И. (1985). Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, 2, 17-24.
- Гмурман, В. Е. (2009). *Теория вероятностей и математическая статистика : учебное пособие для студентов вузов* (12-е изд., перераб.). Москва, Российская Федерация: Юрайт.

- Голубовська, І. О. (2004). *Етноспецифічні константи мовної свідомості* (Автореферат докторської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Гончаренко, С. У. (2000). Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. В І. А. Зязюн (Ред.), *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* (сс. 81-107). Київ, Україна: Видавництво "Віпол".
- Горелова, Г. В. (2005). *Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel*. Ростов-на-Дону, Российская Федерация: Феникс.
- Горобченко, Н. В. (2006). *Навчання майбутніх учителів німецької мови писемного мовлення (початковий ступінь)* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гречихин, И. Е. (2004). *Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета (на примере образовательной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам)* (Кандидатская диссертация). Институт информатизации образования Российской академии образования, Москва, Российская Федерация.
- Григорьева, В. П., Зимняя, И. А. и Мерзлякова, В. А. (1985). *Взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности*. Москва: Русский язык.
- Григорьева, В. С. (2007). *Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты*. Тамбов, Российская Федерация: Издательство ТГТУ.
- Григорьева, В. С. и Любимова, М. К. (2006). *Элементы теории и практики делового дискурса на материале немецкого и русского языков*. Тамбов, Российская Федерация: Издательство ТГТУ.
- Григорьева, Т. Г., Линская, Л. В. и Усольцева, Т. П. (1999). *Основы конструктивного общения*. Взято из: zarpolitex.ru/kab-psiholog/prepod/8.pdf.

- Гринюк, Г. А. і Семенчук, Ю. О. (2006). Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей. *Іноземні мови*, 2, 22-27.
- Гришина, Н. Ю. (2006). *Обучение студентов технических вузов профессиональной иноязычной коммуникации на основе когнитивной технологии* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО "Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Гришина, О. А. (2014). *Методика комунікативно спрямованого тестування англomовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гришкова, Р. О. (2007). *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей*. Миколаїв, Україна: Видавництво МДГУ.
- Громова, Т. В. (2003). *Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции* (Кандидатская диссертация). Самарский государственный педагогический университет, Самара, Российская Федерация.
- Губина, Г. Г. (Сост.). (2003). *Когнитивный подход к обучению чтению*. Ярославль, Российская Федерация: Ярославский государственный педагогический университет.
- Губина, Н. М. (2004). *Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность "Мировая экономика")* (Кандидатская диссертация). Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.
- Гурвич, П. Б. (1972). *Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций. Ч. 1*. Владимир, Российская Федерация: Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского.

- Гурвич, П. Б. (1974). *Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций. Ч. 2.* Владимир, Российская Федерация: Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского.
- Гурьева, З. И. (2003). *Речевая коммуникация в сфере бизнеса: к созданию интегративной теории (на материале текстов на русском и английском языках)* (Докторская диссертация). Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация.
- Давыдова, М. А. (1990). *Деятельностная методика обучения иностранным языкам.* Москва, СССР: Высшая школа.
- Даутова, Г. Х. (2004). *Когнитивная модель типологического анализа текста делового письма (на материале русского и английского языков)* (Кандидатская диссертация). ФГБОУ ВПО "Уфимский государственный авиационный технический университет", Уфа, Российская Федерация.
- Дахин, А. Н. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*, 4, 21-26.
- Дегтярлова, Ю. В. (2006). *Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Демьяненко, М. Я., Лазаренко, К. Л. и Мельник, С. В. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс* (2-е изд.). Киев, СССР: Выща школа.
- Дзугкоева, М. Г. (1999). *Психические новообразования студенческого возраста* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, Российская Федерация.
- Додонов, Б. И. (1987). *В мире эмоций.* Москва, СССР: Политиздат.
- Донец, П. Н. (2002). *Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики.* Харьков, Украина: Штрих.

- Драб, Н. Л. (2005). *Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Дракина, Н. И. (1984). *Предупреждение коммуникативно значимых ошибок как средство интенсификации обучения устной речи* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Древницкая, Н. Л. (2003). *Педагогические условия индивидуализации обучения учащихся профильных классов общеобразовательного лицея* (Кандидатская диссертация). Курган.
- Дресслер, В. (1978). Синтаксис текста. *Новое в зарубежной лингвистике, Выпуск 8: Лингвистика текста*, 111-137.
- Дубко, І. В. (2012). *Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Дудікова, Л. В. (2012). Сучасні підходи до викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 6, 59-61.
- Дьюи, Дж. (1921). *Введение в философию воспитания*. Москва, Россия: Работник просвещения.
- Евдокимова, М. Г. (2007). *Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык)* (Автореферат докторской диссертации). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Еемерен, Ф. Х. ван и Гроотендорст, Р. (1992). *Аргументация, коммуникация и ошибки*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Васильевский остров.
- Елисеева, Е. Л. (2006). *Педагогические условия индивидуально-ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза* (Кандидатская

- диссертация). ГОУ ВПО "Комсомольский-на-Амуре государственный педагогический университет", Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация.
- Елухина, Н. В. (1974). Основные трудности аудирования и пути их преодоления. *Иностранные языки в школе*, 1, 36-44.
- Емельянова, А. А. (1978). *Обучение устному высказыванию на завершающем этапе в техническом вузе (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, СССР.
- Ермакова, Л. А. (1988). *Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза)* (Кандидатская диссертация). Москва, СССР.
- Ермолаев, О. Ю. (2003). *Математическая статистика для психологов* (2-е изд., испр.). Москва, Российская Федерация: Московский психолого социальный институт, Флинта.
- Жданова, Н. С. (2008). *Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Жданова, Н. С. (2013). Лінгвістичні основи формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 108.1. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_17.
- Жинкин, Н. И. (2009). *Психолінгвістика*. Москва, Российская Федерация: Лабиринт.
- Задорожная, М. А. (1992). *Обучение профессиональному общению на русском языке как иностранном специалистов-фармацевтов (в условиях стажировки в языковой среде)* (Автореферат кандидатской диссертации). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, Украина.

- Зайцева, Р. Г. (1988). *Обучение профессиональной диалогической речи на английском языке на старших курсах высших морских училищ* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, Москва, СССР.
- Зернецкая, А. А. (2005). Структура понятия "коммуникативная компетенция". *Русский язык за рубежом*, 1(2), 48-51.
- Зернецька, А. А. (2008). Підхід, метод, принцип, прийом, навчальні впливи. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 12, 110-114.
- Зими́на, О. В. (2003). *Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика*. Москва, Российская Федерация: Изд-во МЭИ.
- Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва, СССР: Русский язык.
- Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Зінукова, Н. В. (2004). *Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Зникина, Л. С. и Неупокоева, Г. В. (2004). *Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров*. Екатеринбург, Российская Федерация: Уральский государственный педагогический университет.
- Иванова, О. Ю. (2005). *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО "Орловский государственный университет", Орел, Российская Федерация.
- Ивасюк, О. С. (2004). *Индивидуализация как фактор самообразования старших школьников (на примере обучения иностранному языку)* (Кандидатская диссертация). Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Российская Федерация.

- Изаренков, Д. И. (1990). Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*, 4, 54-60.
- Изория, Н. М. (2008). *Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств* (Кандидатская диссертация). Московский государственный университет культуры и искусств, Москва, Российская Федерация.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Исаева, М. А. и Мазкова, И. Г. (2014). *Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода*. Чебоксары, Российская Федерация: Пегас.
- Иссерс, О.С. (2008). *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи* (5-е изд.). Санкт-Петербург, Российская Федерация: ЛКИ.
- Ительсон, Л. Б. (1972). *Лекции по современной психологии обучения*. Владимир, СССР: Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского.
- Кабінет Міністрів України (29 квітня, 2015). *Постанова № 266 "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти"*. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
- Калинина, Е. Ю. Понятие лингвистической компетенции в свете наблюдений, полученных в ходе полевой работы. В М. Д. Воейкова (Отв. ред.), *Типология языка и теория грамматики*. Материалы Международной конференции посвященной 100-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона, 27-30 ноября 2007 г. (с. 88-92). Санкт-Петербург, Российская Федерация: Институт лингвистических исследований РАН.
- Каменева, Т. М. (2009). *Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Каменський, О. І. (2009). *Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій* (Автореферат кандидатської дисертації). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Карпіловська, Є. А. (2003). *Вступ до комп'ютерної лінгвістики*. Донецьк, Україна: ТОВ "Юго-Восток, Лтд".
- Квасюк, Т. Я. (2011). *Индивидуализация процесса обучения студентов вузов в ходе изучения иностранного языка*. Москва, Российская Федерация: НИПКЦ Восход-А.
- Киблицкая, М. В. и Масалков, И. К. (2003). *Методология и дизайн исследования в стиле кейс стади*. Москва, Российская Федерация: Международный университет бизнеса и управления.
- Китаева, С. О. (1989). *Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на III этапе неязыкового педагогического вуза* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, СССР.
- Китайгородская, Г. А. (1982). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Китайгородская, Г. А. (1986). *Методические основы интенсивного обучения иностранннм языкам*. Москва, СССР: Издательство Московского государственного университета.
- Китайгородская, Г. А. (1987). *Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам (метод активизации возможностей личности и коллектива)* (Автореферат докторской диссертации). АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения, Москва, СССР.
- Кіржнер, С. Е. (2009). *Навчання майбутніх юристів усного професійного спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Кларин, М. В. (1995). *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта)*. Рига, Латвийская Республика: НПЦ "Эксперимент".
- Клевцова, Н. И. (2003). *Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку* (Кандидатская диссертация). Курский государственный педагогический университет, Курск, Российская Федерация.
- Климентенко, А. Д. и Миролубова, А. А. (Ред). (1981). *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, СССР: Педагогика.
- Клобукова, Л. П. (1997). Феномен языковой личности в свете лингводидактики. *Язык, сознание, коммуникация*, 1, 25-31.
- Клюев, Е. В. (2002). *Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия*. Москва, Российская Федерация: Рипол-классик.
- Кобыльская, И. И. (2008). *Проектная методика преподавания английского языка для студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия* (Кандидатская диссертация). Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация.
- Коваль, Т. І., Асоянц, П. Г., Каменєва, Т. М., Майєр, Н. В., Синєкоп, О. С., Стрілець, В. В. і Чуфарлічева, А. Ю. (2012). *Інформаційно-комунікативні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування*. Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Коккота, В. А. (1989). *Лингводидактическое тестирование*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Коломієць, С. С. (1993). *Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування з зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови)* (Автореферат кандидатської дисертації). Київ, Україна.
- Коломінова, О. О. (1998). *Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування* (Кандидатська дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Колшанский, Г. В. (2007). *Коммуникативная функция и структура языка* (3-е изд., стер.). Москва, Российская Федерация: ЛКИ.
- Комина, Н. А. (2004). *Организационный дискурс в учебной ситуации (семантический и прагматический аспекты)*. Тверь, Российская Федерация: Золотая буква.
- Кондакова, Н. Н. (2006). *Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Корнева, З. М. (2010). Методика погружения и обучение через содержание как компоненты эксперенциального обучения. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Філологічні науки (мовознавство), 89(2), 213-216.
- Корнева, З. М. (2012). Особенности оценивания достижений студентов в эксперенциальной методике обучения иностранным языкам. В Л. М. Максимчук (Ред.), *Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов*. Материалы международной научно-практической конференции, Брест, 17-18 ноября 2011 г. (с. 217-221). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С. Пушкина.
- Корнева, З. М. (2013a). Отбор базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений в обучении английскому языку на 1 курсе экономических и технических вузов при интеграции преподавания языка и специальности. *Science and Education a New Dimension (Pedagogy and Psychology)*, 1(7), Issue 14, 136-139.
- Корнева, З. М. (2013b). Экспериментальная проверка эффективности методики обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе при интеграции преподавания языка и специальности на первом курсе. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка, 3.

- Корнева, З. М. (2015a). Аспектизация обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе. *Science and Education a New Dimension (Pedagogy and Psychology)*, III(29), Issue 57, 25-28.
- Корнева, З. М. (2015b). Моделирование англоязычной профессиональной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. *В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки*, 11.6(71), 2049-2060.
- Корнева, З. М., Калита, А. А. и Тараненко, Л. И. (2013). Деловая игра и проектная методика в конструктивистском подходе к обучению иностранному языку. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*, 2, 198-203.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2012). Этапизация в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе. *Наука і освіта*, 1, 55-58.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013a). Интегрированное обучение студентов первого курса неязыкового вуза английскому языку и будущей специальности: предисловие к исследованию. В (Ред.), *Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін. Збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції, м. Євпаторія, 19-20 квітня 2013 р. (сс. 8-16)*. Ялта; Євпаторія, Україна: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013b). Компьютерная поддержка курса преподавания английского языка для специальных целей в констуктивистском смешанном обучении на первом курсе неязыковых вузов. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*, 20(279), 42-49.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013c). Методические основы организации конструктивистского смешанного обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом ВУЗе. В Абдуллина, Г. М., Барабашова, И. А., Борисенко, И. Г., Дергач, В. В., Камилов, Ф. Х., Корягина Н. Т. Щанкина Н. С. *Современные аспекты педагогической работы* (сс. 63-78). Одесса: КУПРИЕНКО СВ.

- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013d). Общеупотребительный деловой английский язык как основа профессионализации обучения английскому языку студентов первых курсов экономических и технических вузов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 111*, 333-336.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013e). Практика организации учебного процесса в неязыковом вузе при интеграции преподавания иностранного языка и специальности на I курсе. *Функциональная лингвистика, 5*, 399-401.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013f). Профессиональная коммуникативная сенсбилизация в обучении английскому языку для профессионального общения студентов первых курсов экономических и технических вузов. В А. Ф. Долматов (Ред.), *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Материалы XV международной научно-практической конференции, 25-26 июня 2013 г. (с. 414-418). Москва, Российская Федерация: Издательство "Спецкнига".
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013g). Структура учебника по английскому языку для первых курсов экономических и технических вузов при интеграции обучения языку и специальности. В В. Г. Ціватий, Н. А. Шпак, Л. А. Соколовської (Ред.), *Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів у сфері зовнішніх зносин* (с. 31-42). Київ, Україна: ДАУ при МЗС України.
- Корнева, З. М. и Тарнопольський, О. Б. (2013h). Формулировка цели обучения английскому языку на I курсе экономических и технических вузов в условиях интеграции преподавания языка и специальности. *Вісник Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 1(5)*, 65-73.
- Корнева, З. М. и Тарнопольский, О. Б. (2013i). Экспериментальные виды учебной деятельности в обучении английскому языку для специальных целей. *Иностранные языки, 20*, 115-120.
- Корнеева, Е. Н. (2009). *Активные методы социально-психологического обучения*. Взято из: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met110/met110.htm>

- Корнева, З. М. (2006). *Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Корнева, З. М. (2011a). Аспектна модель підручника і іноземної мови для спеціальних цілей у експеренційній методиці навчання іноземних мов. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 9, 542-548.
- Корнева, З. М. (2011b). Концептуальні засади організації експеренційного навчання іноземної мови професійного спрямування на I-II курсах ЗВО немовного профілю. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*, 8, 28-30.
- Корнева, З. М. (2011c). Концептуальні засади організації експеренційного навчання іноземної мови професійного спрямування на I-II курсах ЗВО немовного профілю. В С. В. Тезікова (Ред.), *Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу*. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, 20-21 травня 2011 р. (сс. 119-120). Ніжин, Україна: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Корнева, З. М. (2011d). Концептуальні засади створення підручника в експеренційній методиці навчання іноземних мов. *Вісник Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 79-83.
- Корнева, З. М. (2011e). Місце та значення білінгвізму для сучасної методики викладання іноземних мов. В О. І. Каменський (Ред.), *Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін*. Збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції, м. Євпаторія, 25 лютого 2011р. (сс. 204-208). Ялта; Євпаторія, Україна: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ.
- Корнева, З. М. (2011f). Сутність поняття "комунікативна сенсibilізація" у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 17, 81-88.

- Корнева, З. М. (2012). Експериментальне навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови професійного спрямування на I курсі ЗВО немовного профілю. *Наука і освіта*, 5, 102-105.
- Корнева, З. М. (2014а). Відбір змісту навчання в системі професійно спрямованої англійської підготовки студентів ВТНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2(8), 159-165.
- Корнева, З. М. (2014б). Компонентний склад іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок*, 6(113), 36-41.
- Корнева, З. М. (2014с). Конструктивістське навчання як основа широкопрофільної та вузькопрофільної іншомовної професійної підготовки студентів другого курсу технічного ЗВО. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 8(301), 24-30.
- Корнева, З. М. (2015). Реалізація професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності як провідний принцип системи викладання іноземної мови у технічному ЗВО. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2(2), 200-209.
- Корнева, З. М. (2016а). Методика формування міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів вищого технічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 141, 94-99.
- Корнева, З. М. (2016б). Навчально-методичне забезпечення формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних ЗВО. В М. М. Гавриш (Ред.), *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ЗВО*. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 5 березня 2016 року (сс. 170-174). Київ, Україна: КНЕУ.

- Корнева, З. М. і Крат, О. І. (2011). Роль лінгвосоціокультурної компетенції у фаховій іншомовній підготовці студентів ЗВО немовного профілю. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 93, 92-100.
- Корнева, З. М. і Крат, О. І. (2012а). Використання засобів мережі Інтернет у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей. В О. І. Каменський (Ред.), *Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Євпаторія, 20 квітня 2012 р. (сс. 44-49). Ялта, Україна: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ.
- Корнева, З. М. і Крат, О. І. (2012б). Структура підручника з англійської мови для студентів поліграфічних спеціальностей. В В. Г. Ціватий, Н. А. Шпак, Л. А. Соколовської (Ред.), *Інноваційні технології в процесі викладання іноземної мови професійного спрямування* (сс 97-99). Київ, Україна: Дипломатична академія України при МЗС України.
- Корнева, З. М. і Крат, О. І. (2012с). *Printing and Publishing Matters (Поліграфічні справи)* (Ч. 1). Київ, Україна: НТУУ «КПІ».
- Корнева, З. М. і Тарнопольський, О. Б. (2011). Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ЗВО. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: між предметні зв'язки*, 18, 231-239.
- Корнева, З. М. і Тарнопольський, О. Б. (2013). Проектна робота як один із засобів підвищення навчальної мотивації в експериментальній методиці навчання іноземної мови. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 6(72), 91-95.
- Корнева, З. М. і Павловська, Ю. В. (2015). *Analytical Outlines: основи системної аналітики*. Київ, Україна: Кафедра.
- Король, С. В. (2008). Специфіка навчання іноземній мові студентів технічних університетів. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*, 1, 127-131.

- Королькова, Е. В. (2004). *Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка)* (Кандидатская диссертация). Барнаульский государственный педагогический университет, Барнаул, Российская Федерация.
- Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. Москва, Российская Федерация: Аркти.
- Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Москва, Российская Федерация: Индрик.
- Котлярова, Л. Б. (1990). *Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе* (Автореферат кандидатской диссертации). Киев, Киевский государственный институт иностранных языков, СССР.
- Кравчук, Г. В. (2010). *Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Краснопольський, В. Е. (2012). Внедрение web-технологий в обучение аудированию студентов неязыковых специальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 22(5), 254-261.
- Крисак, Л. В. (2016). *Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Крисанова, Т. А. (2009). Лексико-граматичні особливості англійського та українського ділового листа: компаративний аспект. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки*, 17, 31-35.
- Крушельницька, Я. В. (2003). *Фізіологія і психологія праці*. Київ, Україна: КНЕУ.

- Кубрякова, Е. С. (1994). Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука. *Вопросы языкознания*, 4, 34-47.
- Кубрякова, Е. С. (2008). *Номинативный аспект речевой деятельности* (2-е изд.). М. Москва, Российская Федерация: ЛКИ.
- Кудряшова О. В. (2005). *Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (английский язык, языковой курс)* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Кузнецова, Е. М. (2012). Реализация компетентностного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций. *Язык и культура*, 3(19), 82-88.
- Кузнецова, Л. Г. (2008). Профільно-орієнтоване навчання англійської мови та його особливості. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 125, 119-122.
- Кузовлева, Н. Е. (1986). Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 4, 22-25.
- Кузьминский, А. И. (2005). *Педагогика высшей школы*. Киев, Украина: Знание.
- Кукса, Б. В. (2012). *Взаємопов'язане навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кулиш, Л. Ю. и Павлова, Н. Н. (1962). *Разговорный английский язык для медиков*. Киев, СССР: Госмедиздат УССР.
- Куприянов, Б. В. и Миновская, О. В. (2002). *Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии*. Кострома, Российская Федерация: КГУ им. Н. А. Некрасова.
- Кушнір, В. А. (2003). *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи* (Автореферат докторської дисертації). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, Україна.

- Лapidус, Б. А. (1986). *Проблемы содержания обучения в языковом вузе*. Москва, Российская Федерация: Высшая школа.
- Лаптев, А. А. (2000). *Кейс-метод активного обучения: Менеджмент. Маркетинг. Финансы*. Петрозаводск, Российская Федерация: Карелия.
- Леонтович, О. А. (2002а). *Русские и американцы: парадокс межкультурного общения*. Волгоград, Российская Федерация: Перемена.
- Леонтович, О. А. (2002б). *Системно-динамическая модель межкультурной коммуникации между русскими и американцами* (Докторская диссертация). Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград, Российская Федерация.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, СССР: Политиздат.
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения* (Т. 2). Москва, СССР: Педагогика.
- Лепендин, М. И. (2007). *Оптимизация профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов старших курсов неязыковых факультетов* (Автореферат кандидатской диссертации). Российская академия государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация.
- Лернер, И. Я. (1974). *Проблемное обучение*. Москва, СССР: Знание.
- Ливер, Б.Л. (2000). *Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения* (Кандидатская диссертация). Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Лисина, М. И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва, СССР: Педагогика.
- Литвиненко, І. Ю. (2015). *Методика навання студентів технічних спеціальностей англomовного читання на засадах інтеграції* (Автореферат кандидатської диссертції). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Ломов, Б. Ф. (2006). *Психическая регуляция деятельности : избранные труды*. Москва, Российская Федерация: Ин-т психологии РАН.

- Лурия, А. Р. (2009). *Основные проблемы нейролингвистики*. Москва, Российская Федерация: Либроком.
- Лытнева, В. В. (2010). *Акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров иностранному языку* (Кандидатская диссертация). Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация.
- Люта, А. В. (2012). Сучасні методи вивчення іноземних мов. *Держава та регіони. Серія: Гуманітарні Науки*, 2, 98-106.
- Мазунова, Л. К. (2005). *Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе* (Кандидатская диссертация). Московский государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Майер, Н. В. (2011). *Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Майер, Н. В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика*. Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Майер, Н. В. (2016). *Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Макаров, М. Л. (2003). *Основы теории дискурса*. Москва, Российская Федерация: Гнозис.
- Макашина, И. И. (2004). *Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности*. Новороссийск, Российская Федерация: НГМА.
- Маковская, Э. Н. (2004). *Профессионально-личностная подготовка студентов технического вуза средствами иностранного языка* (Кандидатская диссертация). Калуга, Российская Федерация.

- Максакова, С. П. (1990). *Обучения английской лексики по биологии на этапе ознакомления (неязыковые факультеты)* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский педагогический университет, Москва, СССР.
- Максимець, М. В. (2006). Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 21, 211-218.
- Малетина, Л. В. (2007). *Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО "Пермский государственный технический университет, Пермь, Российская Федерация.
- Манякіна, Л. Ф. (1998). *Навчання студентів технікумів торговельно-економічного профілю ведення професійно спрямованої бесіди англійською мовою* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Маркарян, К. В. (2007). *Обучение иноязычному прагматическому общению студентов неязыкового вуза (английский язык, фармацевтический вуз)* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО "Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск, Российская Федерация.
- Мартинова, Р. Ю. (2007). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов* (Автореферат докторської дисертації). Інститут педагогіки АПН України, Київ, Україна.
- Маслова, С. Я. (2016). *Методика навчання англомовного професійно орієнтованого сілкування майбутніх виноробів на засадах контекстно-інтегрованого підходу* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Матвеева, Т. В. (2010). *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону, Российская Федерация: Феникс.
- Матюшкин, А. М. (1972). *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва, СССР: Педагогика.

- Махмутов, М. И. (1972). *Теория и практика проблемного обучения*. Казань, Российская Федерация: Татарское книжное издательство.
- Мелибруда, Е. (1986). *Я – ты – мы: психологические возможности улучшения общения*. Москва: Прогресс, СССР.
- Мечковская, Н. Б. (2001). *Социальная лингвистика* (2-е изд., испр.). Москва, Российская Федерация: Аспект-Пресс.
- Мильруд, Р. П. (1992). *Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе* (Докторская диссертация). НИИ общего среднего образования Академии педагогических наук, Москва, Российская Федерация.
- Миньяр-Белоручев, Р. К. (1990). *Методика обучения французскому языку*. Москва, СССР: Просвещение.
- Миролюбов, А. А. (1981). Цели, задачи и содержание обучения. В А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбов (Ред.), *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе* (с. 75-83; 86-95.) Москва, СССР: Педагогика.
- Мирошниченко, Э. В. (1996). *Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов при устно-речевом общении в непрофессиональных сферах коммуникации* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Митина, Е. Г. (2014). *Эколого-образовательная среда региона как фактор развития системы методической подготовки студентов-биологов* (Докторская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Митрофанова, К. А. (2010). *Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО "Уральский государственный педагогический университет", Екатеринбург, Российская Федерация.
- Митрофанова, О. Д. (2007). Коммуникативно-когнитивная парадигма современной методики обучения иностранному (русскому) языку студентов

и специалистов-нефилологов. В *Мир русского слова и русское слово в мире*. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ, Варна, 17-22 сентября 2007 г. (Т. 6). (с. 12). Варна, Болгария: Heron Press Sofia.

Миханова, О. П. (2008). *Формирование и развитие универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку (на примере неязыковых специальностей)* (Кандидатская диссертация). Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, Пенза, Российская Федерация.

Мишина, Л. Г. (2000). *Индивидуализация обучения студентов в вузе с позиций гуманизации образования* (Автореферат кандидатской диссертации). Сочи, Российская Федерация.

МОН України (2011). *Галузевий стандарт вищої освіти України: Освітньо-кваліфікаційна характеристика: бакалавр; галузь знань: 0403 – Системні науки і кібернетика; напрям підготовки: 6.040303 – Системний аналіз; кваліфікація: 3439 – Фахівець системного аналізу*.

МОН України. (29.12.15). *Лист № 1/9-628 "Щодо наказу МОН України 06.11.2015 р. № 1151*. Взято з: https://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/49256/

МОН України. (15.01.2016). *Лист № 1/9-14 "Щодо розробки стандартів вищої освіти"*. Взято з: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4824->

МОН України. (05.02.2016). *Лист № 1/9-62 "Щодо організації навчального процесу"*. Взято з: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/5047->

Морозова, А. Л. (2008). *Иноязычная коммуникативная компетентность будущего педагога*. Новокузнецк, Российская Федерация: РИО КузГПА.

Морська, Л. І. (2008). *Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності* (Автореферат докторської дисертації). Тернопільський національний педагогічний університетт ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.

- Московченко, О. Н. и Ченцова, Л. Д. (2008). *Возрастная физиология и психофизиология: конспект лекций*. Красноярск, Российская Федерация: СФУ. Взято из: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/umk/moskovchenko2/lectures.pdf>.
- Мыльцева, Н. А. (2007). *Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка)* (Автореферат докторской диссертации). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.
- Налиткина, О. В. (2011). *Система выравнивания уровня языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей как основа формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (на материале английского языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Николаева, С. Ю. (1987а). *Индивидуализация обучения иностранным языкам*. Киев, Украина: Выща школа.
- Николаева, С. Ю. (1987б). Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения. *Иностранные языки в школе*, 5, 37-40.
- Николаева, Т. М. (1972). *Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке как одно из средств повышения эффективности учебного процесса* (Автореферат кандидатской диссертации). Научно-исследовательский институт Общей педагогики АПН СССР, Москва, СССР.
- Ніколаєваї С. Ю. (Ред.). (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (2-е вид., випр. і перероб.)*. Київ, Україна: Ленвіт,.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2, 11-17.
- Носонович, Е. В. (2000). Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1, 11-15.

- Носонович, Е. В. и Мильруд, Р. П. (1999). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2, 6-12.
- Образцов, П. И., Иванова, О. Ю. (2005). *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Орел, Российская Федерация: ОГУ.
- Овчарук, О. В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. В В. Андрущенко (ред.), *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики* (сс. 13-42). Київ, Україна: "К.І.С".
- Огренич, М. А. (2011). *Мовленнєвий етикет англомовного ділового спілкування*. Одеса, Україна: Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського".
- Олійник, Т. І. (1992). *Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах*. Київ, Україна: Освіта.
- Онисина, И. С. (1990). *Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи (III этап, английский язык)* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, СССР.
- Осипчук, О. С. (2010). *Коммуникативная компетентность современного специалиста*. Омск, Российская Федерация: Издательство Омского государственного университета.
- Павлова, К. Г. (Отв. ред.). (1980). *Контроль навыков и умений в основных видах речевой деятельности по иностранному языку в неязыковом вузе*. Москва, СССР: МГПИИЯ им. М. Тореца.
- Павловська, Ю. В. (2014а). Відбір навчальних текстів для методики індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 119, 189-192.
- Павловська, Ю. В. (2014б). Експериментальна перевірка методики індивідуалізації навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. Молодь і ринок. *Педагогіка, суспільні науки, менеджмент, маркетинг, економіка: теорія і практика*, 6(113), 122-127.

- Павловська, Ю. В. (2015). Вправи для індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. *Іноземні мови*, 81, 37-43.
- Панкратова, Е. А. (2004). *Формирования правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов.
- Пасічник, Т. Д. (2011). *Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва, СССР: Русский язык.
- Пассов, Е. И., Кузнецова, Е. С. (2002). *Индивидуализация в обучении иностранным языкам*. Воронеж, Российская Федерация: НОУ "Интерлингва".
- Патієвич, О. В. (2016). *Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, Україна.
- Петращук, Е. П. (1991). *Обучение английской медицинской лексике устного профессионального общения с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов (2-й этап обучения)* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, СССР.
- Петращук, О. П. (2000). *Теоретичні основи контролю іношомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи* (Докторська дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Петращук, О. П. (2002). Принципи навчання. В Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник, Н. О., Гапонова, С. В., Гринюк, Г. А., Олійник, ... Сажко, Л. А. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах* (сс. 48-52). Київ, Україна: Ленвіт.

- Петровский, А. В. (1984). *Вопросы теории и истории психологии: избранные труды*. Москва, СССР: Педагогика.
- Петровська, Ю. В. (2010). *Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Пиаже, Ж. (1969а). Логика и психология. В Ж. Пиаже, *Избранные психологические труды* (сс. 567-612). Москва, СССР: Просвещение.
- Пиаже, Ж. (1969б). Психология интеллекта В Ж. Пиаже, *Избранные психологические труды* (сс. 55-231). Москва, СССР: Просвещение.
- Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Москва, СССР: Наука.
- Платонова, Т. А. (1986). Роль мотивации в познавательной активности. В В. М. Кузнецов (Отв. ред.), *Активность личности в обучении* (сс. 21-30). Москва, СССР: НИИВШ.
- Полат, Е. С. и Бухаркина, М. Ю. (2007). *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, Российская Федерация: Академия.
- Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В. и Петров, А. Е. (2001). *Новые педагогические и информационные технологии в системе*. Москва, Российская Федерация: Академия.
- Полат, Е. С. (2009). *Типология телекоммуникационных проектов*. Взято из: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/types.htm>.
- Поликовская, С. И. (1983). *Отбор и организация учебного словаря для чтения литературы по специальности (неязыковой ВУЗ)* (Кандидатская дисертація). Московский ордена Ленина институт инженеров геодезии, аэрофотосъемки и картографии, Москва, СССР.
- Полукаров, В. Л. и Петрушин, В. И. (2010). *Психология менеджмента* (3е изд., стер.). Москва, Российская Федерация: КНОРУС.
- Полюжин, М. (2008). Когнітивний підхід до вивчення дискурсу. *Іноземна філологія*, 120, 90-98.

- Попова, И. А. (2005). *Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов-медиков (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация.
- Попова, О. Ю. (2005). *Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Российская Федерация.
- Президент України. (12 березня 2013). *Указ № 128/2013 "Про Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава"*. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/128/2013>.
- Прохоров, Ю. Е. (2004). *Действительность. Текст. Дискурс*. Москва, Российская Федерация: Флинта: Наука.
- Птицына, И. Ф. (2008). *Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры)* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО "Якутский государственный университет имени М. К. Аммосова", Якутск, Российская Федерация.
- Пыжова, М. Г. (2002). Аргументация как один из способов формирования стратегических и тактических умений устного общения при обучении иностранному языку студентов-юристов. В Н. П. Баранова (Отв. ред.), *Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика*. Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 17-18 дек. 2002 г. (Ч. 2) (с. 75-77). Минск, Республика Беларусь: МГЛУ.
- Рапопорт, И. А. (1993). Анкетирование при обучении иностранным языкам: вопросы методологии и практического использования. *Иностранные языки в школе*, 3, 50-56.

- Рогова, Г. В. (1976). Технология обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 2, 74-80.
- Романов, А. А. (1996). *Управленческая коммуникация*. Тверь, Российская Федерация: ЦПП.
- Романюк, Ю. В. (2012). *Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Рыжих, Н. П. (2007). *Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств*. Таганрог, Российская Федерация: Кучма.
- Рынок труда в сфере IT 2016* (21 ноября, 2016). Взято из: <https://dou.ua/lenta/articles/jobs-and-trends-2016>
- Савченко, Г. П. (1990). *Обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов-юристов: на материале английского языка* (Кандидатская диссертация). Минск, СССР.
- Салистра, И. Д. (1996). *Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий*. Москва, Российская Федерация: Высшая школа.
- Самарцев, О. Р. (2009). *Виртуальная реальность и принцип интерактивности*. Взято из: <http://jarki.ru/wpress/2009/07/05/761/>
- Сапрыкина, Г. В. (2003). *Развитие иноязычной коммуникативной культуры студентов* (Кандидатская диссертация). Оренбургский государственный университет, Оренбург, Российская Федерация.
- Сафонова, В. В. (2004). *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва, Российская Федерация: Еврошкола.
- Сафонова, В. В. (2011). Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, 3, 17-24.

- Седов, К. Ф. (2008). *Онтопсихолінгвістика. Становлення комунікативної компетенції людини*. Москва, Російська Федерація: Лабіринт.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва, Російська Федерація: Народное образование.
- Семененко, Л. П. (1996). *Аспекти лінгвістическої теорії монолога*. Москва, Російська Федерація: Высшая школа.
- Семенчук, Ю. О. (2007). *Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Сенченко, В. О. (2008). *Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. В Гуманізм та освіта. Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції*. Взято з: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Senzenko.php>.
- Сердюков, П. И. (1997). *Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий* (Докторская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Серова, Т. С. (1988). *Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе*. Свердловск, СССР: Издательство Уральского университета.
- Сидоренко, Е. В. (2002). *Методы математической статистики в психологии*. Санкт-Петербург, Російська Федерація: ООО "Речь".
- Синекоп, О. С. (2010). *Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Синельников, А. П. (2009). *Психология обучения иностранным языкам*. Харьков, Украина: Основа.
- Сиротенко, Г. О. (2003). *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання*. Харьков, Украина: Основа.

- Сікорська, Л. О. (2005). *Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов* (Автореферат кандидатської дисертації). Інститут вищої освіти АПН України, Київ, Україна.
- Сімкова, І. О. (2010). *Методика навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва, СССР: Русский язык.
- Скалкин, В. Л. (1989). Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета "Иностранный язык". *Иностранные языки в школе*, 4, 45-50.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Скुरатівська, Г. С. (2002). *Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Славова, Л. Л. (2000). *Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення)* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Смелякова, Л. П. (1992). *Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора)*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Образование.
- Соколов, А. Б. (2004). *Недокументированные особенности мозгового штурма*. Взято из: <http://vikent.ru/enc/2343/>
- Соколов, А. В. (2002). *Общая теория социальной коммуникации*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Издательство Михайлова В. А.
- Соколов, Р. (2004). В поисках "настоящей социальной педагогики". *На путях к новой школе*, 3. Взято из: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/12>.

- Соловьева, О. Б. (2011). *Обучение устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей* (Кандидатская диссертация). "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова", Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Сонин, В. А. (1974). *Динамика мотивов учебной деятельности студентов (на материале высшей педагогической школы)* (Кандидатская диссертация). Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, Ленинград, СССР.
- Станкевич, О. І. (2010). *Фінансовий звіт: прагматика, семантика, структура (на матеріалі російської мови)* (Автореферат кандидатської дисертації). Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпропетровськ, Україна.
- Стернберг, Р. Дж., Форсайт, Д. Б., Хедланд, Д., Хорвард, Д. А., Вагнер, Р., Вильямс, В. М., ... Григоренко, Е. (2002). *Практический интеллект*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Стернин, И. А. (2002). Коммуникативное и когнитивное сознание. В В. А. Виноградов (Ред.), *С любовью к языку* (с. 44-51). Москва, Российская Федерация: Институт языкознания РАН.
- Стернин, И. А. (2012). *Основы речевого воздействия*. Воронеж, Российская Федерация: Истоки.
- Столярова, И. Н. (2009). *Лингводидактические основы учебника делового межкультурного общения для языкового вуза (английский язык)* (Автореферат кандидатской диссертации). Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Стрілець, В. В. (2010). *Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Сухих, С. А. (2004). *Личность в коммуникативном процессе*. Краснодар, Российская Федерация: Издательство ЮИМ.

- Сухобская, Г. С. (1984). Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся. *Вопросы психологии*. Взято из: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845045.htm>.
- Суховершина, Ю. В., Тихомирова, Е. П. и Скоромная, Ю. Е. (2006). *Тренинг коммуникативной компетенции*. Москва, Российская Федерация: Академический проект.
- Сысоев, П. В. (1999). *Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка* (Автореферат кандидатской диссертации). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Тарасов, Е. Ф. (2000). Актуальные проблемы языкового сознания. В Н. В. Уфимцевой (Ред.), *Языковое сознание и образ мира* (с. 19-27). Москва, Российская Федерация: Институт языкознания РАН.
- Тарнопольский, О. Б. (1987). Профилактика грамматических ошибок в экспрессивной устной речи студентов неязыкового вуза. *Иностранные языки высшей школе*, 20, 72-79.
- Тарнопольский, О. Б. (1989). *Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза*. Киев, СССР: Выща школа.
- Тарнопольский, О. Б. (1991). *Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе* (Докторская диссертация). Московский государственный университет, Москва, СССР.
- Тарнопольский, О. Б. (1998). Project English для повышения эффективности обучения английскому языку во взрослой аудитории. В *Інноваційні підходи до викладання іноземних мов. Друга міжнародна конференція, Дніпропетровськ, 1998* (с. 193-196). Дніпропетровськ, Україна: Видавництво Національної Гірничої Академії України
- Тарнопольский, О. Б. и Кожушко, С. П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения*. Киев, Украина: Ленвит.
- Тарнопольский, О. Б. и Кожушко, С. П. (2007а). *Ділові проекти (Business Projects)* [книга для студента] (2-е вид., випр. та доп.). Вінниця, Україна: Нова Книга.

- Тарнопольский, О. Б., Кожушко, С. П. (2007b). *Ділові проекти (Business Projects)* [робочий зошит] (2-е вид., випр. та доп.). Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольский, О. и Корнева, З. (2013a). *Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе*. Заабрюкен, Германия: Lambert Academic Publishing.
- Тарнопольский, О. Б. и Корнева, З. М. (2013b). Общеупотребительный деловой английский язык как основа профессионализации обучения английскому языку студентов первых курсов экономических и технических вузов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: "Педагогічні науки", 111*, 333-336.
- Тарнопольский, О. Б., Момот, В. Е., Кожушко, С. П., Корнева, З. М., Выселко и А. Д. Жевага, В. А (2008). *Методика англоязычного погружения в обучение английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах*. Дніпропетровськ, Україна: ДУЕП.
- Тарнопольський, О. Б. (2003). Англійська мова в Україні: якого варіанту навчати? *Іноземні мови*, 2, 3-6.
- Тарнопольський, О. Б. (2006). *Методика навчання іношомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти* (повторне видання). Київ, Україна: Фірма "ІНКОС".
- Тарнопольський, О. Б. і Авсюкевич, Ю. С. (2007). *Успішні презентації*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Тарнопольський, О. Б. і Кожушко, С. П. (2008). *Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою*. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Безугла, Р. О. і Дегтярьова, Ю. В. (2002a). *Ділові проекти (Business Projects)* [книга для студента]. Київ, Україна: ІНКОС.
- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Безугла, Р. О. і Дегтярьова, Ю. В. (2002b). *Ділові проекти (Business Projects)* [робочий зошит]. Київ, Україна: ІНКОС.

- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Дегтярьова, Ю. В. і Беспалова, Н. В. (2011). *Психологічні справи (Psychological Matters)*. Київ, Україна: Фірма "ІНКОС".
- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Дегтярьова, Ю. В., Кабанова, М. Р. і Беспалова, Н. В. (2011). *Методика навчання англійської мови студентів-психологів*. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.
- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. і Рудакова, М. В. (2006). *Писати академічно*. Київ, Україна: "ІНКОС".
- Тарнопольський, О. Б., Корнєва, З. М., Авсюкевич, Ю. С. і Жевага, В. А. (2014а). *Речі першої професійної необхідності = Professional Basics* [книга для викладача]. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б., Корнєва, З. М., Авсюкевич, Ю. С. і Жевага, В. А. (2014b). *Речі першої професійної необхідності = Professional Basics* [книга для студента]. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б., Корнєва, З. М., Авсюкевич, Ю. С. і Жевага, В. А. (2014c). *Речі першої професійної необхідності = Professional Basics* [робочий зошит]. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б., Корнєва, З. М., Авсюкевич, Ю. С. і Жевага, В. А. (2016). *Речі першої професійної необхідності = Professional Basics* [підручник] (2-е вид.). Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Тарнопольський, О. Б. і Скляренко, Н. К. (2003). *Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA* (2-е вид., випр. і доп.). Київ, Україна: ІНКОС.
- Тенищева, В. Ф. (1991). *Формирование профессионально важных качеств инженера в контекстном обучении (на примере иноязычной речевой деятельности инженера-судоводителя)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, СССР.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, Российская Федерация: Слово.

- Тер-Минасова, С. Г. (2008). *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации*. Москва, Российская Федерация: Слово.
- Тітова, В. В. (2001). *Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Томахин, Г. Д. (1982). *Америка через американизмы*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Томахин, Г. Д. (1988). *Реалии-американизмы*. Москва, СССР : Высшая школа, 1988. – 239 с.
- Торлакян, С. А. (2008). *Косвенные речевые способы актуализации фактора адресата в информационно-когнитивной системе диалога* (Автореферат кандидатской диссертации). Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
- Труханова, Т. И. (2001). *Индивидуализация обучения профессионально ориентированному чтению на английском языке студентов техникумов и колледжей экономического профиля* (Кандидатская диссертация). Київський національний лінгвістический університет, Киев, Украина.
- Уайзер, Г. М. (1979). Об исправлении ошибок в экспрессивной устной речи. *Иностранные языки в высшей школе*, 14, 82-85.
- Угрюмова, Н. И. (1980). *Методика отбора лексического материала для обучения чтению военных научно-технических текстов (на материале английского языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный педагогический институт, СССР.
- Унт, И. Э. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва, СССР: Педагогика.
- Устименко, О. М. (2002). *Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторговельної діяльності* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Ушакова, Н. І. (2010). *Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* (Автореферат докторської дисертації). Херсонський державний університет, Херсон, Україна.
- Федорова, І. А. (2006). *Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Филатов, В. М. (1983). *Обучение инициативной речи с использованием ситуативно-ролевых игр на первом курсе языкового педагогического вуза (немецкий язык)* (Автореферат кандидатской диссертации). Горьковский государственный педагогический институт иностранных языков имени Н. А. Добролюбова, Москва, СССР.
- Фокин, Ю. Г. (2002). *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*. Москва, Российская Федерация: Издательский центр "Академия".
- Фоломкина, С. К. (1987). *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва, СССР: МГЛУ.
- Хан, Г. Н. (1999). *Социокультурные и индивидуально-психологические особенности читательской деятельности студентов* (Кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Харлов, Г. А. (1991). *Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении тестов в неязыковом вузе* (Докторская диссертация). Одесса, СССР.
- Хаскельберг, М. Г. *Билингвизм*. Взято из: <http://www.log-center.ru/hints/dvuyazichie/bilingvizm>.
- Хейзинга, Й. (1997). *Homo ludens: статьи по истории культуры*. Москва, Российская Федерация: Прогресс-Традиция.

- Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Санкт-Петербург: Питер.
- Холодная, М. А. (2000). Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации образования. *Школьные технологи*, 4, 15.
- Холодная, М. А. (2004а). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума* (2-е изд.). Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Холодная, М. А. (2004b). Персональный познавательный стиль ученика как основа индивидуализации обучения Текст. *Новые ценности образования. Индивидуальность в образовании*, 2(17), 81-88.
- Хусаинова, М. А. (2006). *Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», Самара, Российская Федерация.
- Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Цветкова, З. М. (1991). Обучение устной речи. В А. А. Леонтьев (Сост.), *Общая методика обучения иностранным языкам*. Москва, СССР: Русский язык. Взято из: http://mnemotexnika.narod.ru/differ_pub_02.htm
- Цепкало, О. В. (2017). *Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування* (Автореферат кандидатської дисертації) Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Циборева, И. Н. (2011). *Учебно-методическое пособие на тему: Формирование кросскультурной коммуникативной компетентности студентов: для преподавателей иностранного языка*. Москва, Российская Федерация: Интеллект-Центр.
- Цурикова, Л. В. (2006). Межкультурное взаимодействие с позиций когнитивно-дискурсивного подхода. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 1, 5-15.
- Чаурская, Л. Н. (1973). *Обучение иностранному языку на основе суггестивной установки*. Ростов-на-Дону, СССР.

- Чірва, І. В. (2008). *Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм*. Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Чуксина, Л. Н. (2001). *Методика разработки учебных заданий с применением мультимедийных средств (на материале обучения английскому языку)* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Шейко, В. М. і Кушнарєнко, Н. (2002). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності* (2-е вид., перер. і доп.). Київ, Україна: Знання-Прес.
- Шепелєнко, Т. Л. (1998). *Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин* (Кандидатская диссертация). Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины.
- Ширин, А. Г. (2003). Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. *Ментор*, 2, 34–38.
- Шмідт, В. В. (2009). Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовний спеціальностей. *Наукові праці. Педагогіка*, 95(108), 141-145. Взято з: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2009/108-95-26.pdf>
- Штульман, Э. А. (1976). *Методический эксперимент в системе методов исследования*. Воронеж, СССР: Издательство Воронежского университета.
- Штульман, Э. А. (1980). *Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж, СССР: Издательство Воронежского университета.
- Штульман, Э. А. (1988). К вопросу о методологии научных исследований. *Иностранные языки в школе*, 1, 77-79.
- Шубин, Э. П. (1972). *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*. Москва, СССР: Просвещение.
- Щеколдина, А. В. (2005). *Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов*

- (на материале английского языка) (Кандидатская диссертация).
Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск,
Российская Федерация.
- Щукин, А. В. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*. Москва, Российская Федерация: Астрель: АСТ: Хранитель.
- Щукина, Г. И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных процессов учащихся*. Москва, СССР: Педагогика.
- Юнг, К. Г. (2003). *Психологические типы*. Москва, Российская Федерация: Харвест.
- Юсеф, Е. К. (2001). *Личностная ориентация обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка)* (Кандидатская диссертация). Ростовский государственный педагогический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
- Ягельська, Н. В. (2005). *Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. Київ, Україна: Либідь.
- Якиманская, И. С. (2000). *Технология личностно-ориентированного обучения*. Москва, Российская Федерация: Сентябрь.
- Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва, СССР: Просвещение.
- Яковлева, В. А. (2003). *Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза* (на материале французского языка). Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация.
- Яроцкая, Л. В. (2016). *Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз)*. Москва, Российская Федерация: Триумф.
- Яхонтова, Т. В. (2002). *Основы англоязычного научного письма: Навчальний посібник для студентів, аспірантів і науковців*. Львів, Україна: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка.

- Alderson, J. C., Krahnke, K. J., & Stansfield, C. W. (Ed.). (1987). *Review of English language proficiency tests*. Washington, DC: TESOL.
- Alexander, R. J. (1997). Content-Based Business English Curricula: Retrospective Reflections, Current Considerations and Prospective Proposals on English for Business and Academic Purposes in European Higher Education. *EESE*, 6. Retrieved from: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/alex/7_97.html
- Allen, R., & Rooney, P. (1998). Designing a Problem-Based Learning Environment for ESL Students in Business Communication. *Business Communication Quarterly*, 61(2), 48-56.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47, 136-143.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Archibald, J. (1997). Second language acquisition. In W. D. O'Grady, M. I. Dobrovolsky, & F. Katamba (Eds.), *Contemporary Linguistics* (pp. 503-539). London, UK & New York, NY: Longman.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.
- Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London, UK & New York, NY: Longman.
- Bachman, L. F. (1994). *Fundamental Considerations in Language* (2nd impr.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barnes, L. B., Chistensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the case method* (3d ed.). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Barrett, B., & Sharma, P. (2003). *The Internet and Business English*. Oxford, UK: Summertown Publishing.
- Baumann, K. D., & Kalverkämpfer, K. (1996). *Fachliche Textsorten: Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen, Deutschland: Gunter Narr Verlag.
- Bennett, E. M. (1987). *Social intervention, theory and practice*. Lewiston, NY: Edwil Mellen Press.

- Berne, E. (1996). *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis* (40th ed.). New York, NY: Ballantine Books.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London, UK: George Allen & Unwin Ltd.
- Böttcher, I., & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Angerungen*. Berlin, Deutschland: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG.
- Bovée, C. L., & Thill, J. V. (1995). *Business Communication Today* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Bowman, B., Jo Larson, M., Short, D., McKay, H., & Valdez-Pierce, L. (1992). *Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes*. Washington, DC: Peace Corps Information Collection and Exchange.
- Brammer, M., & Sawyer-Laucanno, C. S. (1990). Business and Industry: Specific Purposes of Language Training. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, Gaming and Language Learning* (pp. 143-150). New York, NY : Newbury House.
- Brandes, D., Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student-Centred Learning*. Oxford, UK: Blackwell Pub.
- Brandl, K. (2007). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Halls.
- Breen, M. P. (1985). The Social Context for Language Learning – a Neglected Situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 89-112.
- Brinton, D. M., & Master, P. (Eds.). (1997). *New ways in content-based instruction*. Alexandria, VA: TESOL.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Brooks, A., & Grundy, P. (1991). *Writing for Study Purposes : A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Brown, D. H. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Halls.
- Brownell, J. (1986). *Building active listening skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Halls.

- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning : higher education, interdependence and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Brumfit, C. J. (1990). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burger, S., Wesche, M., & Migneron, M. (1997). "Late, late immersion": discipline-based second language teaching at the University of Ottawa. In K. Johnson & Swain M. (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 65-84). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byrne, D. (1987). Integrating skills. In K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the classroom. Applications and methods for the communicative approach* (pp. 108-114) Harlow, UK: Longman.
- Caissie, K. B. (1978). A Handbook for Teaching Technical English. Retrieved from: http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=ipp_collection
- Calvé, P. (1991). *L'immersion au Canada*. Paris, France: Didier Erudition.
- Cambridge ESOL. (2010). *Cambridge Preliminary English Test 6: Examination papers from University of Cambridge ESOL*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency In J. W. Oller Jr. (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Caré, J-M. (1976). Jeux de rôles. *Le Français dans le Monde*, 123, 34-35.
- Carlson, L. (1985). *Dialogue Games: An Approach to Discourse Analysis*. Boston, MA: Springer.

- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education, 2009. — 326 p.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Cheung, Y. L. (2008). Teaching effective presentation skills to ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 14(6). Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Cheung-PresentationSkills.html>.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Churchman, E. C. (1986). *Developing a public speaking course for non-native speakers of English: problems and approaches*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University, Department of Interpersonal and Public Communication.
- Christophersen, P. (1973). *Second language learning: Myth and reality*. Harmondsworth, UK: Penguin Education.
- Clark, K. (2000). The design and implementation of an English immersion program. In K. Clark (Ed.), *The ABC's of English Immersion: A Teacher's Guide* (pp. 24-30). Washington, DC: Center for Equal Opportunity.
- Clark, R. W., Hong, L. K. & Schoepach, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based management. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 595-616). New York, NY: Macmillan.
- Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Coe, N., Rycroft, R. & Ernest, P. (1991). *Writing Skills. A problem-solving approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coffey, B. (1984). ESP – English for specific purposes. *Language Teaching*, 17(1), 2-16.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Collier, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term minority student data on academic achievement. *Bilingual Journal*, 16(1-2), 187-212.
- Comfort, J. (1997). *Effective Presentations*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Corbett, J. (1999). "Chewing the fat" is a cultural issue. *IATEFL Issues*, 148, 2-3.
- Coyle, D. (2007). CLIL – a pedagogical approach from the European perspective. In N. van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 4: Second and foreign language education) (pp. 97-111). New York, NY: Springer.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2001). *Human Development* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Crandall, J., & Kaufman D. (2002). *Content-based instruction in higher education settings*. Alexandria, VA: Teachers of English to speakers of other languages.
- Crandall, J. & Peyton, J. (1993). *Approaches to adult ESL literacy instruction*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co.
- Crawford-Lange, L. M. & Lange, D. L. (1981). Integrating language and culture: how to do it? *Theory into Practice*, 16, 258-266.
- Cranmer, D. (1996). *Motivating High Level Activities for upper intermediate and advanced learners*. Harlow, UK: Longman.
- Criper, C. & Widdowson, H. G. (1978). Sociolinguistics and Language Teaching. In J. P. B. Allen & S. Pit-Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (pp. 155-217). London, UK: OUP.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In Ch. F. Leyba (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. doi: 10.13140/2.1.1334.9449.

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Cummins, J. (2000). *Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Retrieved from: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
- Cummins, J. (2002). Beyond Instructional Techniques and Standardized Assessment: Implementing Classroom Interactions that Foster Power, Identity, Imagination and Intellect among Culturally Diverse Students. *Contact*, 28(2), 21-31.
- Cummins, J. & Davison, C. (2007). *International handbook of English language teaching*. New York, NY: Springer.
- Dalton, S. (1998). *Pedagogy Matters: Standards for Effective Teaching Practice*. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/6d75h0fz>.
- Dalton, S. S. & Tharp, R. G. (2002). Standards for pedagogy: research, theory and practice. In G. Wells & Guy Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 181-194). Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Dam, L. (2002). Plenary: Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning. In A. Pulverness (Ed.), *IATEFL 2002. York Conference Selections* (pp. 41-52). Whitstable, Kent, UK: IATEFL.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Davidko, N. A (2011). cognitive approach to teaching English for special purposes (ESP). *Studies About Language*, 18, 82-89.
- Davies, P. (1975). *Situational Lesson Plans: A Handbook for Teachers of English: Introductory Patterns*. London, UK: Macmillan Publ.
- Davison, A. & Gordon, P. (1978). *Games and simulations in action*. London, United Kingdom: The Woburn Press.
- Day, E., & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.
- Debyser, F. (1976). Dramatisation, simulation, jeux de rôles: changer d'estrade. *Le Français dans le Monde*, 123, 24-27.

- Derry, S. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist, 31*, 163-174.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child Development, 56*, 1376-1388.
- Dickinson, L. (1987). *Self instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dijk, T. A. van. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge, UK: CUP.
- Dodd, C. H. (2004). *Managing Business and Professional Communication*. Boston, MA: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (1993). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Easton, G. (1992). *Learning from case studies* (2nd ed.). New York, NY: Prentice Hall.
- Echvarria, J., & McDonoug, R. (1995). An alternative reading approach: instructional conversation in a bilingual special education setting. *Learning disabilities research and practice, 10*(2), 108-119.
- Eemeren, F. A van., & Grootendorst, R. (2004). *Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge, UK: CUP.
- Egbert, J. L. (2005). Conducting research on CALL. In J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *CALL research perspectives* (pp. 3-8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Eisenmann, M., & Summer, T. (2012). *Basic issues in EFL teaching*. Heidelberg, Deutschland: Universitätsverlag Winter.
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ellis, R. (2001). Focusing on form: Towards a research agenda. In W. Renandya & N. Sunga (Eds.), *Language curriculum and instruction in multicultural societies* (pp. 123-144). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: OUP.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London, United Kingdom: Routledge / Taylor & Francis Group.
- European Ministers in charge of Higher Education. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. *EHEA 2012: Bucharest Communiqué*. Ministerial Conference. Bucharest, 26-27 April 2012. Retrieved from: https://www.eurashe.eu/library/ehea_2012_bucharest-communicue-pdf
- Evans, V. (1998). *Successful writing. Upper Intermediate*. Blackpill, Swansea: Express Publishing.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English: Teacher's Book*. Harlow, Ess., UK: Longman.
- Farhady, H. (1983). New Directions for ESL Proficiency Testing. In J. W. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 253-268). Rowley, MA: Newbury House.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London, United Kingdom: Continuum.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching L2 composition: purpose, process, and practice*. New York, NY & London, UK: Routledge.
- Finocchiaro, M. (1974). *English as a Second Language: From Theory to Practice*. New York, NY: Regents Publ.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. J. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford, UK: OUP.

- Forman, E. A., Minick, N. & Stone, C. A. (1993). *Contexts for learning: Socio-cultural dynamics in children's development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fotos, S. S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28(2), 323-351.
- Freeman, D. (2000). Sheltered English instruction. *ERIC Digest*, ED 301070. Retrieved from: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed301070.htm.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (1994). *Between worlds. Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (1991). Using sheltered English to teach second language learners. *California English*, 27, 6-7, 26.
- Fried-Booth, D. L. (1996). *Project work*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fucher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: an advanced resource book*. London, UK & New York, NY: Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gerson, S. M. (2001). *Writing that Works: A Teacher's Guide to Technical Writing*. Washburn, KS: Kansas Competence-Based Curriculum Center, Washburn University.
- Gesing, F. (2008). *Kreativ schreiben: Handwerk und Techniken des Erzählens* (3 Auflage). Köln, Deutschland: Dumont Buchverlag.
- Glisan, E., & Phillipsw J. (1989), Immersion experiences for teachers: A vehicle for strengthening language teaching. *The Canadian Modern Language Review*, 45, 478-484.
- Gnutzmann, C. (2004). Lingua franca / Claus Gnutzmann. In M. Byram (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 356-359). London, UK: Routledge.

- Goldenberg, C., & Patthey-Chavez, G. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes, 19*, 57-73.
- Granitz, N. A., Koernig, S. K., & Harich, K. R. (2009). Now it's personal: Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students. *Journal of Marketing Education, 31*(1), 52-65.
- Grant, S., Meeler, R. & Misak, L. What are the most widely implemented models of instruction in English for speakers of other languages. *ESOL*. Retrieved from: <http://www.arches.uga.edu/~bpayne>.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati: Alliance Publishers.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource materials for teachers*. Edinburgh, UK: Thomas Nelson & Sons Ltd.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Baltimore, MD: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K., Macintosh, A., & Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, UK: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow, United Kingdom: Longman.
- Harwood, N. (Ed.). (2010). *English language teaching materials: theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Pennsylvania, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hauptman, P. C., & Wesche, M. B. (1988). Second-language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning, 38*(3), 433-475.
- Heath, J. (2002). *Teaching and writing case studies: A practical guide* (2nd ed.). Wharley End, UK: The European Case Clearing House.

- Heath, S. B. (1983). *Ways and words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (1992). *Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hewings, M. (2002). A History of ESP through 'English for Specific Purposes'. *English for Specific Purposes World*, 1(3). Retrieved from: http://www.esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper.htm
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: L.Erlbaum Associates.
- Hinkel, E. (2015). *Effective curriculum for teaching L2 writing: principles and techniques*. New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W., Gastright, J., & Met M. (1983). Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 8, 137-152.
- Holsbrink-Engles, G. A. (1997). Computer-based role-playing for interpersonal skills training. *Simulations and Gaming*, 28(2), 164-180.
- Hornby, A. S. (1975). *A Guide to Patterns and Usage in English* (5th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press ELBS.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: OUP.
- Huber, M. (2009). *Methoden der Textanalyse*. Hagen, Deutschland: Fakultät Kultur – und Sozialwissenschaften.
- Hutchinson, T. (1994). *Project English. Student's Book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Ingram, D. E. (1985). Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. In K. Hyltenstam, & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 215-276). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Ioannou-Georgiou, S. (2002). Constructing meaning with virtual reality / Sophie Ioannou-Georgiou. *TESOL Journal*, 11(3), 21-26.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context: an educational innovation in everyday classrooms*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jarvis, H., & Atsilarat, S. (2004). Shifting paradigms: for a communicative to a context-based approach. *The Asian EFL Journal*, 6(4), 23.
- Jay, A., & Jay, R. (2004). *Effective presentation: how to create and deliver a winning presentation*. London, UK: Pearson Education.
- Jerald, M., & Clark, R. C. (1994). *Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities* (Resource handbook 3. Second revised edition) Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates.
- Johns, A. M. (2001). English for Specific Purposes: Its History and Contributions. In M. Celce-Murcia (ED.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 67-76). New York, NY : Heinle & Heinle.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.
- Johnson, R. K., & M. Swain (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research*. Retrieved from: www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/publications/SCILT_2001_Johnstone_Immersion.pdf
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), 60-63. Retrieved from: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages>.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Jones, L., & R. Alexander (1989). *International Business English: Communication Skills in English for Business Purposes: Teacher's Book*. Cambridge, UK: CUP.
- Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English : The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford, UK: Pergamon Institute of English.
- Kachru, B. B., & Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In S. L. McKay and N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Teaching* (pp. 71-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Karimnia, A., & Izadparast, M. (2007). On Communicative and Linguistic Competence. *International Journal of Communication, 17(1), 101-113*.
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence Be Taught?* Retrieved from: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2003). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kasten, S. (2010). *Effective second language writing*. Alexandria, VA: TESOL.
- Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). *English for specific purposes*. London, UK: MacMillan Publishers Ltd.
- Kenning, M.-M. (2006). Evolving Concepts and Moving Targets: Communicative Competence and the Mediation of Communication. *International Journal of Applied Linguistics, 16(3), 363-388*.
- Kerper, J. M. (2004). *Sheltered immersion: contrasts and controversy*. Retrieved from: <http://moramodules.com/Pages/SEIvCanadian.htm>.
- Killick, D. (2011). Internationalising the university: Enabling selves-in-the-world. In B. Preisler, A. Klitgard, & Y. A. Fabricius (Eds.), *Language and Learning in the International University: Practicing Diversity in the Face of English Language Uniformity* (76-95). Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Killik, D. (1999). Culture and capability: Crossing the divide. *IATEFL Issues, 148, 4-7*.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *The Internet TESL Journal, 8(3)*. Retrieved from: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>.
- Koester, A. (2006). *Investigating Workplace Discourse*. London, UK: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kornieva, Z. M. (2012). Practical experiential methodology of content-based teaching English to university students majoring in economics and technology. *Науковий журнал Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1(3), 57-61.
- Kornieva, Z. (2013). How to Teach ESP Experientially. *Journal of Teaching and Education*, 2(2), 223-229.
- Kornieva, Z. M. (2014). Practical Classroom Techniques of Sociolinguistic Competence Development in Teaching ESP to Students Majoring in Technology. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 119, 102-105.
- Kornieva, Z. M., & Pavlovska, I. V. (2015). Efficiency testing of experiential ESP instruction to future system analysts. *Advanced education (Новітня освіта)*, 3, 64-69.
- Kornieva, Z., & Tarnopolsky, O. (2013). Changing the paradigm of teaching ESP at Ukrainian universities. *Research Bulletin SWorld "Modern scientific research"*, 111305. Retrieved from: <http://www.sworld.com.ua>.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in second language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London, United Kingdom: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lahiff, J. M., & Penrose, J. M. (1996). *Business Communication: Strategies and Skills* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: OUP.

- Lazaruk, W. A. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (Eds.), (2004). *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, United Kingdom: Longman.
- Levy, P. A. (2003). Methodological framework for practice based research in networked learning. *Instructional Science*, 31, 87-109.
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: Introduction to Psychology* (2nd ed.). New York, NY: Academic Press.
- Littlewood, W. T. (1995). *Communicative Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1997). Self access: Why do we want it and what can it do? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 79-91). London, UK & New York, NY: Longman.
- Livingstone, C. (1987). *Role play in language learning*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Macaro, E. (1997). *Target language collaborative learning and autonomy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- MacLure, M., & French, P. (1982). A comparison of talk at home and at school. In G. Wells (Ed.), *Learning Through Interaction: The Study of Language Development* (pp. 205-239). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mair, C. (2003). *The politics of English as a world language: new horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam & New York, NY: Rodopi.

- Maley, A., & Duff, A. (1981). *Drama techniques in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marsella, A. J., Tharp, R. G., & Ciborowski, T. (1979). *Perspectives in cross-cultural psychology*. New York, NY: Academic Press.
- Martin, J. R. (1990). *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Martin, R. A. (2002). Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 1-5, 2002*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466453.pdf>
- McCarthy, M., & Handford, M. (2004). Invisible to Us: A Preliminary Corpus-Based Study of Spoken Business English. In U. Connor, & T. A. Upton (Eds.), *Discourse in the Professions* (pp. 167-201). doi: 10.1075/scl.16.08mcc
- McKay, S., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- McNamara, T. F., & Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford, UK: Blackwell.
- Meredith, K. S., & Steele, J. L. (2011). *Classrooms of wonder and wisdom: reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Minor, J. (2002). Incorporating service learning into ESOL programs. *TESOL Journal*, 11(4), 10-14.
- Minsky, M. L. (1975). A Framework for Representing Knowledge (Artificial Intelligence Memo). In P. H. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision* (pp. 211-217). New York, NY: McGraw-Hill.
- Mokwa-Tarnowska, I. Teaching Technical Writing in English in a Traditional Classroom Setting and in Online Courses. In *SPNJO Politechnika Gdanska* (pp. 144-148). Retrieved from: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/mokwa-tarnowska.pdf>
- Morrow, K., & Schocker, M. (1987). Using texts in a communicative approach. *English Language Teaching Journal*, 41(4), 248-256.

- Mougeon, R., Nasasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Munteanu, S. C. (2011). *English for science and technology: technical texts for academic purposes* (Summary of PhD thesis). Universitatea Babeş-Bolyai. Retrieved from: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/filologie/munteanu_sonia_carmen_en.pdf.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Cambridge, MA: Westview Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuttal, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (1997). *Semantics and analysis of meaning*. In M. Aronoff, W. O'Grady & M. Dobrovolsky (Eds.), *Contemporary Linguistics* (pp. 267-312). London, UK & New York, NY: Longman.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: principles and procedures of creative problem solving* (3rd ed.). New York, NY: Schribner.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Paivio, A. (1991). *Images in mind: the evolution of a theory*. New York, NY: Harvester Wheatsheat.

- Paltridge, B. (1992). EAP placement testing: An integrated approach / Brian Paltridge. *English for Specific Purposes, 11*, 243-268.
- Paulston, C. B. (1980). *Bilingual education: Theories and issues*. Rowley, MA: Newbury House.
- Payrhuber, F.-J. (2000). *Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule* (Band 3). Baltmannsweiler, Deutschland: Schnerder Verlag Hohengehren GmbH.
- Pearson, S. (1983). Teaching Technical Writing to the Foreign-Born Professional in Industry. *TESOL Quarterly, 17*(3), 383-399.
- Peddler, M. (Ed.). (2011). *Action learning in practice* (4th ed.). Farnham; Burlington, VT: Gower Pub.
- Pincas, A. (1991). *Teaching English Writing*. London, United Kingdom: Macmillan.
- Pogner, K. H. (1999). *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach*. Tübingen, Deutschland: Narr.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Purkey, S. C., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal, 83*, 427-452.
- Quirk, R. (1982). *Style and Communication in the English Language*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Rehorick, S. & Edwards, V. (Compl.). (1994). *French immersion: Process, product and perspectives*. Welland, Canada: The Canadian Modern Language Review.
- Reid, J. M. (1994). *The process of paragraph writing* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Reitze, J., & Gorter, D. (1995). *Taal yn Fryslan op'e nij besjoen*. Ljouwert, Nederland: Fryske Akademy.
- Revell, J., & Norman, S. (1997). *In your hands. NLP in ELT*. London, United Kingdom: Saffire Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2008). *Methodology in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). CUP.
- Ritter, K. & Vanderslice, S. (Eds.). (2007). *Can it be really taught?: resisting lore in creative writing pedagogy*. Portsmouth, NH: Boynton / Cook Heinemann, 2007.
- Rivers, W. M. (2004). *Down Under / Up Top: Creating A Life*. Bloomington, IN: Authorhouse.
- Robinson, C. (1975). *Situational Practice in English: Intermediate*. London, UK: Hamish Hamilton.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Harlow, Essex: Prentice Hall.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: person-centred teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking : Guidance and participation in spatial planning. In L. B. Resnik, J. M. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspective on socially shared cognition* (pp. 349-364). Washington, DC: APA Press.
- Rosenbaum, P. R. (2002). Covariance Adjustment in Randomized Experiments and Observational Studies. *Statistical Science*, 17(3), 286-304.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar. Learning and teaching*. London, United Kingdom & New York, NY: Longman.
- Rutherford, W. E., & Smith, M. S. (1985). Consciousness-raising and the universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), 274-282.
- Sadtono, E. (Ed.). (1991). *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Santopietro, K. (1991). *Multi-level ESL classroom instruction module*. Denver, CO: Colorado Department of Education.
- Saussure, F. de. (2006). *Writings in General Linguistics*. Oxford, UK: OUP.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Savignon, S. J. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 3-28). New York, NY: Heinle & Heinle.
- Sazdovska, J. (2007). How are presentation skills taught? In T. Váradi (Szerk.), *Alknyelvdok Konferencia kötet.* (o. 150-159). Budapest, Magyarország: MTA Nyelvtudományi Intézet. Retrieved from: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07/Sazdovska.pdf>.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse: Language as Social Interaction.* Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Searle, J. R. (1970). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (2000). *Mind, Language, and Society: Philosophy in the Real World.* New York, NY: Basic Books.
- Searle J. R. (2008). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: from "real English" to "realistic English"?* Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.
- Seiffert, C. (2009). *Schreiben in Alltag und Beruf.* Berlin und München, Deutschland: Langenscheidt KG.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and "language for specialized purposes". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 17(3), 189-215.
- Senn, W. (2009). Mit Harnos zu einer neuen Aufgabenkultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen – Aufgaben zum Lernen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3/33, 88-101.
- Shank, C. (1993). *Teaching in the multi-level adult ESL classroom: Module for ESL teacher training.* Arlington, VA: Arlington Education and Employment Program (REEP).
- Sharma, P. (2003). Integrating the World Wide Web into language courses. *Business Issues*, 3, 5-6.

- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford, UK: Macmillan.
- Short, D. (1993). Assessing integrated language and content instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Short, D. (1994). Expanding middle school horizons: Integrating language, culture, and social studies. *TESOL Quarterly*, 23, 540-543.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning* (3rd ed.). Washington, DC: NEA Professional Library, National Education Association.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smalley, R. L., Ruetten, M. R., & Kozyrev, J. R. (2012). *Refining composition skills: academic writing and grammar* (6th ed.). Boston, MA: Cengage.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: perspectives of integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Sotillo, S. M. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11(3), 16-20.
- Spanos, G. (1990). On the integration of language and content instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.
- Spilka, I. (1976). Assessment of second language performance in immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 540-543.
- Starkey, D. (Ed.). (2001). *Genre by example: writing what we teach*. Portsmouth, NH: Boynton / Cook Heinemann.

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 486-506.
- St John, M. J. (1996). Business is Booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, 15(1), 3-18.
- Stoller, F. L. (2007). Content-based instruction. In N. van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 4: Second and foreign language education) (pp. 59-70). New York, NY: Springer.
- Stoof, A., Martens, R. L., Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345—365.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swales, J. M. (1975). *Writing Scientific English: A Textbook of English as a Foreign Language for Students of Physical and Engineering Sciences*. Toronto, Canada: Nelson.
- Tarnopolsky, O. (2001a). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, XXIII(2), 105-117.
- Tarnopolsky, O. (2001b). The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English programme. *Independence. Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interest Group*, 29, 36-40.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes*. London, UK: Versita.
- Ter-Minasova, S. (1998). Plenary: The sociocultural aspect: A fundamental ingredient of English language teaching. In P. Grundy (Ed.), *IATEFL 1998 Manchester Conference Selections* (pp. 36-40). Whitstable, Kent: IATEFL.

- Tarone, E., & Jule, G. (1991). *Focus on the Language Learner*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thagard, P. (2005). *Mind. Introduction to Cognitive science* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Tharp, R. G. (1989). Culturally compatible education: A formula for designing effective classrooms. In H. T. Trueba, G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *What do anthropologists have to say about dropouts?* (pp. 51-66). New York, NY: The Falmer Press.
- Tharp, R. G. (2008). *Effective teaching: how standards come to be*. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Thill, J. V., & Bovée, C. L. (2007). *Excellence in Business Communication* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Thomas, P., & Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlison, C. A., & Imbeau, M. (2012). *Managing a differentiated classroom: A practical guide*. New York, NY: Scholastic.
- Tomlinson, C. A., & Sousa, D. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Trimble, L. (1992). *English for science and technology. A discourse approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Uden, L., & Beaumont, C. (2005). *Technology and Problem-Based Learning*. Hershey, PA: Information Science Publ.

- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1992). *Discussions that work. Task-centred fluency practice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge, United Kingdom & New York, NY: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Boston, MA: Addison Wesley.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1992). Explaining school failure, producing school success: Two cases. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 53-66). Norwood, NJ: Ablex.
- Walker, J. L. (1973). Opinions of university students about language teaching. *Foreign Languages Annals*, 7(1), 102-105.
- Warschauer, M., Shetzer, H. & Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL.
- Watcym-Jones, P. (1978). *Act English. A book on role-plays*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. Retrieved from: <http://www.whiteandmaclean.eu/from-comfort-zone-to-performance-management>.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. OUP.
- Widdowson, H. G. (1984). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-389.
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and Community. The Pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.

- Widdowson, H. G. (2001). *Teaching English as Communication* (12th impr.). Hong Kong, China: OUP.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1977). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willig, A. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55, 269-317.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, UK: OUP.
- Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publ.
- Wilson, C. A. (2012). *A Novel Approach to Teaching Technical Writing*. Retrieved from: <https://www.asee.org/public/conferences/8/papers/3099/view>
- Winkel, A., & Hart, B. (2002). *Report Writing Style Guide for Engineering Students* (4th ed.). Adelaide, Australia: the University of South Australia.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn Bacon.
- Yalden, J. (1995). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.