

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

**ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2016**  
**Випуск 25**

**Київ**  
**Видавничий центр КНЛУ**

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

**Visnyk  
of the Kyiv National  
Linguistic University**

**Visnik  
Kiivs'kogo nacional'nogo  
lingvističnogo univèrsitetu**

**Series  
Pedagogy and Psychology  
Seriiâ  
Psihologiâ ta pedagogika**

**2016**

**Volume 25**

**Kyiv  
KNLU Publishing Center**

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ББК 74+88 (81.2 – 9)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8224 від 17.12.2003 р.

*Збірник наукових праць «Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія” включено до переліку  
наукових фахових видань України у галузі*

*“Педагогічні науки”*

*(постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3,  
додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328),*

*Видання індексується Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>*

*Видається за рішенням вченої ради*

*Київського національного лінгвістичного університету*

*від 31 жовтня 2016 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Ніколаєва С. Ю. –  
К.: Вид. центр КНЛУ, 2016. – Вип. 25. – 142 с.

*Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального  
характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади  
формування іншомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих  
компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача  
іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті.*

#### **Редколегія збірника**

##### **Головний редактор**

доктор педагогічних наук, професор **Ніколаєва С. Ю.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Заступник головного редактора**

доктор педагогічних наук, професор **Бігич О. Б.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Відповідальний секретар** **Соболева І. Ф.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

#### **Члени редколегії**

**Бондаренко О. Ф.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Бориско Н. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Задорожна І. П.** – доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

**Зеня Л. Я.** – доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Китайгородська Г. О.** – доктор педагогічних наук, професор

Московський державний університет імені М. В. Ломоносова, Російська Федерація

**Клоуберт Т.** – доктор філософії (педагогіка)  
Аугсбурзький університет, Німеччина  
**Кресні К.** – доктор філософії (педагогіка)  
Йоркський університет, Канада  
**Лабінська Б. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна  
**Левченко Т. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Ложкін Г. В.** – доктор психологічних наук, професор  
Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, Україна  
**Максименко А. П.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Матвієнко О. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Паршикова О. О.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Плахотник В. М.** – доктор педагогічних наук, професор  
Національна академія педагогічних наук України, Україна  
**Семиченко В. А.** – доктор психологічних наук, професор  
Національна академія педагогічних наук України, Україна  
**Соловей М. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Тарнопольський О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна  
**Черноватий Л. М.** – доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна  
**Черниш В. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Редактор – Гревцева Т. М.

#### Адреса редколегії

*Україна, 03680 МСП Київ–150,  
вул. Велика Васильківська, 73  
Київський національний лінгвістичний університет  
E-mail: methods126knlu@gmail.com  
Тел.: +380 (044) 529-83-26  
<http://visnyk-pedagogy.knlu.kiev.ua/>*

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

LBC 74+88 (81.2 - 9)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

*Collection of scientific papers inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences"*

*(decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000 , №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8).*

**Edition is indexed** by Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 31.10.2016*

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Nikolaeva S.Yu. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2016, Vol. 25, 142 p.

*Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education.*

#### **Editorial Board Members**

##### **Editor-in-Chief**

Nikolaeva Sofia Yu. – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

##### **Co-Editor**

Bigich Oksana B. – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

##### **Executive Secretary**

**Soboleva Irina F.**

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

#### **Editorial Board**

**Kitaigorodskaya Galina A.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

**Kloubert Tetiana** – Ph.D

University of Augsburg, Germany

**Kresni Karen** – Ph.D

York University, Canada

**Borisko Natalya F.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Zadorozhna Irina P.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

**Zyeny Lyubov Ya.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Labinska Bogdana I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

**Parshikova Elena A.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Plakhotnik Vasil M.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine

**Tarnopolsky Oleg B.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Alfred Nobel University Dnipropetrovsk, Ukraine

**Chernovaty Leonid M.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Chernysh Valentina V.** – Candidate of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Levchenko Tetyana I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Maksimenko Anatoly P.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Matvienko Olga V.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Solovei Miroslav I.** – Candidate of Pedagogy, Associate professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Bondarenko Alexander F.** – Doctor of Psychology, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Lozhkyn Georgi V.** – Doctor of Psychology, Professor  
National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Semychenko Valentina A.** – Doctor of Psychology, Professor  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine

**Hrevtseva Tamara M.** – Editor

#### **Editorial board address**

Kyiv National Linguistic University  
Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73  
Room 126  
03680, MSP Kyiv-5 Ukraine

E-mail: [methods126knlu@gmail.com](mailto:methods126knlu@gmail.com)  
Tel.: +380 (44) 529-83-26  
<http://visnyk-pedagogy.knlu.kiev.ua/>

**ЗМІСТ**

***Підготовка доктора філософії***

Compiled by <i>Mirkka Ruotsalainen</i> 3RD Cycle Degrees: Competences and Research career (Background material) .....		9
<i>Майєр Н. В.</i>	Програма навчальної дисципліни “Професійно-методична компетентність викладача іноземних мов” .....	24
<i>Ніколаєва С. Ю.</i>	Програма навчальної дисципліни “Методологія і методи наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур” .....	35
<b><i>Теоретичні засади формування іноземної комунікативної компетентності</i></b>		
<i>Ковальчук О. С.</i>	Мета і зміст формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей .....	41
<i>Безвін Ю. Г.</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної роботи .....	55
<i>Шаблій О. С.</i>	Жанрова характеристика діалогу-радіообміну та його лінгвістичні й комунікативні особливості .....	67
<b><i>Методика формування мовленнєвих компетентностей</i></b>		
<i>Огородник Н. Є.</i>	Сучасний контекст формування англомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців флоту .....	76
<i>Кардашова Н. В.</i>	Навчання англомовного аудіювання студентів молодших курсів мовних ВНЗ .....	86
<i>Дьячкова Я. О.</i>	Навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх фахівців: історико-методичний аспект .....	96
<b><i>Методика формування мовних компетентностей</i></b>		
<i>Гурина Н. В.</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні .....	104
<i>Лазаренко С. В.</i>	Принципи і критерії відбору навчального матеріалу для оволодіння лексико-граматичною компетентністю в процесі читання англомовних текстів майбутніми військовослужбовцями інженерного фаху .....	116
<b><i>Інформація</i></b>		
Інформація щодо забезпечення якості змісту конференцій / Recommended practices to ensure conference content quality .....		126
Вимоги до публікацій у Віснику КНЛУ .....		133
Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / романські мови (2015 рік) .....		139

## CONTENTS

### ***PhD training and development***

Compiled by <i>Mirkka Ruotsalainen</i>	3rd Cycle Degrees: Competences and research Career (Background material) .....	9
<i>Mayer N. V.</i>	The syllabus of the academic discipline “Foreign language teacher’s professional-methodical competence” .....	24
<i>Nikolaeva S. Yu.</i>	The program of discipline “Methodology and methods of scientific research in the methodology of teaching foreign languages and cultures” .....	35
<b><i>The Theoretical Basis of the Foreign Language Communicative Competence Developing</i></b>		
<i>Kovalchuk O.</i>	Aim and content for developing receptive communicative competence of students majoring in food technology .....	41
<i>Bezvin I.</i>	Experimental testing on methodology efficiency of forming the future university English teachers' socio-cultural competence through project work .....	55
	Main lexical features of radio communication in dialogic speech .....	67
<b><i>Methods of Speech Competences Developing</i></b>		
<i>Shabliy O. Ogorodnik N.</i>	New context of future seafarers' maritime English communicative competence formation .....	76
<i>Kardashova N.</i>	Junior students' training in English listening at higher educational establishments .....	86
<i>Diachkova Y.</i>	Prospective specialists' professionally oriented English speaking teaching: historical and methodological aspects .....	96
<b><i>Methods of Linguistic Competences Developing</i></b>		
<i>Huryna N.</i>	Experimental testing of the effectiveness of the professionally oriented teaching future teachers of English using English intonemes in speech .....	104
<i>Lazarenko S.</i>	Principles and criteria of learning material selection for mastering lexicogrammar competence while reading English texts by future military engineers .....	116
<b><i>Information</i></b>		
	Recommended practices to ensure conference content quality .....	126
	VISNYK KNLU Publications requirements .....	133
	PhD theses in 13.00.02 speciality – Theory and Methods of Teaching: Germanic Languages / Romance Languages – defended in KNLU in 2015 .....	139



## PhD TRAINING AND DEVELOPMENT



### 3RD CYCLE DEGREES: COMPETENCES AND RESEARCH CAREER

(Background material)

Compiled by Mirkka Ruotsalainen

University of Turku

#### 1. Bologna Process and the Third Cycle

##### 1.1. Third Cycle Entering the Bologna Process

The Bologna Process started in 1999, aiming to achieve greater compatibility and comparability and increase the international competitiveness of the European systems of higher education. In the beginning, the Bologna Process focused only on the first two cycles of higher education. The third cycle was introduced as part of the process in Berlin 2003, in the follow-up meeting of the European Ministers in charge of higher education. Conscious of the need to promote closer links between the European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA), and of the importance of research as an integral part of higher education across Europe, Ministers considered it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process [12].

The Bergen Communiqué [14] emphasised in May 2005:

*We underline the importance of higher education in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion. We note that the efforts to introduce structural change and improve the quality of teaching should not detract from the effort to strengthen research and innovation. We therefore emphasize the importance of research and research training in maintaining and improving the quality of and enhancing the competitiveness and attractiveness of the EHEA.*

In the London Communiqué 2007, the third cycle was again emphasised. Ministers encouraged Higher Education Institutions to embed doctoral programmes in institutional strategies and policies, and develop appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early stage researchers. Emphasis was given to crucial issues such as transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability.

##### 1.2. Doctoral Education in Europe

Doctoral education in Europe is very diverse. There are many national differences concerning educational systems, quantitative and qualitative study requirements, financing and states of internationalisation. Some countries have well-organised Doctoral Education Systems including Graduate Schools, some countries are only just developing those structures. Graduate Schools are connected to the University Faculties in different ways. European research institutes have also established their own doctoral programmes. There are also great differences in national regulations governing higher education and degrees of higher education. While in some countries there are practically no centralised regulations governing degrees and their goals, some countries have detailed regulations concerning, for example, institutions allowed to give doctoral education or establish graduate schools. Some countries have introduced contracts between institutions and doctoral students which state the rights and responsibilities of both parties, and in some countries supervision practices are still developed quite poorly [16].

The EUA Bologna Seminar “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” was organised in Salzburg in February 2005. The main objective of the seminar was to discuss various aspects of doctoral programmes as the third cycle in the Bologna process, to reach a set of conclusions, identify key challenges and make recommendations for action to be undertaken in the period 2005–2007.

A consensus emerged from the discussions in the Salzburg Seminar on a set of ten basic principles concerning doctoral education:

- The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research.
- Universities as institutions need to assume responsibility for ensuring that the doctoral programmes and research training they offer are designed to meet new challenges and include appropriate professional career development opportunities.
- The rich diversity of doctoral programmes in Europe – including joint doctorates – is a strength which has to be underpinned by quality and sound practice.
- Doctoral candidates should be recognized as professionals (early stage researchers) – with commensurate rights – who make a key contribution to the creation of new knowledge.
- In respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution.
- Doctoral programmes should seek to achieve critical mass and should draw on different types of innovative practices being introduced in universities across Europe, bearing in mind that different solutions may be appropriate to different contexts and in particular across larger and smaller European countries.
- Doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule).
- The promotion of innovative structures to meet the challenge of interdisciplinary training and the development of transferable skills.
- Doctoral programmes should seek to offer geographical as well as interdisciplinary and intersectoral mobility and international collaboration within an integrated framework of cooperation between universities and other partners.
- The development of quality doctoral programmes and the successful completion by doctoral candidates requires appropriate and sustainable funding [3].

It is appropriate that different countries and universities have different structural solutions, since choice should be made based on the specific institutional aims which these structures are designed to meet. European higher education institutions have the autonomy to develop their own missions and profiles and thus their own priorities in terms of programmes and research priorities. There is a consensus that there should be no doctorate without original research, and that all awards described as doctorates should be based on core processes and outcomes. Advancement of knowledge through original research is the key component of the third cycle, and this makes it unique and different from the first and second cycles. High quality doctoral programmes are crucial in achieving Europe’s research goals [5].

Even though the doctoral education was brought into the Bologna Process and the reform of degree structures only in 2003, the speed of change has been quite extraordinary. There is still work to be done, and institutions should take responsibility for further developments in this vitally important cycle to sustain and enhance Europe’s research and innovation capacity [5].

The EUA established a Council for Doctoral Education (EUA-CDE) in 2008. The purpose of the EUA-CDE is to contribute to the development, advancement and improvement of doctoral education and research training in Europe. EUA-CDE will work for this goal by organising conferences,

training seminars and other events on topics of interest to its members, by commissioning research and analyses, advocacy, by the provision of information and by the dissemination of good practice. The launching conference of the EUA-CDE was held in Lausanne in June 2008, and as a conclusion from the working groups EUA-CDE will formulate its major priorities and an Agenda for Action.

### **1.3. Example of Good Practices: Graduate Schools in Finland**

Doctoral education in Finland is steered by a few central government regulations, delegated responsibility and autonomy to the universities to design and implement their own doctoral education rules and policies, and a number of mechanisms for funding doctoral studies and research. Funding mechanisms include Graduate Schools, research grants by the Academy of Finland, student doctoral grants by independent foundations, and the basic fund allocations by the Ministry of Education to the Universities in support of academic degrees and research. Basic fund allocation includes funding for a number of “assistants”, who are full-time doctoral students with some duties in department administration and teaching [6].

In Finnish higher education, the introduction of the Graduate School System was an important innovation in 1995. Graduate schools are financed by the Ministry of Education, the Academy of Finland and the universities. As the system has proven to be advantageous, the number of graduate schools has doubled from the original. At the beginning of 2007 there were 119 graduate schools and altogether over 4,000 graduate students working full-time on their doctoral dissertations in graduate schools [8].

The main goal of the Graduate School System is to assure the quality of graduate education, shorten the time it takes doctoral students to write their dissertations and thus lower the age at which doctoral candidates defend their dissertations. The goal is that the students write their doctoral dissertations in four years (after a Master's degree). Important objective of the Graduate School System is also increasing internationalisation. Other goals are increasing co-operation between universities, research institutions and industry, creating innovative research and education environments, and promoting professional careers in research and establishing post-doctoral positions [8].

Graduate schools in Finland are organised as intra-university or inter-university cooperation networks or networks between universities and research institutions. The aim of the graduate schools is not to increase the number of doctoral students, but to educate highly skilled specialists and professional researchers. Graduate schools are also expected to give students so-called transferable skills: for example, group work skills, the ability to popularise results, to lead research projects and to act as part of the international research community [8].

The graduate schools have been successful in making postgraduate education more systematic and more efficient. The median age of doctoral candidates has decreased, and it is now close to 30 years in graduate schools, while in other doctoral education it is closer to 36 years. Studying has been enhanced without damaging the quality of research or education. The Academy of Finland has an important role in evaluating the graduate schools during the application processes and when allocating funding to doctoral courses. The Academy of Finland has now evaluated the applications seven times. Finnish Doctoral Education was evaluated by the Finnish Higher Education Evaluation Council in 2005. The evaluation report “*PhD Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland*” was published in 2006. The external evaluation team pointed out that the Graduate School System strengthens the Finnish doctoral education system and should be continued [6].

## **2. Aiming to describe learning**

### **2.1. Qualification frameworks**

The follow-up meeting of the European Ministers in charge of Higher education in Berlin 2003 set up a goal for all States participating in the Bologna Process to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems. These *national qualification*

*frameworks* should express the base level for each degree and define degrees based on their workload, level, learning outcomes, competences and profile. Member States were also encouraged to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area. The Berlin Communiqué states that:

*Within such frameworks, degrees should have different defined outcomes. First and second cycle degrees should have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs. First cycle degrees should give access, in the sense of the Lisbon Recognition Convention, to second cycle programmes. Second cycle degrees should give access to doctoral studies.*

The first overarching framework of qualifications of the European Higher Education Area was adopted by the Bergen follow-up conference in 2005. The Bergen Communiqué 2005 states that:

*We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. We commit ourselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007.*

The EHEA Framework (Appendix 1) comprises three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles [1].

The development of national qualification frameworks was emphasized in the London Communiqué 2007 [17]:

*We note that some initial progress has been made towards the implementation of national qualifications frameworks, but that much more effort is required. We commit ourselves to fully implementing such national qualifications frameworks, certified against the overarching Framework for Qualifications of the EHEA, by 2010. Recognising that this is a challenging task, we ask the Council of Europe to support the sharing of experience in the elaboration of national qualifications frameworks. We emphasise that qualification frameworks should be designed so as to encourage greater mobility of students and teachers and improve employability.*

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) is a second overarching framework of qualifications in EHEA. It has been developed by the European Commission, and signed in 2008 by the Presidents of the European Parliament and of the Council of the European Union, and is therefore formally adopted [11]. EQF is a common European reference framework which links countries' qualifications systems together, acting as a translation device to make qualifications more readable. Its two main goals are to promote citizens' mobility between countries and to facilitate their lifelong learning [15]. The EQF concerning first, second and third cycles are included as Appendix 2.

The first version of the Finnish national qualification framework was written in 2005. It aims to describe the Finnish higher education degrees in a consistent, understandable and comparable way. Distinct description of Finnish degrees aims to improve the quality, transparency and intelligibility of the higher education system. The national qualification framework also aims to increase and facilitate international mobility, simplify recognition of studies and promote lifelong learning [9]. The Finnish national qualification framework concerning the second and third cycle is included as Appendix 3.

As an example of a qualification framework by a single discipline in third cycle is the Finnish National-Level Coordination Project of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (Vokke) and their recommendations, which can be found at <http://www.helsinki.fi/vokke/english/redommendations.htm>.

## 2.2. Learning outcomes

Learning outcomes are today acknowledged as one of the basic building blocks of European higher education reform. The term *learning outcomes* is defined as *statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning*, in other words explicit assertions about the results of learning. They are concerned with the achievements of the learner rather than the intentions of the teacher (expressed in the aims of a module or a course) [2].

The EQF has eight reference levels describing these statements, regardless of where a particular qualification was acquired. EQF shifts the focus away from the traditional approach, which emphasises learning inputs (length of a learning experience, type of institution) to learning outcomes. Shifting the focus to learning outcomes supports a better match between the needs of the labour market (for knowledge, skills and competences) and education and training provisions, facilitates the validation of non-formal and informal learning and facilitates the transfer and use of qualifications across different countries and education and training systems [15].

Stephen Adam has concluded good practice associated with the creation and implementation of learning outcomes in his report "Learning outcomes current development in Europe, 2008":

- Learning outcomes should be fit for their purpose whether they are employed at the level of the individual module, the qualification, as a level or qualifications descriptor. This means that they should be constructively valuable to the user in question.
- Regular stakeholder input is important in the creation and review of learning outcomes. All learning outcomes should be periodically reviewed.
- Sensitive and constructive support from appropriate national authorities is important to sustain the effort required at institutional level to make a full and successful transition to a higher education system based on learning outcomes.
- The primary goal should be quality enhancement.
- At the level of the module and individual qualifications learning outcomes must be written in the context of appropriate national and international external reference points.
- Learning outcomes must be capable of assessment. Teaching, learning and assessment are part of a continuum that is fundamental to the development of student-centred learning.

The project Tuning Educational Structures in Europe is one of the projects funded by the European Commission, which has provided a basis for developing national qualification frameworks. The Tuning project has as its motto: *Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy*. Tuning makes the distinction between learning outcomes and *competences* to distinguish the different roles of the most relevant players: academic staff and students/learners. The academic staff, preferably involving student representatives in the process, is responsible of formulating the learning outcomes, while competences are obtained or developed during the process of learning by the student/learner. In other words:

- *Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of learning. They can refer to a single course unit or module or else to a period of studies, for example, a first or a second cycle programme. Learning outcomes specify the requirements for award of credit.*
- *Competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities. Fostering competences is the object of educational programmes. Competences will be formed in various course units and assessed at different stages [18].*

The Tuning project has also highlighted the fact that time and attention should also be devoted to the development of generic competences or *transferable skills*, even though the subject specific skills are the core of the degree. Transferable skills refer to any and all disciplines, e.g. communication and teamwork skills. Transferable skills are becoming more and more relevant for preparing students well for their future role in society in terms of employability and citizenship [18].

The Bergen Communiqué 2007 gave the EUA a mandate to prepare a report on the further development of the basic principles for doctoral programmes for the 2007 London Conference of Higher Education Ministers. In this report, “*Doctoral Programmes in Europe’s Universities: Achievements and Challenges*” (2007), EUA paid attention to the importance of transferable skills: “*Transferable skills development should be an integral part of first, second and third cycle programmes. The main goal at the level of the third cycle should be to raise awareness among doctoral candidates of the importance of both recognising and enhancing the skills that they develop and acquire through research, as a means of improving their employment prospects both in academia and on the wider labour market [7].*”

### **3. Internationalisation of Doctoral Education**

#### **3.1. Internationalisation at the European Level**

The EUA report about Doctoral Programmes in Europe’s Universities (2007) recognised doctoral programmes as one of the important elements in the institutional strategies for enhancing internationalisation. According to the report, doctoral programmes are a key component of the discussion on European higher education in a global context. At institutional level attracting the best doctoral candidates from all over the world, encouraging mobility within doctoral programmes and supporting European and international joint doctoral programmes and co-tutelle arrangements are central to the development of any international strategy. EUA encouraged universities to enhance their efforts to support mobility at the doctoral level within the framework of inter-institutional collaboration as an element of their broader international strategy. International mobility, including transsectoral and transdisciplinary mobility should also be recognised as having an added value for the career development of early stage researchers. Some smaller countries may even use mobility to train their own early stage researchers in disciplines and transdisciplinary research areas where a critical mass of doctoral candidates, or capacities or infrastructure does not exist or is not available at home.

Funding and legal issues should be arranged for enhancing internationalisation. Higher education institutions, and public authorities at the national and European level, should offer funding instruments facilitating the mobility of doctoral candidates from all 46 Bologna countries. In the EUA Trends report 2007 it was noted that there is a lack of financial support at the European level for the type of mobility that doctoral candidates would appreciate. Shared supervision or co-tutelle arrangements are suitable for some, but there is a greater need to cover short-term mobility. There is also a need to use money flexibly during the course of a doctoral programme, since nowadays students mobility arrangements are often made by their faculty or department for irrelevant reasons. There is also insufficient recognition of the added value of mobility for the career development of early stage researchers. Legal, administrative and social obstacles, for example concerning visas, work permits and social security issues, should be addressed by all partners in the process [5].

The EUA report pointed out that increasing internationalisation inside universities, especially at doctoral level, should not be forgotten. Doctoral training is *per se* international in nature, and sufficient opportunities should be provided for doctoral candidates to engage internationally. There are multiple ways to do this. Nowadays it is easy to recruit international staff. Guest speakers can be invited by organising international workshops, conferences and summer schools. A more advanced form of international co-operation is the development of more European and international joint doctoral programmes and co-tutelle arrangements. The use of new technologies, such as using teleconferences, e-learning etc., should also be used to increase the internationalisation of staff and students in doctoral programmes [7].

#### **3.2. Increasing internationalisation in Finnish doctoral education**

In 2002 the Ministry of Education appointed a committee chaired by Director Sakari Karjalainen to look into the further development of research training. The committee investigated the situation

in doctoral education in Finland from many angles, heard a number of stakeholders and also examined doctoral education in other countries and especially the impact of the Bologna process and postgraduate education policy more widely at the European level. The report of their work was published in 2006. The committee saw as one of the challenges in doctoral education increasing internationalisation in graduate schools. The report put forward 52 recommendations for the further development of doctoral training, including

- The universities and their graduate schools will cooperate with universities, research institutes and doctoral programmes in other countries by means of joint training, research collaboration and joint measures to promote the mobility of doctoral students.
- The proportion of foreign students in graduate schools will be raised to 20% on average by 2012.
- The Academy of Finland defines (also in future) the criteria for Graduate School funding in a way that it encourages Graduate Schools for active international collaboration and international mobility of the doctoral students [16].

The evaluation report of Finnish Doctoral Education by FINHEEC concluded six significant recommendations to guide continuing quality assessment and improvements in the overall system. One of the recommendations was to “*Encourage Further Internationalization of the Doctoral Education System*”.

The report reminded that the stated goal of doctoral reform is to make Finnish doctoral education more internationally competitive both in terms of its academic standards and in its capacity to attract resources and able individuals from other countries. The evaluation of the Graduate School system implemented by the FINHEEC revealed that a number, but not all, of these schools were well connected to other universities outside Finland and were attracting both foreign students and visiting researchers. The evaluation team presented three ways to better attain this goal [6].

The first proposal was to include evidence of active involvement in relevant established Nordic and EU doctoral school networks as one of the criteria for the establishment and renewal of Graduate Schools funded by the Ministry of Education. The second proposal was that internationally available test scores should be considered for inclusion as one of the criteria for the admission of foreign doctoral students. They also recommended expansion of four-year doctoral research grants, which would also assist in the recruitment of able international students. The third proposal was that the Ministry of Education should consider establishing a highly visible and attractive program of International Visiting Professorships that would provide up to a year of support for foreign researchers to be in residency at Finnish centres of research excellence. These professorships should be awarded on a competitive basis among the universities based on a formal proposal [6].

The current goal in Finland is to increase the share of foreign doctoral students in graduate schools to 20% on average by 2012. International cooperation is one assessment criteria in the ninth call for graduate school applications, which is currently open.

#### **4. Research Career**

##### **4.1. Researchers in Europe**

Awareness of the importance of career opportunities for Doctoral Candidates was raised in the London Conference of European Ministers responsible of Higher Education in 2007. Institutions were encouraged to develop appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early stage researchers, and emphasis was given to crucial issues such as transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability.

The internationally recognised Frascati definition describes research as follows:

*“Research and experimental development (R&D) comprise creative work undertaken on a systematic basis in order to increase the stock of knowledge, including knowledge of man, culture and society, and the use of this stock of knowledge to devise new applications”.*

According to the Frascati definition, researchers are described as:

*“Professionals engaged in the conception or creation of new knowledge, products, processes, methods and systems, and in the management of the projects concerned” [13].*

The European Commission has made a recommendation on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers in 2005 [4]. The recommendation relates to all persons professionally engaged in R&D at any careerstage, regardless of their classification. A distinction is made between Early-Stage Researcher and Experienced Researcher. Early-Stage Researcher refers to researchers in the first four years (full-time equivalent) of their research activity, including the period of research training. Experienced researchers are defined as researchers having at least four years of research experience (full-time equivalent) after receiving a university diploma giving then access to doctoral studies in the country in which the degree/diploma was obtained or researchers already in possession of a doctoral degree, regardless of the time taken to acquire it.

The Charter and the Code of Conduct contain recommendations to Member States in order to develop and maintain a supportive environment and working culture for research and researchers. According to the Commission Recommendations, the Member States should transpose these general principles and requirements within their area of responsibility into national regulatory frameworks or sectoral and/or institutional standards and guidelines. These recommendations should affect employers and funders of the researchers, as well as mobility and social security coverage.

The European Charter for Researchers is a set of general principles and requirements which specifies the roles, responsibilities and entitlements of researchers, employers and/or funders of researchers. The principles concerning researchers cover research freedom, ethics, professional responsibility and attitude, contractual and legal obligations, research communication and leadership. The principles concerning employers and funders cover, among others, non-discrimination, the research environment and working conditions, stability and permanence of employment, the value of mobility and evaluation/appraisal systems. In relation to career development the Charter recommends that employers and funders of researchers should draw up a specific career development strategy for researchers at all stages of their career, regardless of their contractual situation, including researchers on fixed-term contracts.

The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers notes that the recruitment process should be efficient and transparent, and candidates should be evaluated by a selection committee with diverse expertise and competences. The recognition of mobility experience (also in another research setting) is emphasised.

#### **4.2. The Finnish Four-Stage Research Career Model**

In Finland, the national policy for doctoral education in the current decade has been to increase the number of new doctors. The new doctors also have to be able to find jobs outside the traditional fields, such as universities and research institutes, and this requires new measures and a fresh view of the goals of doctoral education.

The Finnish Ministry of Education published a report *The Four-Stage Research Career Model* in April 2008. It is based on the work of the working group “Realising a Research Career”. The working group has put into specific terms the objectives and methods of the operational programme for developing researcher training and research careers (2007–2011, published by the Ministry of Education in 2007), and with which the prevailing practices involved in a research career are being made a part of universities’ positive personnel policies and the Academy of Finland’s responsibility for developing research careers [10].

The working group’s suggestions are based on the four-stage research career model, aiming at a more transparent, more predictable and more egalitarian research career. This model is designed particularly for universities. One key issue in this report is the idea of a tenure track, a career path leading to a permanent position. This has been a major challenge for research careers in Finland. One objective of the model is also to improve the “researcher brand”.



The first stage of the research career model consists of **early stage researchers** working on their doctoral dissertation. Due to this report the term “doctoral candidate” will be replaced by more European “early stage researcher” in the Finnish higher education terminology. The second stage is the career phase of **researchers** who have recently completed their doctorate. This stage, as well as the early stage researcher stage, consists mainly of temporary positions. The third stage consists of **independent research and education professionals** capable of academic leadership, and the fourth stage is that of **professorship**. The last two stages are to be permanent positions.

According to the report, it should be possible to develop aspects within the system, such as components that encourage mobility, advancement opportunities as a result of successful research and opportunities, to establish permanent positions. Universities must also adopt a flexible method of establishing permanent positions both within the stages as well as in the phases between them. The proposed system aims at supporting and facilitating transfers back and forth between universities and other actors (research institutes, companies, the civil service) by, for example, readjusting the method of evaluating qualifications acquired by researchers outside their academic work using the system’s qualification descriptions.

The working group suggests that the career model is to be used as a mean for considering funding. The Ministry of Education should take into account the implementation of the four-stage research career system in universities when considering their funding and management by results. In the management by results procedures between research institutes and ministries, the perspective of the researcher’s career should also be discussed. According to the working group suggestions, the promotion of research careers should be a more important aspect in the activities of public research financing and trust funds in the near future.

According to the report, the four-stage research career system aims to support and facilitate transfers back and forth between universities and other actors, such as research institutes, companies, the civil service etc, which are also important career paths for researcher. The four-stage career model aims to readjust the method of evaluating qualifications acquired by researchers outside of their academic work using the system’s qualification descriptions.

The working group highlights the importance of international mobility in research career development. The report suggests that international co-operation is considered a systematic part of research education. Doctoral education should be considered a part of international co-operation agreements. Post-doctoral international mobility to and from Finland must be increased by, for example, unifying regulations at the European level and by adopting a plan of action by which social security and advancing in one’s career is not negatively affected by periods abroad.

#### **5. Finnish National Seminar on Internationalisation of the Third Cycle (April 2008)**

The goal of the seminar working groups was to produce recommendations concerning the types of learning outcomes seen as desirable from the point of view of the international scientific community and of internationalizing working life. Since it is difficult to isolate internationalization from other areas, the discussions of the working groups did not stick strictly to this topic. Therefore, some of the recommendations are of a very general nature. The following recommendations emerged from the discussions of the three working groups:

1) More attention should be paid to developing the knowledge and skills needed for doctoral-level studies at the bachelor’s and master’s level. Such knowledge and skills include critical scientific thinking skills and the ability to carry out long-term independent work.

2) The selection of young researchers should be flexible, but according to clearly defined criteria. Doctoral candidates should not be accepted on the basis of registration; only the most motivated and qualified candidates should be accepted. Quality should be the primary criterion in student selection, not quantity. The goals of the research group or community should be the starting point, since studying in research groups has been proven more effective than studying outside the research community.

3) The individual goals and development needs of doctoral candidates should be charted at the beginning of their studies, and a personal study plan should be made for each student which is more concrete than the research plan. Career possibilities should also be taken into account from the beginning.

4) Doctoral studies should include courses other than those from the student's own discipline. In addition to independent research work, there is a need for courses common to various graduate schools, which would be arranged on a regular basis. The transferable skills of the candidates would also be fostered in such common courses.

5) The guidance process as a whole plays a significant role in the attainment of learning outcomes. More attention should be paid to the quality of guidance and to the rights and responsibilities of supervisors and candidates.

6) Systematic international cooperation should be developed with special attention to common doctoral programmes. In order to make the work of universities easier and map the limits of legislation, recommendations should be drawn up at the international level concerning the implementation of doctoral programmes.

7) Increasing internationalization demands increased investment of resources. This is particularly true in the fields of marketing and recruiting.

8) However, the most important factors from the point of view of internationalization are the high quality of teaching and research, excellent learning outcomes and a good reputation. These should be continually developed.

9) Internationalization should be seen as a natural part of all training and research based on the activities of the scientific community; it cannot be developed separately. International mobility, as well as the number of young researchers sent out and received by Finland, must increase. In order to ensure an increase in internationalization, all these factors must be in order: guidance, teaching and transition to working life.

10) The career opportunities of researchers must be improved in Finland.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen 2005.
2. Adam, Stephen (2008). Learning Outcomes Current Development in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22 February 2008.
3. Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” Salzburg, 3–5 February 2005, Recommendations and Conclusions.
4. Commission Recommendation on the European Charter for Researchers and on the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. (2005/251/EC).
5. Crosier, David, Purser, Lewis, Smidt, Hanne (2007). Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Publications 2007.
6. Dill, David D., Mitra, Sanjit K., Siggaard Jensen, Hans, Lehtinen, Erno, Mäkelä, Tomi, Parpala, Anna, Pohjola, Hannele, Ritter, Mary A., Saari, Seppo (2006). *PhD Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland*. Publications of the Finnish Higher Evaluation Council 1:2006
7. Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. (2007) Report Prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. EUA Publications 2007
8. Finnish Science and Technology Information Service 30.5.2008 [http://www.research.fi/en/resources/researcher\\_training](http://www.research.fi/en/resources/researcher_training)
9. Korkeakoulujen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. (2005) Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2005:4

10. Neliportainen tutkijanura. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:15
11. Overarching framework of qualifications of the EHEA 30.5.2008 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/eqf/overarching.asp>
12. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin 19 September, 2003.
13. Researchers in the European Higher Education Area: One Profession, Multiple Careers. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 18 July, 2003. COM (2003) 436 final.
14. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen 19–20 May, 2005.
15. The European Qualifications Framework 30.5.2008 [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)
16. Tohtorikoulutuksen kehittäminen. (2006) Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:3
17. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. London 18 May, 2007.
18. Tuning Educational Structures in Europe. 30.5.2008 <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>

**APPENDIX 1. The Framework of qualifications for the European Higher Education Area**

	<b>Outcomes</b>	<b>ECTS Credits</b>
First cycle qualifications	<p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;</li> <li>- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;</li> <li>- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;</li> <li>- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;</li> <li>- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.</li> </ul>	<p>Typically include 180–240 ECTS credits</p>
Second cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context;</li> <li>- can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;</li> <li>- have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments;</li> <li>- can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and nonspecialist audiences clearly and unambiguously;</li> <li>- have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.</li> </ul>	<p>Typically include 90–120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2nd cycle</p>

Third cycle qualification	Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who: - have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; - have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; - have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; - are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; - can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; - can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.	Not specified
---------------------------	---	---------------

**APPENDIX 2. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), levels 6-8.**

	<b>Knowledge</b>	<b>Skills</b>	<b>Competence</b>
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy
<p><b>Level 6 *</b> The learning outcomes relevant to Level 6 are</p>	- advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	- advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	- manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts - take responsibility for managing professional development of individuals and groups

<p><b>Level 7 **</b> The learning outcomes relevant to Level 7 are</p>	<p>- highly specialised knowledge , some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as basis for original thinking and/or research - critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields</p>	<p>- specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields</p>	<p>- manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches - take responsibility for contributing to professional development and practice and/or reviewing the strategic performance of teams</p>
<p><b>Level 8 ***</b> The learning outcomes relevant to Level 8 are</p>	<p>- knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields</p>	<p>- the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge of professional practice</p>	<p>- demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research</p>

\* The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen May 2005 in the framework of Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 6.

\*\* The descriptor for the second cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen May 2005 in the framework of Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 7.

\*\*\* The descriptor for the third cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen May 2005 in the framework of Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 8.

### APPENDIX 3. Finnish National Qualification Framework, Doctoral Level

Table 1

#### The target level, base level, work load, professional qualification and profile of the doctoral degree according to the frame of reference of Finnish university degrees

<p><b>Base level</b> Suitable higher university degree, corresponding foreign education or other sufficient readiness acceptable to the university.</p> <p><b>Work load</b> At least 4 years of full-time study, including theoretical studies at graduate level and independent research; the degree includes a publicly defended dissertation.</p>
--

**Professional qualifications**

Qualifies for doctoral degree, higher university degree or public office or post requiring a university degree; qualifications for filling a post requiring researcher training.

**Profile**

Professionally oriented degree.

In addition to the formally required work load, the frame of reference for the degrees should include a set of learning outcomes (Table 2) produced by the degree. These learning outcomes are divided into knowledge (depth and breadth), skills (language and communication skills) and competences (cognitive, working-life related and ethical competences).

Table 2

**The learning outcomes and goals of university degrees at the doctoral level according to the Finnish frame of reference**

**Knowledge (Breadth)**

- knowledge that significantly extends the knowledge achieved in the second cycle degree
- extensive knowledge of questions related to at least one discipline and its development, social significance, basic problems and research methods; familiarity with the general theory of science and with other disciplines related to the field of research which enable the candidate to follow developments in these fields

**Knowledge (Depth)**

- knowledge that significantly extends the knowledge achieved in the second cycle degree; excellent knowledge of one's own research area; influencing the development of the discipline through one's own research
- the ability to critically and analytically evaluate the theories and research findings of one's own research area; the ability to form a synthesis of the new findings and complex information of one's own research area
- the knowledge gained after completing the degree is based on scientific research and the latest developments in one's own discipline

**Skills (Language and communication skills)**

- excellent command of one of the national languages of Finland and sufficient command of the other, as well as good oral and writing skills in at least one foreign language
- a good ability to communicate orally and in writing both with the scientific community and the general public concerning questions in one's own research area
- the IT skills required by working life
- skill in international communication and interaction

**Competences (Cognitive competences)**

- preparedness to create new scientific knowledge in accordance with scientific good practices; preparedness to develop and apply the scientific research methods of the research area independently, analytically and critically within one's area of research
- in artistic fields preparedness to independently create methods for artistic expression, or to create products or performances fulfilling high artistic requirements
- preparedness for life-long learning

**Competences (Competences required by working life)**

- preparedness to develop one's own research area or sister disciplines using the scientific foundation of the discipline; preparedness to develop new approaches to questions arising in working life and to solve complex problems even on the basis of incomplete information
- the ability to organize and direct research projects; preparedness to undertake expert and executive tasks requiring scientific know-how
- preparedness to function in an international and national context for the development of the field

**Competences (Ethical competences)**

- the ability to solve complex problems in accordance with ethical principles

The material can be found at  
[www.ehea.info/Uploads/Seminars/Helsinki\\_Invitation.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Helsinki_Invitation.pdf)

## ПІДГОТОВКА ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

УДК 378.048.2

### ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ”

**Майєр Н. В.**

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Анотація.** Програму навчальної дисципліни призначено для аспірантів з галузі знань 01 “Освіта”, спеціальності 011 “Науки про освіту”. Мета навчальної дисципліни – вдосконалення професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов шляхом поглиблення методичних знань щодо сучасних вимог до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів у різних формах організації освітнього процесу, розвиток методичних умінь формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів й оцінювання рівня її розвитку. Програма навчальної дисципліни містить два змістових модулі: структура і зміст професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов і культур; планування й організація освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі. У Програмі визначено завдання навчальної дисципліни та її інформаційний обсяг, знання і вміння, якими повинен оволодіти майбутній доктор філософії, форми підсумкового контролю й засоби діагностики успішності навчання, запропоновано наукові джерела й інтернет-ресурси для опрацювання.

**Ключові слова:** викладач іноземних мов і культур, галузь знань 01 “Освіта”, доктор філософії, професійно-методична компетентність, спеціальність 011 “Науки про освіту”.

#### **Майєр Н. В. Киевский национальный лингвистический университет Программа учебной дисциплины “Профессионально-методическая компетентность преподавателя иностранных языков”**

**Аннотация.** Программа учебной дисциплины предназначена аспирантам в области знаний 01 “Образование” по специальности 011 “Науки об образовании”. Цель учебной дисциплины – усовершенствование профессионально-методической компетентности преподавателя иностранных языков путём углубления методических знаний о современных требованиях к формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в разных формах организации образовательного процесса, развитие методических умений формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности и оценивания уровня её развития. Программа учебной дисциплины состоит из двух модулей: структура и содержание профессионально-методической компетентности преподавателя иностранных языков и культур; планирование и организация образовательного процесса по иностранным языкам и культурам в высшей школе. В Программе определены задания учебной дисциплины и её информационный объём, знания и умения, которыми должен овладеть будущий доктор философии, формы итогового контроля и диагностики успешности обучения, предложены научные источники и интернет-ресурсы для изучения.

**Ключевые слова:** преподаватель иностранных языков и культур, область знаний 01 “Образование”, доктор философии, профессионально-методическая компетентность, специальность 011 “Науки об образовании”.



**Mayer N. V. Kyiv National Linguistic University**

**The syllabus of the academic discipline “Foreign language teacher’s professional-methodical competence”**

**Abstract.** The syllabus is designed for post-graduate students in the field of study 01 “Education” on the specialty 011 “Education Sciences”. The objective of the discipline is to improve foreign language teacher’s professional-methodical competence by deepening methodological knowledge about the current requirements for the students’ foreign language professionally oriented communicative competence formation in different organization forms of the educational process, to develop methodological skills of professionally oriented foreign language communicative competence formation and its assessment. The syllabus consists of two modules: the structure and content of foreign language and culture teacher’s professional-methodical competence; the planning and organization of the educational process in foreign languages and cultures in higher education. The syllabus defines the tasks of the discipline and its data volume, the knowledge and skills to be taught to a future doctor of philosophy, the forms of summative assessment and diagnostics of educational achievements. The references and Internet resources are provided.

**Keywords:** teacher of foreign languages and cultures, field of study 01 “Education”, Ph.D., professional-methodical competence, specialty 011 “Education Sciences”.

## **ВСТУП**

Програму вивчення вибіркової навчальної дисципліни “Професійно-методична компетентність викладача іноземних мов” укладено відповідно до освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії зі спеціальності 011 “Науки про освіту”.

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є: методика навчання іноземних мов і культур, педагогіка, психологія, інформаційно-комунікаційні технології (співвідношення дисциплін 70%:10%10%10%).

Програма навчальної дисципліни **складається з таких змістових модулів:**

1. Структура і зміст професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов і культур.
2. Планування й організація освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі.

### **1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. **Метою** викладання навчальної дисципліни “Професійно-методична компетентність викладача іноземних мов” є вдосконалення професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов шляхом поглиблення методичних знань щодо сучасних вимог до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів у різних формах організації освітнього процесу, розвиток методичних умінь формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів й оцінювання рівня її розвитку.

1.2. Основними **завданнями** вивчення дисципліни “Професійно-методична компетентність викладача іноземних мов” є :

- набути знань щодо структури і змісту професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов і культур;
- поглибити знання щодо форм організації освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі;
- усвідомити сучасні вимоги до викладача іноземних мов і культур;
- удосконалити методичні знання щодо структури і змісту професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів і методики її формування й розвитку;
- розвинути методичні вміння формування й розвитку у студентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у єдності її компонентів і складників;
- опанувати методику контролю й оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, окремих її компонентів і складників;

- ознайомитися з функціями і завданнями професійно-методичної діяльності викладача іноземних мов і культур й особливостями їх реалізації в освітньому процесі;
- оволодіти професійно-орієнтованою ІКТ-компетентністю викладача іноземних мов і культур як компонентом професійно-методичної компетентності;
- опанувати сучасні методи, прийоми, засоби і технології формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів;
- розвинути методичні вміння планування й організації освітнього процесу з навчання іноземних мов і культур у різних його формах.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-наукової програми аспіранти повинні:

**знати :**

- структуру і зміст професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов і культур;
- форми організації освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі та цілі, які реалізуються у межах кожної з них;
- сучасні вимоги до викладача іноземних мов і культур;
- структуру і зміст професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів і методику її формування й розвитку;
- методику контролю й оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, окремих її компонентів і складників;
- функції (комунікативно-навчальна, конструктивно-планувальна, розвивальна, виховна, гностична, освітня, організаційна) і завдання професійно-методичної діяльності викладача іноземних мов і культур й особливості їх реалізації в освітньому процесі;
- сучасні методи, прийоми, засоби і технології формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів;
- особливості інформаційно-комунікаційної діяльності викладача іноземних мов і культур з метою організації різних форм освітнього процесу у вищій школі;
- теорію й методику планування й організації аудиторної, самостійної позааудиторної роботи студентів з іноземних мов і культур;

**вміти:**

- демонструвати знання та розуміння методики формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів у різних формах організації освітнього процесу у вищій школі;
- визначати проміжні й кінцеві цілі, зміст формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності;
- визначати й реалізовувати цілі формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності під час аудиторної роботи студентів;
- конкретизувати цілі самостійної позааудиторної роботи студентів з удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, добирати / розробляти самостійно адекватні засоби навчання, зокрема електронні ресурси навчального призначення;
- визначати мету, зміст, форми, види позааудиторної роботи студентів з іноземних мов і культур й ефективно її організувати;
- аналізувати, добирати й ефективно використовувати вправи й завдання для формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, окремих її компонентів і складників;
- реалізовувати професійно орієнтовану інформаційно-комунікаційну діяльність для організації освітнього процесу з іноземних мов і культур;
- аналізувати, добирати й використовувати методи, прийоми, засоби і технології формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності;

- здійснювати контроль і оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, окремих її компонентів і складників;
- реалізовувати функції (комунікативно-навчальна, конструктивно-планувальна, розвивальна, виховна, гностична, освітня, організаційна) професійно-методичної діяльності викладача іноземних мов і культур.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 3-и кредити ЄКТС.

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

**Змістовий модуль 1.** Структура і зміст професійно-методичної компетентності викладача іноземних мов і культур.

- 1.1. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної фонетичної компетентності.
- 1.2. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної лексичної компетентності.
- 1.3. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної граматичної компетентності.
- 1.4. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованих компетентностей у техніці читання і письма.
- 1.5. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні.
- 1.6. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності в читанні.
- 1.7. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні.
- 1.8. Методична компетентність у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності в письмі.
- 1.9. Методична компетентність у формуванні лінгвосоціокультурного і навчально-стратегічного компонентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.
- 1.10. Професійно орієнтована ІКТ-компетентність викладача іноземних мов і культур як компонент професійно-методичної компетентності.

**Змістовий модуль 2.** Планування й організація освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі.

- 2.1. Форми організації освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі.
- 2.2. Види планів для забезпечення освітнього процесу з іноземних мов і культур у вищій школі.
- 2.3. Методи, прийоми, засоби і технології формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.
- 2.4. Методика планування й організації практичних занять з іноземних мов і культур.
- 2.5. Методика планування й організації самостійної позааудиторної роботи з іноземних мов і культур.
- 2.6. Методика планування й організації позааудиторної роботи студентів з іноземних мов і культур.
- 2.6. Методика контролю й оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, окремих її компонентів і складників.

## **3. Рекомендована література**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алтайцев А. М. Управление самостоятельной работой студентов [Электронный ресурс] / А. М. Алтайцев, М. Ф. Гербовицкая, А. М. Корбут, Ю. Э. Краснов, Т. И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. – № 4 (июль – декабрь 2002 г.). – Режим доступа: [www.charco.narod.ru](http://www.charco.narod.ru)

3. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
4. Бевз И. А. Внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся как важнейшая форма организации образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / И. А. Бевз. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/5\\_104857.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/5_104857.doc.htm)
5. Безродных Т. В. Новые роли преподавателя ВУЗа [Электронный ресурс] / Т. В. Безродных. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/5\\_93947.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/5_93947.doc.htm)
6. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Фланта : Наука, 2005. – 216 с.
7. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография / Наталья Фёдоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
8. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2007.– Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
9. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2011. – 336 с.
10. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2013. – 226 с.
11. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и её формирование : монография. – Оренбург : РИК ГОУОГУ, 2004. – 113 с.
12. Генисаретский О. И. Понятие о методической рефлексии и методических коммуникациях [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. – Режим доступа : <http://prometa.ru/olegen/publications/17>
13. Горбунов А. П. Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху [Электронный ресурс] / А. П. Горбунов – Режим доступа : <http://www.pglu.ru/information/administration/rector/detail.php?ID=7086>
14. Гурье Л.И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы: монография / Л. И. Гурье. – Казань : РИЦ “Школа”, 2009. – 160 с.
15. Деменкова Н.Д. Внеаудиторная работа в профессиональной подготовке учителя иностранного языка: монография / Надежда Дмитриевна Деменкова; Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина.– Бийск : ФГБОУ ВПО “АГАО”, 2013. – 178 с.
16. Дмитрачкова Л. Я. Методическая тетрадь: комплекс когнитивных карт для самостоятельной работы студентов в курсе методики преподавания иностранного языка: [учебно-методическое пособие для студентов университета] / Людмила Яковлевна Дмитрачкова; Брест.гос. ун-т – Брест : Изд-во УО БрГУ имени А. С. Пушкина, 2011 – 93 с.
17. Дмитренко Т. А. Методика преподавания английского языка в вузе: [учебное пособие] / Татьяна Алексеевна Дмитренко. – М.: МЭЛИ, 2009. – 92 с.
18. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
19. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе.– 2011. – № 9. – С. 2–9.
20. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнева та інш. / заг. і наук. ред.: Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.

21. Жаркова Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – [2-е изд., стер.]. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 320 с.
22. Жукова Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.
23. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
24. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / С. Е. Зайцева. – Режим доступа : <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej>
25. Зубов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2009. – 144 с.
26. Иванова Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам: [учебное пособие для студентов направления подготовки “Филологическое образование”]. – Часть I, II / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. – Уфа : Изд-во БГПУ имени М. Акмуллы, 2009. – 196 с. (Ч. I.), 260 с. (Ч. II).
27. Иванова С. Г. Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] / С. Г. Иванова – Режим доступа : [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf6/20.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/20.pdf)
28. Измайлова М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: методическое пособие / Марина Алексеевна Измайлова. – М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и Кс”, 2009. – 64 с.
29. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
30. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара : Изд-во “Универс-групп”, 2006. – 75 с.
31. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: [учебно-методическое пособие; 2-е изд., перераб. и доп.] / Галина Александровна Китайгородская. – М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр “Школа Китайгородской”, 2009. – 277 с.
32. Клочко В. І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: монографія / В. І. Клочко, М. Г. Прадівляний. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 196 с.
33. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності: [навч.-метод. посібник] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
34. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / Вальмар Александрович Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 123 с.
35. Колодько Т. М. Сучасні технології формування соціокультурної компетенції студентів вищих навчальних закладів: монографія / Тетяна Миколаївна Колодько. – К. : Ленвіт, 2012. – 213 с.
36. Компетентність в аудіюванні майбутнього вчителя і викладача іспанської та французької мов: теорія і практика формування: Колективна монографія / Бігич О. Б., Майер Н. В., Руснак Д. А., Яковенко-Глушенкова Є. В. / [за заг. і наук. ред. Бігич О. Б.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 168 с.
37. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство “Четыре четверти”, 2005. – 208 с.

38. Кордонова А. В. Лингводидактическая модель процесса иноязычного самообучения студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / А. В. Кордонова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа: [www.science-education.ru/109-9320](http://www.science-education.ru/109-9320)
39. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: [пособие для учителей] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
40. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
41. Котенко О. В. Сучасний викладач іноземної мови вищого навчального закладу: професійно-особистісний аспект / О. В. Котенко // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 62 – 65.
42. Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография / Вера Андреевна Красильникова. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339 с.
43. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография / Анна Константиновна Крупченко. – М. : МФТИ, 2005. – 310 с.
44. Крузе Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Б.А. Крузе; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 139 с.
45. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования: монография / Салима Сагиевна Кунанбаева. – Алма-Аты, 2010. – 344 с.
46. Кушнир А. М. Педагогика иностранного языка / Алексей Михайлович Кушнир. – М., 1997. – 192 с.
47. Лагунова М. В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография / М. В. Лагунова, Т. В. Юрченко; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2011. – 167 с.
48. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных интернет-технологий : коллективная монография. – М.: МЭСИ, 2013. – 119 с.
49. Мазунова Л. К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа “человек культурный”: монография / Лидия Константиновна Мазунова. – М.: Наука, 2006. – 304 с.
50. Майер Н.В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : монографія / Наталія Василівна Майер. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.
51. Малькова Е. С. Компонентный состав методической компетенции лингвиста-преподавателя в контексте оптимизации обучения [Электронный ресурс] / Е. С. Малькова. – Режим доступа : [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)
52. Маханькова Н. В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: [учеб. пособие] / Н. В. Маханькова, Л. В. Мокрушина / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск : Изд-во “Удмуртский университет”, 2012. – 125 с.
53. Мелёхина Е. А. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка: рефлексивный подход [Электронный ресурс] / Е. А. Мелёхина. – Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)
54. Морозов А. В. Особенности профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в XXI веке [Электронный ресурс] / А. В. Морозов. – Режим доступа : [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)
55. Морська Л. І. Теоретико-методичні засади розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту: монографія / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2006. – 160 с.
56. Мутовкина О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков / Ольга Михайловна Мутовкина. – Волгоград, 2001. – 188 с.

57. Мынбаева А. К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать : [учебное пособие] / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – [4-е изд., доп.]. – Алматы, 2010. – 344 с.
58. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш і ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім Плеяди”, 2011. – 100 с.
59. Николаева С. Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков (схемы и таблицы): [навч. посіб.] / Софія Юрійвна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
60. Нужа И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / И. В. Нужа – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-137750.html>
61. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях [Электронный ресурс] / О. А. Обдалова – Режим доступа : <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/05/image/05-093.pdf>
62. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
63. Обучение иностранному языку как специальности (для институтов и факультетов иностранных языков): [учеб. пособие] / М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье и др. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. школа, 1982. – 255 с.
64. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова; под ред. В. П. Гарькина. – Самара : Изд-во “Универс-груп”, 2006. – 15 с.
65. Осин А. В. Технология и критерии оценки образовательных электронных изданий [Электронный ресурс] / А. В. Осин – Режим доступа : <http://ito.bitpro.ru/2001/ito/P/P-0-6.html>
66. Поляков О. Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография / О. Г. Поляков. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2004. – 192 с.
67. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлва. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
68. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина. – М. : Изд-во Машиностроение – 1, 2002. – 128 с.
69. Птущенко Е. Б. Адаптивная модель системы обучения в условиях использования информационных технологий как основа формирования профессиональной компетентности специалиста [Электронный ресурс] / Е. Б. Птущенко. – Адыгейский государственный университет (АГУ). Майкоп: ИТО-2006. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/index.html>
70. Сенашенко В. С. Индивидуализация учебного процесса как основа обновления характера и видов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / В. С. Сенашенко, О. В. Богословская. – Режим доступа : [http://www.conf.muh.ru/071227/thesis\\_Senashenko2.htm](http://www.conf.muh.ru/071227/thesis_Senashenko2.htm)
71. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2011. – 200 с.
72. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза: монография / Наталья Валентиновна Соловова. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2010. – 300 с.
73. Сухих О. В. Профессиональные компетенции преподавателя иностранных языков и культур [Электронный ресурс] / О. В. Сухих. – Режим доступа : [www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch\\_2011\\_IX\\_00019.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch_2011_IX_00019.pdf)

74. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / [за ред. С.Ю.Ніколасвої; техн. ред. І.Ф.Соболевської]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
75. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та інш.; [за заг. і наук.ред. О. Б. Бігич]. – К. : Вид.центр КНЛУ, 2014. – 148 с.
76. Сысоев П. В. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М. : Глоса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 182 с.
77. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навчальний посібник] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
78. Теорія і практика проведення позааудиторної роботи з іноземної мови: сценарії позааудиторних заходів : колективна монографія / Бігич О. Б., Майєр Н. В., Руснак Д. А. / за заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. – 111 с.
79. Теорія і практика формування іноземної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / заг. і наук. ред. Бігич О.Б. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
80. Тимофеев А. В. Билингвальная модель профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка : монография / А. В. Тимофеев, А. А. Ворожбитова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 129 с.
81. Тимофеева Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: монография / Татьяна Ивановна Тимофеева. – Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 136 с.
82. Титова С. В. Мобильное обучение иностранным языкам: [учебное пособие] / С. В. Титова, А. П. Авраменко. – М. : Издательство Икар, 2013. – 224 с.
83. Титова С. В. Технологи Веб 2.0 в преподавании иностранных языков : [учебное пособие] / С. В. Титова, А. В. Филатова. – М. : Издательство Икар, 2014. – 100 с.
84. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: научно-теор. пособие / С. К. Фоломкина. – 2 изд. – М. : Высшая школа, 2005. – 256 с.
85. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні : монографія / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 396 с.
86. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ. Press, 2003. – 260 p.
87. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference / Written by M. Kelly, M. Grenfell. – Southampton, 2005. – 47 p.
88. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf)
89. Hafner Ch. A. Fostering Learner Autonomy in English for Science: a collaborative digital video project in a technological learning environment [Електронний ресурс] / Ch. A. Hafner, L. Miller– Режим доступу : <http://lt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>
90. ICT Competency standards for teachers : Competency Standards Modules / UNESCO. – 2008. – 14 p.
91. ICT Competency standards for teachers : Implementation guidelines, version 1.0 //UNESCO. – 2008. – 19 p.
92. ICT Competency standards for teachers : Policy Framework / UNESCO. – 2008. – 15 p.



93. Muresan L. QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education / L. Muresan, F. Heyworth, G. Mateva, M. Rose. – Gratz : European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007. – 107 p.

94. Smith R. Learner Aunonomy / R. Smith // ELT Journal 62 (4). – Oxford, 2008. – P. 395–397.

95. Vee Harris. Helping learners learn : exploring strategy instruction in language classrooms across Europe [Електронний ресурс] / Harris Vee. – Режим доступу : <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf>

96. Докторські і кандидатські дисертації зі спеціальності 13.00.02 “Теорія і методика навчання : іноземні мови”.

97. Публікації у Віснику КНЛУ, серія “Педагогіка”.

98. Публікації у науково-методичному журналі “Іноземні мови”.

#### 4. Рекомендовані Інтернет-ресурси

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

[http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm)

<http://www.ehea.info/article/details.aspx?ArticleId=73>

<http://www.ecml.at/>

<http://www.tandfonline.com/toc/cwse20/current>

<http://www.ets.org>

<http://www.britishcouncil.org.ua/teach/resources/online-resources>

<http://www.alte.org/resources>

<http://www.deutschzentrum.org.ua/>

<http://www.goethe.de/ins/ua/kie/lrn/prf/ft1/ukindex.htm>

<http://institutfrancais-ukraine.com/ua/apprendre/delf-dalf>

[http://ave.cervantes.es/prueba\\_nivel/registro/test\\_de\\_clasificacion.php?origen=webAVE](http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/registro/test_de_clasificacion.php?origen=webAVE)

**4. Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік.**

**5. Засоби діагностики успішності навчання:** усне та письмове опитування, перевірка виконаних практичних завдань, тестовий та рейтинговий контроль, модульна контрольна робота.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про вищу освіту” // Наказ № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua>

2. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

4. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-п>

5. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-п>

6. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid](http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid)

#### REFERENCES

1. Zakon Ukraini “Pro vischu osvitu” // Nakaz № 1556-VII vId 01.07.2014r. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu :<http://vnz.org.ua>

2. Natsionalna doktrina rozvitku osvitiu XXI stolitti [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
3. Natsionalna strategiya rozvitku osviti v Ukrayini na 2012-2021 roki [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
4. Pro zatverdzhennya Litsenziynih umov provadzhennya osvitnoyi diyalnosti zakladiv osviti : Postanova Kabinetu ministriv Ukrayini vid 30 grudnya 2015 r. № 1187 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-п>
5. Pro zatverdzhennya Poryadku pidgotovki zdozvachiv vischoyi osviti stupenya doktora filozofiyi ta doktora nauki vischih navchalnih zakladah (naukovih ustanovah): Postanova Kabinetu ministriv Ukrayini vid 23 bereznya 2016 r. № 261 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-п>
6. Pro osoblivosti zaprovadzhennya pereliku galuzey znan i spetsialnostey, za yakimi zdiysnyuetsya pidgotovka zdozvachiv vischoyi osviti: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 29 kvitnya 2015 roku № 266 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : [www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid](http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid)

УДК 378.048.2

## **ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР”**

**Ніколаєва С. Ю.**

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Анотація.** Програма призначається аспірантам з галузі знань 01 “Освіта”, за спеціальністю 011 “Науки про освіту”. Її основна мета – формування спеціальної (дослідницької) компетентності: здатності до реалізації наукового дослідження в галузі методики навчання іноземних мов і культур. Програма складається з двох змістових модулів: методологія наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур та методи наукового дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур. У програмі визначено: основні завдання вивчення дисципліни; ключові знання і вміння, якими має оволодіти майбутній доктор філософії; інформаційний обсяг навчальної дисципліни; форму підсумкового контролю і засоби діагностики успішності навчання.

**Ключові слова:** доктор філософії, галузь знань 01 “Освіта”, спеціальність 011 “Науки про освіту”, методика навчання іноземних мов і культур, дослідницька компетентність.

**Николаева С. Ю. Киевский национальный лингвистический университет**  
**Программа учебной дисциплины “Методология и методы научного исследования по методике обучения иностранным языкам и культурам”**

**Аннотация.** Программа предназначается аспирантам в области знаний 01 “Образование” по специальности 011 “Науки об образовании”. Ее основная цель – формирование специальной (исследовательской) компетентности: способности к реализации научного исследования в области методики обучения иностранным языкам и культурам. Программа состоит из двух смысловых модулей: методология научного исследования по методике обучения иностранным языкам и культурам и методы научного исследования в методике обучения иностранным языкам и культурам. В программе определены: основные задачи изучения дисциплины; ключевые знания и умения, которыми должен овладеть будущий доктор философии; информационный объем учебной дисциплины; форму итогового контроля и средства диагностики успешности обучения.

**Ключевые слова:** доктор философии, область знаний 01 “Образование”, специальность 011 “Науки об образовании”, методика обучения иностранным языкам и культурам, исследовательская компетентность.

**Nikolaeva S. Yu. Kyiv National Linguistic University**  
**The program of discipline “Methodology and methods of scientific research in the methodology of teaching foreign languages and cultures”**

**Abstract.** The program is designed to graduate students in the field of study 01 “Education” on the speciality 011 “Education Sciences”. Its main objective – formation of the special (research) competence: the ability to implement scientific research in the field of methodology of teaching foreign languages and cultures. The program consists of two modules: the methodology of scientific research in the methodology of teaching foreign languages and cultures and methods of scientific research in the methodology of teaching foreign languages and cultures. The program identifies: the main tasks of the discipline; key knowledge and skills that the future PhD should master; information volume of the discipline; the shape of the final control and diagnostics of training success.

**Keywords:** Ph.D., field of study 01 “Education”, speciality 011 “Education Sciences”, methodology of teaching foreign languages and cultures, research competence.

## ВСТУП

Програма навчальної дисципліни **“Методологія і методи наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур”** складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії зі спеціальності 011 “Науки про освіту”.

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є: методика навчання іноземних мов і культур, педагогіка, психологія, соціологія, інформаційно-комунікаційні технології (співвідношення дисциплін 60%:10%:10%:10%:10%).

Програма навчальної дисципліни **складається з таких змістових модулів:**

1. Методологія наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур.
2. Методи наукового дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур.

### **1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. **Метою** викладання навчальної дисципліни “Методологія і методи наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур” є формування спеціальної (дослідницької) компетентності: здатності до реалізації наукового дослідження в галузі навчання іноземних мов і культур.

1.2. Основними **завданнями** вивчення дисципліни “Методологія і методи наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур” є :

- усвідомити сучасні стратегії оновлення і розвитку методики навчання іноземних мов і культур;
- зрозуміти природу і функції інновацій в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- оволодіти основами сучасних досліджень в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- ознайомитися з джерелами і умовами дослідницького пошуку у методиці навчання іноземних мов і культур;
- оволодіти методологічними принципами реалізації досліджень з методики навчання іноземних мов і культур;
- опанувати логіку наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур;
- оволодіти методами реалізації дослідження з методики навчання іноземних мов і культур (теоретичними, емпіричними, соціологічними, математичної статистики, зведення й обробки результатів),
- оволодіти методикою проведення експерименту у методиці навчання іноземних мов і культур.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-наукової програми аспіранти повинні:

**знати :**

- сучасні стратегії оновлення і розвитку методики навчання іноземних мов і культур;
- природу і функції інновацій в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- основи сучасних досліджень в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- джерела і умови дослідницького пошуку у методиці навчання іноземних мов і культур;
- методологічні принципи реалізації досліджень з методики навчання іноземних мов і культур;
- логіку наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур;
- методи реалізації дослідження з методики навчання іноземних мов і культур (теоретичні, емпіричні, соціологічні, математичної статистики, зведення й обробки результатів),
- теорію проведення експерименту в методиці навчання іноземних мов і культур.

**уміти:**

- демонструвати знання та розуміння сучасних стратегій оновлення і розвитку методики навчання іноземних мов і культур;
- аналізувати природу і функції інновацій в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- демонструвати знання та розуміння основ сучасних досліджень в галузі методики навчання іноземних мов і культур;
- застосовувати джерела і конкретні умови дослідницького пошуку у методиці навчання іноземних мов і культур;
- спиратися на методологічні принципи реалізації досліджень з методики навчання іноземних мов і культур;
- визначати логіку наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур;
- реалізувати на практиці різноманітні методи дослідження (теоретичні, емпіричні, соціологічні, математичної статистики, зведення й обробки результатів),
- провести експеримент у процесі реалізації дослідження з методики навчання іноземних мов і культур.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин/ 3-и кредити ЄКТС.

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

**Змістовий модуль 1. “Методологія наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур”**

- 1.1. Сучасні стратегії оновлення і розвитку методики навчання іноземних мов і культур.
- 1.2. Природа і функції інновацій в галузі методики навчання іноземних мов і культур.
- 1.3. Теоретичні основи сучасних досліджень в галузі методики навчання іноземних мов і культур.
- 1.4. Джерела і умови дослідницького пошуку у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 1.5. Методологічні принципи реалізації досліджень з методики навчання іноземних мов і культур.
- 1.6. Логіка наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур.

**Змістовий модуль 2. “Методи наукового дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур”**

- 2.1. Теоретичні методи дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 2.2. Емпіричні методи дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 2.3. Соціологічні методи дослідження у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 2.4. Методи математичної статистики методи у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 2.5. Методи зведення й обробки результатів експериментальних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур.
- 2.6. Методи проведення експериментів у методиці навчання іноземних мов і культур.
- 2.7. Критерії і показники оцінки ефективності результатів експериментального дослідження з методики навчання іноземних мов і культур.

## **3. Рекомендована література**

1. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1982. – 197 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
3. Артемчук Г. І., Курило В. М., Кочерган М. П. Методика організації науково-дослідної роботи. – К.: Форум, 2000. – 271 с.

4. Барковський В. В., Барковська Н. В., Лопатіна О. К. Теорія ймовірностей та математична статистика. – К.: ЦУП, 2002. – 448 с.
5. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: Монографія. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
6. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень. – К.: АБУ, 2002. – 430 с.
7. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наук. думка, 1989. – 200 с.
8. Воротіна Л. І., Воротін В. Є., Гуткевич С. О. Кандидатська дисертація: Методика написання і захисту. – К.: Вид-во Європ. унів., 2006. – 135 с.
9. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М., 1982. – 436 с.
10. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир, 1980. – 103 с.
11. Журавлёв В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
12. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Изд. центр “Академия”, 2006. – 207 с.
13. Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. – М.: Педагог. Общество России, 2005. – 144 с.
14. Здобувачу наукового ступеня: Методичні рекомендації / Упорядник С. В. Сьомін. – К.: МАУП, 2002. – 184 с.
15. Зегет В. Элементарная логика. – М.: Высш. школа, 1985. – 256 с.
16. Зербіно Д. Наукова школа: лідер і учні. – Львів: Євровіт, 2001. – 208 с.
17. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М., 1989. – 219 с.
18. Квасова О. Г. Основы тестування іншомовних навичок і вмінь. – К.: Ленвіт, 2009. – 119 с.
19. Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко П. П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
20. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высш. школа, 1989. – 127 с.
21. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 192 с.
22. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
23. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : Монографія. – Тернопіль : Вид-во Астон, 2006. – 159 с.
24. Ніколаєва С. Ю. Основы сучасної методики викладання іноземних мов. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
25. П'ятницька-Позднякова І. С. Основы наукових досліджень у вищій школі. – К.: ЦНЛ, 2003. – 116 с.
26. Пашукова Т. І. Допіра А.І., Дьяконов Г. Е. Практикум із загальної психології. – К.: Знання, 2000. – 204 с.
27. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. – К.: Вид. центр КДЛУ, 1999. – 201 с.
28. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
29. Публікації у Віснику КНЛУ, серія “Педагогіка”.
30. Публікації у науково-методичному журналі “Іноземні мови” та у Бібліотечці журналу “Іноземні мови”.

31. Райзберг Б. А. Диссертация и учёная степень: пособие для соискателей. – М.: ИНФРА – М., 2002. – 400 с.
32. Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллинн: Валгус, 1987. – 352 с.
33. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельникова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – 143 с.
34. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації. – К.: Вид. центр “Академія”, 2010. – 240 с.
35. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
36. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. – Луцьк, ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
37. Соловей М. І., Спіцин Є. С., Потапенко К. К., Шалік З. М. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів. – К.: Ленвіт, 2004. – 143 с.
38. Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укладачі: Артемчук Г. І., Ніколаєва С. Ю. – К.: Ленвіт, 2003. – 168 с.
39. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
40. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
41. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Ворон. унив., 1971. – 142 с.
42. Докторські дисертації зі спеціальності 13.00.02 “Теорія і методика навчання: іноземні мови”
43. Кандидатські дисертації зі спеціальності 13.00.02 “Теорія і методика навчання: іноземні мови”
44. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.
45. Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ.Press, 2003. – 260 p.
46. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference / Written by M. Kelly, M. Grenfell. – Southampton, 2005. – 47 p.
47. Hughes A. Testing for Language Teachers. – Cambridge Univ. Press, 1992. – 172 p.
48. McDonough J., McDonough S. Research Methods for English Language Teachers. – London : ARNOLD, 1997. – 262 p.
49. Morrow K. (ed.) Insights from the Common European Framework. – Oxford Univ. Press, 2004. – 143 p.
50. Muresan L. QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education / L. Muresan, F. Heyworth, G. Mateva, M. Rose. – Gratz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007. – 107 p.
51. Wallace M. Action Research for Language Teachers. – Cambridge Univ. Press, 2001. – 273 p.

#### **4. Рекомендовані Інтернет ресурси**

- <http://www.cps.neu.edu/degree-programs/graduate/doctoral/education/doctor-education-teaching-learning.php>  
<http://www.tandfonline.com/toc/cwse20/current>  
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/general-english-and-for-schools/>

<http://www.britishcouncil.org.ua/teach/resources/online-resources>  
<http://www.alte.org/resources>  
<http://www.deutschzentrum.org.ua/>  
<http://www.goethe.de/ins/ua/kie/lrn/prf/ft1/ukindex.htm>  
<http://institutfrancais-ukraine.com/ua/apprendre/delf-dalf>

**4. Форма підсумкового контролю успішності навчання** – залік.

**5. Засоби діагностики успішності навчання** : усне та письмове опитування, перевірка виконаних практичних завдань, тестовий та рейтинговий контроль, модульна контрольна робота.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти : Постанова КМ України від 30 грудня 2015 р. № 1187. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>
2. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постанова КМ України від 23 березня 2016 р. № 261. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-p>
3. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова КМ України від 29 квітня 2015 року № 266. Режим доступу: [www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid](http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid).

#### REFERENCES

1. Pro zatverdzhennya litsenziynykh umov provadzhennya osvithn'oyi diyal'nosti zakladiv osvity : Postanova KM Ukrayiny vid vid 30 hrudnya 2015 r. № 1187. Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>
2. Pro zatverdzhennya Poryadku pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity stupenya doktora filosofiyi ta doktora nauk u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh (naukovykh ustanovakh): Postanova KM Ukrayiny vid vid 23 bereznya 2016 r. № 261. Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-p>
3. Pro osoblyvosti zaprovadzhennya pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity: Postanova KM Ukrayiny vid 29 kvitnya 2015 roku №266. Rezhym dostupu: [www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid](http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid).



## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 37.013:811.11

### МЕТА І ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Ковальчук О. С.

*Національний університет харчових технологій*

**Анотація.** У статті висвітлено мету формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій. Розкрито поняття іншомовної комунікативної компетентності та складники англомовних рецептивних комунікативних компетентностей інженера-технолога харчової промисловості: лінгвістична, лінгвосоціокультурна, прагматична та професійна компетентності. Розглянуто сучасні підходи до визначення змісту навчання англійської мови для професійного спілкування, котрий характеризується предметним та процесуальним аспектами. Конкретизовано зміст формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей на основі аналізу Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, Програми з англійської мови для професійного спілкування, освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напрямку “Харчові технології та інженерія”, а також анкетування 200 фахівців, котрі працюють у сфері харчової промисловості у провідних науково-освітніх закладах та підприємствах України.

**Ключові слова:** зміст навчання, іншомовна комунікативна компетентність, англомовні рецептивні комунікативні компетентності, читання, аудіювання, харчові технології.

**Ковальчук О. С. Национальный университет пищевых технологий**

**Цель и содержание формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям англоязычных рецептивных коммуникативных компетентностей**

**Аннотация.** В статье освещена цель формирования англоязычных рецептивных коммуникативных компетентностей у будущих специалистов по пищевым технологиям. Раскрыто понятие иноязычной коммуникативной компетентности и составляющие англоязычных рецептивных коммуникативных компетентностей инженера-технолога пищевого производства: лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая и профессиональная компетентности. Рассмотрены современные подходы к определению содержания обучения английскому языку для профессионального общения, который характеризуется предметным и процессуальным аспектами. Конкретизировано содержание формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям англоязычных рецептивных коммуникативных компетентностей на основе анализа Общеєвропейских компетенций владения иностранным языком, Программы по английскому языку для профессионального общения, образовательно-квалификационной характеристики, образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавров направления “Пищевые технологии и инженерия”, а также анкетирования 200 специалистов, работающих в сфере пищевой промышленности в ведущих научно-образовательных учреждениях и предприятиях Украины.

**Ключевые слова:** содержание обучения, иноязычная коммуникативная компетентность, англоязычные рецептивные коммуникативные компетентности, чтение, аудирование, пищевые технологии.

**Kovalchuk O. National University of Food Technology**

**Aim and content for developing receptive communicative competence of students majoring in food technology**

**Abstract. Introduction.** Teaching English for Specific Purposes (ESP) assumes developing learners' communicative competence, which will allow them to establish and extend professional contacts, expand and deepen knowledge in professional and academic environment. Receptive communicative competence as a part of general communicative competence is seen as highly beneficial to students majoring in Food technology and engineering. **Purpose.** The purpose of the study is to establish the objective for developing English receptive communicative competence of students majoring in Food Technology and Engineering; to determine modern approaches to the content selection, and its basic components. **Results.** The objective for developing English receptive communicative competence of bachelor students majoring in Food Technology and Engineering is the organisation of interconnected teaching of ESP reading and listening via multimedia at Vantage Professional – B2 level according to Common European Framework of References (CEFR). The analysed approaches to the content selection are characterised by distinguishing subject and procedural aspects. The content selection has made it possible to differentiate the components of both aspects of the content for developing English receptive communicative competence, namely linguistic, sociolinguistic, and pragmatic one. These components were determined by analysing CEFR, ESP National Curriculum for Universities, educational qualification characteristics, educational and vocational programs for bachelors in “Food Technologies and Engineering” and questioning of 200 experts who work in the food industry at the leading scientific and educational institutions as well as national and multinational enterprises in Ukraine. **Conclusion.** The research indicates that the most important professional skills for food technologists are the ability to read professional texts, letters, and instructions; to listen to reports, presentations, job instructions; make oral and written proposals; write reports, records, and laboratory notebooks. Hence, we conclude that the major skills for food technologists are receptive communicative ones. Major types of written and oral texts are pragmatic and publicist ones.

**Keywords:** learning content, communicative competence in L2, receptive communicative competence, reading, listening, food technology.

**Постановка проблеми.** У Програмі з англійської мови для професійного спілкування зазначено, що загальною метою викладання та вивчення англійської мови для професійного спрямування є підготовка студентів до ефективної комунікації в їхньому академічному та професійному оточенні [12, с. 11]. Звідси виникає потреба в оволодінні студентами іншомовною комунікативною компетентністю. Іншомовна комунікативна компетентність – це здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [9, с. 91]. Поглиблення міжнародних зв'язків, укріплення ділових стосунків у різних сферах народного господарства, а також гармонізація українських та європейських стандартів щодо якості та безпеки харчових продуктів сприяють збільшенню попиту на фахівців, здатних вільно володіти іноземною мовою та культурою іншомовного ділового спілкування. В еру інформації та інформаційних технологій формування іншомовних компетентностей у читанні та аудіюванні зумовлюється необхідністю вміти одержувати, синтезувати, осмислювати та застосовувати у практичній діяльності нові знання. Відтак доцільно конкретизувати мету та зміст формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема аналізу змісту навчання читання та аудіювання англійською мовою для професійного спілкування – у полі зору багатьох дослідників, а саме таких, як О. П. Биконя, М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. В. Єлухіна, С. П. Кожушко, З. М. Корнева, О. С. Малюга, С. Ю. Ніколаєва, О. В. Петренко, В. Л. Скалкін,

О. Б. Тарнопольський. Науковці Б. А. Лапідус, А. С. Гембарук, Р. Ю. Мартинова та В. В. Стрілець розглядають зміст навчання як сукупність компонентів. Л. В. Скалкіним було розкрито багаторівневість структури цього поняття. О. Б. Тарнопольський, слідом за Л. В. Скалкіним, обґрунтував процедуру визначення змісту навчання на основі аналізу потреб [14]. Уперше поняття аналізу мовних потреб студентів (*learner's needs analysis*) було введено Т. Hutchinson та А. Waters як процедуру визначення потреб спілкування англійською мовою в реальних комунікативних ситуаціях [18]. Відтак до змісту навчання англійської мови для професійного спілкування було включено ситуації, які потребують використання мови фахівцями різних галузей. Досі актуальним є питання виокремлення компонентів змісту формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

**Мета статті** полягає у висвітленні мети формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій; вивченні сучасних підходів до визначення змісту навчання англійської мови для професійного спілкування у вищих немовних навчальних закладах; конкретизації змісту формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

**Основні результати дослідження.** Мовна підготовка кваліфікованих працівників харчової промисловості полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, котра дасть їм змогу у подальшому встановлювати професійні контакти, розширювати і поглиблювати знання у діловому та академічному середовищі. Спираючись на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти і Програми з англійської мови для професійного спілкування, метою формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей майбутніх фахівців з харчових технологій є організація взаємопов'язаного навчання читання та аудіювання засобами мультимедіа з досягненням такого рівня розвитку мовленнєвої компетентності, котра дасть можливість студентам по закінченні першого (бакалаврського) рівня оволодіти англомовним професійно спрямованим читанням та аудіюванням на рівні *Vantage Professional – B2*.

Цілком логічно, що досягнення мети залежить від конкретизації змісту навчання та відбору матеріалу. Різноманітність спеціальностей і напрямів підготовки майбутніх фахівців призвели до того, що уніфікованого змісту курсу англійської мови для професійного спілкування не існує. Для створення курсу з англійської мови для професійного спілкування, зорієнтованого на досягнення рівня володіння мовою B2, розробники мають визначити необхідні комунікативні вміння, а також ситуації та професійні сфери, в яких студенти будуть використовувати ці вміння шляхом аналізу потреб [12, с. 11]. Зміст навчання має враховувати освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми (у нашому дослідженні відносно спеціальності “Харчові технології та інженерія”).

Компонентний склад іншомовної комунікативної компетентності є складним та дискусійним питанням. D. Hymes та M. Canale у своїх роботах виокремлюють лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові комунікативної компетентності [19, с. 281; 17]. С. Ю. Ніколаєва визначає мовленнєві, лінгвосоціокультурні, мовні та навчально-стратегічні компетентності [9, с. 100]. З позиції нашого дослідження проаналізуємо компонентний склад іншомовної комунікативної компетентності у роботах, присвячених формуванню англомовної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Ю. В. Романюк виділяє позамовний (сфери комунікативної діяльності, ситуації, теми), методичний (навчальний веб-сайт як засіб формування читацької англомовної компетенції), лінгвістичний (мовленнєвий матеріал у вигляді науково-популярних та науково-технічних гіпертекстів та мовний матеріал (стилістичний, лексичний, граматичний)), лінгвосоціокультурний (знання особливостей ситуації читання, особливостей функціональних типів текстів, жанрів текстів, знання тих елементів соціокультурного контексту, що є релевантними для породження та сприйняття мовлення

з точки зору носія мови, знання соціальних ролей і намірів партнерів у комунікації) та психологічний (загальнотекстові, лексико-граматичні мовленнєві навички читання гіпертекстів, навички використання он-лайн словника та граматичного он-лайн довідника, мовленнєві та компенсаційні уміння читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах) компоненти читацької англомовної компетентності [13]. А. О. Коваль пропонує ідентичний перелік складових комунікативної компетентності у читанні майбутніх інженерів [8, с. 115]. Л. С. Бірецька виокремлює психологічний, лінгвістичний та методичний компоненти змісту формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні [1, с. 64]. У своїй роботі Л. О. Єрмакова виділила п'ять компонентів комунікативної компетентності у читанні: лінгвістичний (мовленнєвий матеріал), предметний (змістовна сторона комунікації), формально-логічний (вміння дотримуватися логічної зв'язності мовлення, що необхідно як для продукування, так і для розуміння повідомлення), лінгвосоціокультурний та паралінгвістичний (розуміння немовного матеріалу (жестів, міміки), здатність зрозуміти креслення, малюнки під час читання тощо) [2]. В. Г. Златніков, слідом за О. Ю. Бочкарьовою [2], визначає структурними аспектами змісту навчання професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів позамовний, мовний і мовленнєвий, соціокультурний та психологічний компоненти [7, с. 27].

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, релевантними та такими, що забезпечують функціонування усіх видів мовленнєвої діяльності, є лінгвістична (лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їхніх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації), соціолінгвістична (володіння соціальними конвенціями: правилами ввічливості, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, класами та соціальними групами, лінгвістичними кодифікаціями деяких основних ритуалів у житті суспільства соціокультурними умовами користування мовою) та прагматична компетентності (функціональне вживання лінгвістичних засобів: продукування мовних функцій, актів мовлення тощо) [6, с. 13].

У нашому дослідженні, слідом за Н. Ф. Бориско та С. І. Шукліною, відносимо соціолінгвістичну компетентність – поряд з соціокультурною та соціальною – до структури лінгвосоціокультурної компетентності [9, с. 432]. Компонентами лінгвосоціокультурної компетентності у рецептивних видах мовленнєвої діяльності визначаємо знання безеквівалентної і фонові лексики, сталих виразів, кліше, ідіом, лінгвістичних маркерів стосунків і ситуацій, фразеологізмів, фонетичних і граматичних засобів спілкування та моделей дискурсу; вміння розуміти та адекватно інтерпретувати автентичні усні та письмові тексти [9, с. 432].

До прагматичної компетентності належать вміння розуміти різні корпоративні культури в конкретних професійних контекстах і те, яким чином вони співвідносяться одна з одною; застосовувати міжкультурне розуміння у процесі безпосереднього усного і писемного спілкування в академічному та професійному середовищі; належним чином поводити себе й реагувати у типових світських, академічних і професійних ситуаціях повсякденного життя, а також знати правила взаємодії між людьми у таких ситуаціях (розпізнавання відповідних жестів, спілкування очима, усвідомлення значення фізичної дистанції та розуміння жестикуляції у кожній з таких ситуацій) [12, с. 10].

Актуальною є думка А. Д. Виселка про те, що кожен з чотирьох видів мовленнєвої діяльності потребує своєї особливої комунікативної компетентності для функціонування у спілкуванні, а отже – різнитиметься і значущість тих чи інших компонентів [3, с. 16].

Відтак складовими рецептивних комунікативних компетентностей – поряд з лінгвістичною, лінгвосоціокультурною та прагматичною – виділяємо професійну компетентність. А. Д. Виселко розглядає професійну комунікативну компетентність як мовну поведінку, що є специфічною для академічного та професійного середовища [3, с. 17]. Водночас розуміння проблеми фахової

діяльності, оволодіння навичками та вміннями знаходити, оцінювати, усвідомлювати та оперувати фаховою інформацією з усних та писемних джерел підвищує конкурентоздатність майбутнього фахівця.

Релевантною для нас є позиція науковців (І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, С. Ю. Ніколаєва), котрі розглядають зміст навчання у предметному та процесуальному аспектах. Визначаючи первинним предметний аспект, С. Ю. Ніколаєва відносить до нього чотири компоненти: 1) сфери і види спілкування, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні цілі і наміри, теми, проблеми і тексти; 2) лінгвосоціокультурний матеріал та соціальні ситуації; 3) мовний матеріал; 4) навчальні і комунікативні стратегії [9, с. 108–109]. Процесуальний аспект змісту формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає наявність відповідних знань, умінь і навичок. Англомовна комунікативна компетентність у рецептивних видах мовленнєвої діяльності бакалавра напряму підготовки “Харчові технології та інженерія” передбачає розвиток у студентів таких мовленнєвих умінь:

1) у читанні: розуміти автентичні тексти, пов’язані з навчанням та спеціальністю, з підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та Інтернетівських джерел; визначати позицію і точки зору в автентичних текстах, пов’язаних з навчанням та спеціальністю; розуміти намір автора письмового тексту і комунікативні наслідки висловлювання; розуміти деталі у доволі складних рекламних матеріалах, інструкціях, специфікаціях; розуміти автентичну академічну та професійну кореспонденцію; розрізняти різні стилістичні реєстри усного та писемного мовлення з друзями, незнайомцями, колегами, працевдавцями та з людьми різного віку і соціального статусу, коли здійснюються різні наміри спілкування;

2) в аудіюванні: розуміти основні ідеї та розпізнавати відповідну інформацію в ході докладних обговорень, дебатів, офіційних доповідей, лекцій, бесід, що за темою пов’язані з навчанням та спеціальністю; розуміти в деталях телефонні розмови, які виходять за межі типового спілкування; розуміти загальний зміст і більшість суттєвих деталей в автентичних радіо- і телепередачах, пов’язаних з академічною та професійною сферами; розуміти досить складні повідомлення та інструкції в академічному та професійному середовищі; розуміти намір мовця і комунікативні наслідки його висловлювання; визначати позицію і точку зору мовця; розрізняти різні стилістичні реєстри в усному та письмовому спілкуванні з друзями, незнайомцями, колегами, працевдавцями та з людьми різного віку і соціального статусу, маючи при цьому різні наміри спілкування [12, с. 9]

Керуючись вищезазначеним, з метою уточнення змісту формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій нами було проаналізовано зміст ОКХ [10] і ОПП [11] підготовки бакалавра напряму 6.051701 “Харчові технології та інженерія” та проведено анкетування 200 фахівців, котрі працюють у сфері харчової промисловості у провідних науково-освітніх закладах та підприємствах України. Підготовка, проведення, обробка та інтерпретація результатів анкетування здійснювалися з урахуванням сучасних вимог до цього методу наукового дослідження [4, с. 16].

Розроблена нами анкета складалася з 25-ти питань, пов’язаних з особливостями використання англійської мови у професійній сфері спілкування. Анкетування мало на меті якомога повніше та ширше розкрити потенційні професійні ситуації за такими параметрами: місце і час, де/коли вони відбуваються; установи або організації, структури і заходи яких контролюють більшість того, що, як правило, відбувається; дійові особи, особливо у їхніх відповідних соціальних та професійних ролях; об’єкти (живі й неживі) навколишнього середовища; події, що відбуваються; операції, які виконуються дійовими особами; дискурс, що має місце в рамках ситуації; канали комунікації (напр., телефон, електронна пошта, спілкування віч-на-віч тощо) [12, с. 11].

Перелік питань було складено таким чином, щоб визначити джерела передачі та отримання інформації, роль та питому вагу кожного з видів мовленнєвої діяльності, а також труднощі, що виникають під час здійснення іншомовної комунікації, та шляхи їх подолання. Матеріалом для анкети слугували рекомендації Програми з англійської мови для професійного спілкування, виробничі завдання, перелік яких знаходимо в ОКХ [10] та ОПП [11] бакалавра напряму 6.051701 “Харчові технології та інженерія”, спостереження за навчальним та виробничим процесами, бесіди з фахівцями.

Перший блок питань включав особисту інформацію про респондента: місце роботи, посада, досвід роботи на вказаній посаді, вимоги щодо володіння англійською мовою на вказаній посаді. Цілком закономірно, що частина опитаних, котрі працюють в науково-освітній галузі, займають посади викладача, наукового співробітника, завідувача лабораторії. Респонденти, котрі працюють на підприємствах харчової промисловості (солодових, пивоварних, спиртових, лікєро-горілчанних, виноробних та дріжджових заводах, консервних заводах, фруктоовочесховищах, торгових мережах, лабораторіях з оцінки якості продукції, олієжирових комбінатах, олієекстраційних підприємствах, фірмах з виробництва і розповсюдження харчових добавок, закладах ресторанного господарства, органах державного управління, органах санітарного контролю, в центрах стандартизації, метрології та сертифікації продукції, елеваторах, борошномельних, круп'яних і комбікормових заводах, агрохолдінгових компаніях), обіймають посади: майстра-технолога, директора підприємства, головного технолога, головного пивовара, майстра цеху, завідуючого виробництвом, начальника зміни, завідуючого лабораторією, начальника відділу технологічного контролю, інженера проектних організацій, начальника зміни, провідного інженера, інженера-технолога, директора консервного заводу, інженера з контролю якості харчових продуктів, інженера-хіміка, завідувача виробництвом, спеціаліста з управління якості та безпеки харчових продуктів та виробництв, інженера з організації та керування виробництвом, інспектора з експлуатаційних, виробничо-технічних та організаційних питань, менеджера з продажу обладнання та сировинних інгредієнтів, добавок для галузі. Досвід роботи в галузі складає від 1-го до 50-ти років із середнім показником 15 років.

Для 60% респондентів володіння англійською мовою було умовою для прийняття на вказану ними посаду, тобто критично важливим для переважної більшості посад. Однак володіння фаховою англійською мовою вимагалось лише від 15% респондентів. Можемо припустити, що це пов'язано з тим, що для фахівців харчової промисловості не існує міжнародних іспитів з перевірки рівня володіння іноземною мовою на зразок BEC (Business English Certificate) для економістів, T.E.A. (Test of English for Aviation) для фахівців авіаційної галузі, STANAG 6001 для військової справи, PLAB (Professional and Linguistic Assessment Board) для медиків, iTEP Hospitality для готельно-ресторанної справи. Рівень володіння англійською мовою перевірявся шляхом співбесіди (35%), тестування (20%) та наявністю міжнародного сертифікату (5%). Зазначимо, що письмове тестування переважно здійснювалося багатонаціональними підприємствами та корпораціями, такими компаніями, як Coca-Cola, Kraft Foods Ukraine, SunInBev Ukraine тощо. Однак англійська мова є робочою (тобто офіційною мовою спілкування) для 20% опитаних.

85% опитаних зафіксували, що після прийняття на вказану ними посаду їм доводилося підвищувати свій рівень володіння англійською мовою. Пояснення, що в професійній діяльності фахівцям видається недостатнім обсяг знань, полягає у недосконалості навчальних програм та підручників, котрі не враховують реальних потреб фахівців в іншомовній комунікації.

На запитання “Чи доводиться Вам використовувати англійську мову у своїй професійній діяльності?” ствердну відповідь дали 80% опитаних. Частотність здійснення контактів із зарубіжними партнерами визначилася в такий спосіб: часто – 30%, іноді – 50%, ніколи – 20%. Вивчення характеру стосунків із зарубіжними партнерами матиме вплив на визначення

лінгвосоціокультурного матеріалу та соціальних ситуацій. Отже, 50% опитаних вказують на офіційний характер спілкування із зарубіжними партнерами, 40% – напівофіційний, 10% – неофіційний.

Відповідь на запитання “З партнерами з яких країн Ви підтримуєте професійні контакти?” зобразимо у вигляді діаграми (рис. 1). Найчисленнішою за кількістю ділових контактів є група країн СНГ – 90%. 70% опитаних мають ділові відносини з представниками європейських країн, 30% – з англомовних країн, 15% – з країн Південної Америки. Менш чисельними є контакти з країнами Азії (10%) та арабськими країнами (10%).

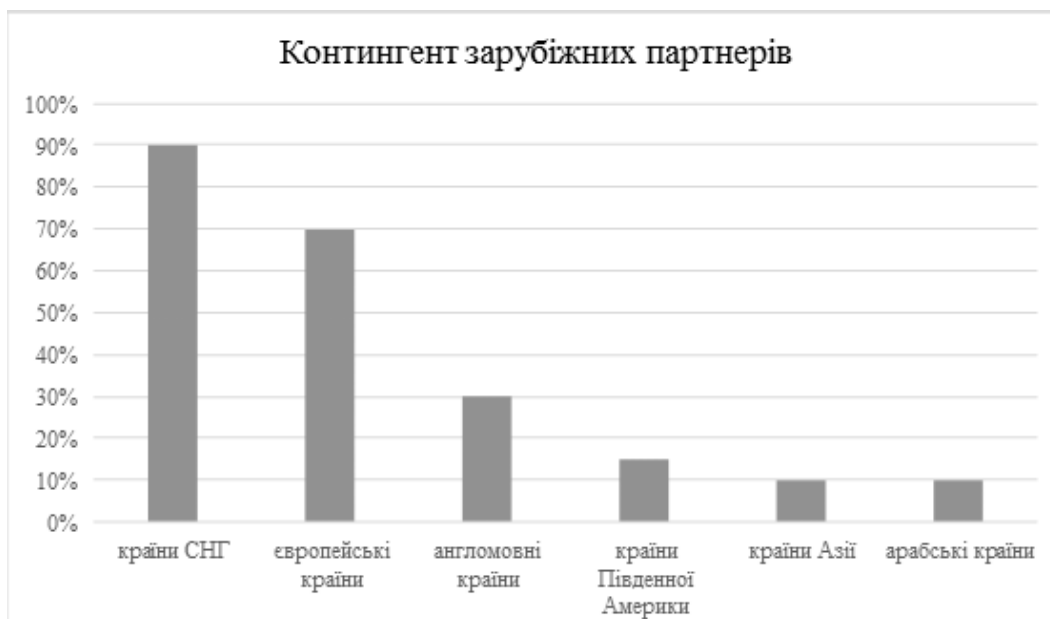


Рис.1. Контингент зарубіжних партнерів

Анкетування виявило, що англійська мова є рідною для 15% зарубіжних партнерів. Це важливо у контексті формування лінгвістичного компонента рецептивних комунікативних компетентностей майбутніх фахівців з харчових технологій, адже у сучасному багатонаціональному світі, міжнародною мовою спілкування котрого є англійська, студенти мають уміти розпізнавати різні акценти.

Відповіді на запитання щодо найуживаніших видів мовленнєвої діяльності для вирішення професійних питань засвідчили, що 90% респондентів знаходять рішення фахових проблем за допомогою читання, 40% – аудіювання, 40% – письма та 20% – говоріння.

З метою уточнення мовленнєвих ситуацій нами було порушене питання щодо найпоширеніших ситуацій ділового спілкування із зарубіжними колегами. Такими ситуаціями є лекції / семінари / симпозиуми / конференції / виставки (80%), майстер-класи / презентація (40%), переговори / підписання договору (40%), а також стажування / підвищення кваліфікації (30%). Менш популярними є виробничі екскурсії (20%), рецензування наукових робіт (15%) та прес-конференції (10%). Респонденти також додали до цього списку відрядження у головний офіс міжнародних корпорацій (1%), робочі візити у філії (1%), гала-вечері (1%), урочисті заходи (1%), соціально-побутові ситуації (1%). Розкрити потенційні проблемні ситуації дало змогу запитання “Де, як правило, відбуваються Ваші контакти з зарубіжними партнерами?”.

Респонденти вказали, що найчастіше контакти із зарубіжними колегами відбуваються в офісі (40%), в науковій/освітній організації (40%), на виробництві (40%), у неформальному оточенні (30%), у лабораторії (5%). Створення релевантних мовленнєвих проблемних ситуацій стає можливим за умови визначення потенційних комунікантів та їхніх ролей. У нашому дослідженні йдеться про представників тих професій, з котрими учасникам проведеного нами опитування доводиться вступати в контакт англійською мовою. Отже, найчастіше респонденти спілкуються з інженерами (30%), клієнтами (25%), офіціантами (25%), постачальниками (20%), професорами/викладачами (20%), менеджерами (20%), керівниками підприємств (20%), експертами з якості (20%), лаборантами (20%), фермерами / садівниками / м'ясниками (15%), керівниками закладів харчування (10%), маркетологами (10%), студентами / аспірантами (10%). Меншу питому вагу мають контакти з продавцями (5%), держслужбовцями (5%), асистентами (5%), бухгалтерами / фінансистами (5%), журналістами (1%). До цього переліку респондентами також було додано контакти з технологами, членами оргкомітетів різноманітних заходів та співробітниками відділу кадрів.

Значущим для відбору психологічних і мовленнєвих ситуацій є також відповіді на питання щодо дій, які респондентам доводиться виконувати спільно із зарубіжними партнерами англійською мовою. Цими діями виявилися: купівля товарів/послуг (40%), продаж товарів/послуг (40%), проходження співбесіди (35%), встановлення/випробування нового обладнання (30%), здійснення замовлення товарів/послуг (25%), стажування/робота на виробництві (25%), написання наукових робіт (20%), участь у дискусіях/круглих столах (25%), проведення лабораторних досліджень (15%), коментування записів у блогах/соціальних мережах (15%), стажування/робота у закладі громадського харчування (10%), оренда товарів/обладнання (10%), рецензування наукових публікацій (3%), інтерв'ю (1%).

Для здійснення описаних вище операцій респонденти використовують такі засоби зв'язку: електронна пошта (60%), віч-на-віч (60%), листування (30%), сервіси миттєвих повідомлень (Whats App, Viber, Telegram) (30%), Skype/відео-конференції (20%), телефон (20%), факс (5%).

Визначення професійних завдань, які доводиться вирішувати інженерам-технологам харчової галузі, слугуватиме підґрунтям для відбору матеріалу для формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців. Представимо відповіді на це питання у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

**Професійні завдання, які доводиться вирішувати інженерам-технологам харчової галузі**

Інженерам-технологам у ході виконання професійних завдань доводиться													
читати			%			слухати			%				
інструкції	A	60	B	20	C	20	інструкції	A	20	B	58	C	22
листи	A	42	B	30	C	28	лекції	A	16	B	42	C	42
договори	A	14	B	10	C	76	презентації	A	66	B	24	C	10
характеристики	A	73	B	23	C	4	звіти	A	16	B	14	C	70
звіти	A	75	B	15	C	10	інтерв'ю	A	6	B	54	C	40
прайс-листи	A	40	B	30	C	30	пояснення	A	40	B	30	C	30
спеціальну літературу	A	90	B	10	C	0	проходити інструктажі	A	15	B	17	C	68
юридичні документи	A	16	B	34	C	50	рекламу на радіо, ТБ	A	20	B	54	C	26
фахові газети/журнали	A	64	B	18	C	18	вебінари	A	25	B	35	C	40
рецептури	A	10	B	62	C	28	відеоблоги	A	25	B	48	C	27
рекламні матеріали	A	25	B	48	C	27	доповіді на семінарах	A	16	B	42	C	42
схеми	A	10	B	30	C	60	інше (будь ласка, вкажіть) оголошення по системам оповіщення та озвучування приміщень; документальні відеофільми						
каталоги	A	20	B	32	C	48							
фахові блоги/форуми	A	10	B	28	C	62							
інше (будь ласка, вкажіть) текст маркування (етикетки), розклад													



Продовження табл. 1

Інженерам-технологам у ході виконання професійних завдань доводиться													
говорити	%						писати	%					
	A	16	B	20	C	64		A	14	B	46	C	40
під час перемовин з іноземними колегами/клієнтами							листи						
під час перерв у роботі	A	8	B	20	C	72	службові записки	A	4	B	16	C	80
по телефону	A	10	B	42	C	48	звіти	A	26	B	50	C	24
на нарадах	A	14	B	26	C	60	статті/тези	A	34	B	56	C	10
на конференції	A	26	B	32	C	42	юридичні документи	A	0	B	4	C	96
на засіданнях	A	14	B	26	C	60	інструкції	A	18	B	40	C	42
під час презентацій	A	24	B	28	C	48	характеристики	A	28	B	36	C	36
під час проведення виробничих інструктажів	A	2	B	8	C	90	електронні листи	A	22	B	68	C	10
ставити запитання	A	18	B	60	C	22	резюме/супровідні листи	A	0	B	76	C	24
інше (будь ласка, вкажіть)							інше (будь ласка, вкажіть) текст маркування (етикетки), лабораторні журнали, первинна облікова документація						

Умовні позначення: А – часто, В – іноді, С – ніколи.

Як показано у табл. 1, для рецептивних видів мовленнєвої діяльності найпоширенішими типами текстів є прагматичні та публіцистичні тексти. Масив прагматичних текстів складають інструкції, листи, договори, характеристики, звіти, презентації, доповіді на семінарах/конференціях, довідкова література, прайс-листи, нормативні документи, рецептури, технічні умови, стандарти підприємств на сировину, напівфабрикати, готову продукцію. До публіцистичних текстів відносимо матеріали фахових блогів / форумів, інтерв'ю, документальні фільми, репортажі. Важливо використовувати різні типи текстів, оскільки вони доповнюють один одного. Так, наприклад, інструкція щодо встановлення та налаштування обладнання може бути підкріплена відеоматеріалом з його експлуатації. Або презентація нового товару чи технології виробництва може супроводжуватися інтерв'ю з її автором.

Джерелами інформації про найновіші досягнення у галузі харчових технологій є статті у фахових журналах (70%), конференції/семінари/симпозіуми/презентації/майстер-класи (70%), патенти (60%), статті у суспільно-політичних виданнях (50%), книжки/підручники (40%), відео-презентації (30%), особиста участь у спільних проектах із зарубіжними партнерами (20%), монографії (30%), виставки (20%), брошури/рекламна продукція (15%), соціальні мережі (15%), вебінари (10%), радіопередачі (1%).

Питання, котрі стосувалися труднощів, що виникають у фахівців під час здійснення англомовної комунікації із зарубіжними партнерами, виявили, що: 60% респондентів відзначають недостатню сформованість компетентності у читанні, 40% – у говорінні, 30% – в аудіюванні, 25% – у письмі (25%) як таку, що має негативний вплив на їхню професійну діяльність. Водночас удосконалення вмінь читання (90%), аудіювання (50%) та говоріння (80%) принесло б помітні успіхи у професійній діяльності респондентів.

Серед труднощів розуміння писемного та усного англомовного мовлення учасники опитування відзначають лексичні труднощі (90%) – наявність у тексті незнайомих термінів, словосполучень, виразів; граматичні труднощі (90%) – незнання деяких граматичних структур, складність граматичних конструкцій, наявність фразових дієслів; фонетичні труднощі (90%) – незрозуміла вимова, акцент, швидкість, темп мовлення, скорочення слів. Менший вплив на ступінь розуміння усного та писемного мовлення мають помилки в усному мовленні спікера (наприклад, коли він не є носієм мови) – 40%; помилки, пов'язані з джерелом інформації

(важче сприймати аудіоповідомлення без зорової опори) – 25%; помилки у тексті (напр., якщо текст написаний не носієм мови) – 10%. Засобами подолання вказаних труднощів фахівці відзначають поглиблення знань з термінологічної лексики (60%), вивчення граматики (50%), робота зі спеціальними комп'ютерними програмами (90%), робота з формулярами, звітами за встановленими формами, шаблонами документів тощо (70%), робота з мультимедійними технологіями (70%), включно з переглядом та прослуховуванням аудіо- та відеоматеріалів (70%), читання англomовних текстів різних типів та тематики (60%).

Отримані дані підлягають структуруванню. Погоджуючись з думкою О. Б. Тарнопольського про те, що студентів необхідно навчати принаймні в трьох сферах: публічній, професійній та освітній [15, с. 14], визначимо сфери спілкування інженерів-технологів з харчових технологій та інженерії. Попередньо уточнимо, що до поняття “інженер-технолог харчової промисловості” ми відносимо фахівців напряму підготовки 6.051701 “Харчові технології та інженерія”. Під сферами спілкування розуміємо взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами студентів [9, с. 100]. ОКХ підготовки бакалавра вказаного напряму визначає такі виробничі функції майбутнього фахівця: 1) дослідницька (підбір, обробка, аналіз і систематизація науково-технічної інформації з напрямку роботи; аналіз результатів дослідження тощо); 2) проектувальна (здійснення розрахунків сировини, готової продукції та енергоресурсів, виробничих та складських приміщень; розробка нормативної документації); 3) організаційна (організація технологічних процесів на виробництві; впровадження нормативної документації); 4) управлінська (забезпечення сталого функціонування і розвитку систем); 5) технологічна (планування і коригування, вдосконалення технологічних процесів); 6) контролююча (контроль якості сировини і готової продукції); 7) прогностична (аналіз ринкового положення підприємства; аналіз динаміки попиту); 8) технічна (організація та контролювання роботи устаткування) [10]. У контексті перелічених функцій, спираючись на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [6], Програму з англійської мови для професійного спрямування [12] та ОКХ бакалавра за напрямом 6.051701 “Харчові технології та інженерія” [10], а також беручи до уваги результати анкетування, визначимо сфери спілкування, мовленнєві ситуації та вміння інженера-технолога (див. табл. 2).

Таблиця 2

## Сфери спілкування та вміння інженера-технолога з харчових технологій та інженерії

Сфера спілкування	Мовленнєві ситуації	Загальні вміння
Освітня	1) навчання в університеті 2) візити та обмін досвідом 3) тематичні заходи та вечори	- користуватися актуальною інформацією з різних питань - здійснювати формальності під час подорожей - ознайомлюватися з бланками - читати доповіді
Публічна	1) послуги (транспорт/громадське харчування/оренда/страхування) 2) масова комунікація 3) нові медіа (соціальні мережі, блоги, мікро-блоги, Інтернет-сервіси) 4) адміністративні офіси (посольства/консульства, національні агентства/ офіси/ товариства)	- користуватися інформацією по ТБ/ у транспорті/ меню ресторанів/ договір оренди/ страховий поліс - розуміти зміст запитань під час інтерв'ю ЗМІ - готувати рекламні кампанії
Професійна	1) встановлення професійних контактів/стосунків	- читати/слухати з метою пошуку інформації про можливих партнерів/ринки закупівлі чи збуту сировини або готової продукції - обмінюватися інформацією з різних питань - вести дискусії на професійні теми

Продовження табл. 2

	<p>2) адміністрування виробництва</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- заповнювати бланки з відомостями про себе та організацію</li> <li>- розуміти (ознайомлюватися/контролювати) лабораторні журнали/ протоколи досліджень/ обліку</li> <li>- читати/слухати з метою контролю показників діяльності підприємства</li> <li>- одержувати зворотну інформацію</li> <li>- працювати з кореспонденцією</li> <li>- розуміти зміст виробничих інструктажів</li> <li>- аналізувати інформаційні потоки від фахівців та об'єктів управління</li> <li>- користуватися технологічними інструкціями, збірниками рецептур, нормативними документами на сировину та готову продукцію, довідковою літературою на етапі підготовки виробництва</li> <li>- укладати контракт</li> <li>- ідентифікувати та класифікувати інформацію</li> </ul>
	<p>3) технологія виробництва</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- аналізувати асортимент готової продукції</li> <li>- працювати з даними виробничо-технологічного та інших відділів</li> <li>- дотримуватися заходів попередження порушень технологічних режимів</li> <li>- дотримуватися технічних умов та стандартів підприємств на сировину, напівфабрикати та готову продукцію</li> <li>- дотримуватися правил техніки безпеки</li> <li>- визначати відповідності стандартів та інших документів із стандартизації, які затверджуються на підприємстві, вимогам європейської та національної стандартизації</li> <li>- відстежувати зміни у законодавчих і нормативних документах щодо вимог до якості сировини та готової продукції</li> <li>- систематизувати та аналізувати записи у лабораторних журналах</li> <li>- аналізувати організаційно-технічний рівень виробництва</li> <li>- визначати потреби в матеріальних, трудових і фінансових ресурсах, необхідних для функціонування підприємств</li> <li>- оцінювати та обирати найкращі джерела постачання підприємства всіма видами ресурсів</li> <li>- готувати матеріали до розроблення маркетингового плану підприємства</li> <li>- проводити моніторинг основних конкурентів підприємства у регіоні та у межах країни</li> <li>- оцінювати конкурентоспроможність підприємства та продукції</li> <li>- представляти пропозиції щодо формування нових конкурентних переваг підприємства</li> </ul>

Виокремленим у табл. 2 сферам і видам спілкування притаманні такі стилі спілкування, як діловий, науковий, публіцистичний та розмовний. Комунікантами зазначених професійних ситуацій є студент, викладач, навчально-допоміжний персонал (лаборант, бібліотекар, секретар, адміністратор), відвідувач, технолог, клієнт / покупець, партнер, журналіст / блогер, доповідач, пасажир, споживач, менеджер, співробітник, роботодавець тощо.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Результати проведеного анкетування, розробленого на основі рекомендацій Програми з англійської мови для професійного спілкування, виробничих завдань, перелік яких знаходимо в ОКХ та ОПП бакалавра напряму 6.051701 “Харчові технології та інженерія”, спостережень за навчальним та виробничим процесами, бесід з фахівцями, дали змогу дійти таких висновків. Найбільш значущими у професійній діяльності фахівців напряму “Харчові технології та інженерія” є вміння читати фахові джерела, листи, інструкції; сприймати на слух матеріали доповідей, презентацій, виробничих інструктажів; вносити усні та письмові пропозиції, готувати доповіді, звіти, вести лабораторні журнали. Звідси робимо висновок, що провідними видами мовленнєвої діяльності фахівців з харчових технологій є рецептивні. На основі наукових джерел компонентами англомовної комунікативної компетентності у рецептивних видах мовленнєвої діяльності визначаємо лінгвістичну, лінгвосоціокультурну, прагматичну та професійну компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у відборі матеріалу для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії англомовних рецептивних комунікативних компетентностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бірецька Лілія Сергіївна. – Київ : КНЛУ. – 2015. – 435 с.
2. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 24 с.
3. Виселко А. Д. Формування англомовної компетентності майбутніх економістів-міжнародників в продуктивних видах мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Виселко Андрій Дмитрович. – К. : КНЛУ. – 2015. – 322 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [методичний посібник для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Ермакова Л. А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Любовь Алексеевна Ермакова. – М., 1988. – 308 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Златніков В. Г. Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Златніков Валентин Геннадійович. – К. : КНУ ім.Т.Шевченка, 2012. – 239 с.
8. Коваль А. О. Зміст навчання англомовного професійно орієнтованого читання майбутніх інженерів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / А. О. Коваль // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [збірник наукових праць]. Випуск 49 / [за заг. редакцією проф. Магвієнко О. В., укладач – доц. Кудіна В. В.] – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – С. 111–117.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / [за загальною ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

10. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом 6.051701 “Харчові технології та інженерія” / [кол. авт. під заг. кер. А. І. Українця]. – К. : НУХТ, 2009. – 52 с.
11. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за напрямом 6.051701 “Харчові технології та інженерія” / [кол. авт. під заг. кер. А. І. Українця]. – К.:НУХТ, 2009. – 87 с.
12. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнюк, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клийменко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
13. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Юлія Вікторівна Романюк. – Київ : КНЛУ, 2012. – 22 с.
14. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: “Методика обучения иностранным языкам” / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
15. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
16. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – [2-ге видання, перероб. і доп.] – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.
17. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy / Canale M. // J. C. Rithards & R. W. Schmidt (Eds.). Language and communication. N. Y. : Longman, 1983. – P. 2–27.
18. Hutchinson T., English for Specific Purposes: A learner-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 286 p.
19. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – N. Y. : Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

#### REFERENCES

1. Birets'ka L. S. Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti majbutnikh likariv u profesijno orijentovanomu chytanni : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Birets'ka Liliia Serhiivna – Kyiv : KNLU. – 2015. – 435 p.
2. Bochkar'ova O. Yu. Metodyka navchannia majbutnikh uchyteliv anhljjs'koi movy profesijno spriamovanoho audiiuvannia : avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 / O. Yu. Bochkar'ova – K., 2007. – 24 p.
3. Vyselko A. D. Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti majbutnikh ekonomistiv-mizhnarodnykiv v produktyvnykh vydakh movlennievoi diial'nosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Vyselko Andrij Dmytrovych – Kyiv : KNLU. – 2015. – 322 p.
4. Vitvyts'ka S. S. Osnovy pedahohiky vyschoi shkoly : [metodychnyj posibnyk dlia studentiv mahistratury] / Svitlana Serhiivna Vitvyts'ka. – K. : Tsentr navchal'noi literatury, 2003. – 316 p.
5. Ermakova L. A. Obuchenie chteniju na anglijskom jazyke (pervyj jetap nejazykovogo vuza) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ljubov' Alekseevna Ermakova. – M., 1988. – 308 p.
6. Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [naukovyj redaktor ukrains'koho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva]. – K.: Lenvit, 2003. – 273 p.
7. Zlatnikov V. H. Metodyka navchannia profesijno-orijentovanoho audiiuvannia anhljjs'koiu movoiu kursantiv vyschykh vijs'kovykh navchal'nykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Zlatnikov Valentyn Hennadijovych – K. : KNU im.T.Shevchenka, 2012. – 239 p.

8. Koval A. O. Zmist navchannia anhlomovnoho profesiino oriietovanoho chytannia maibutnikh inzheneriv z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / A. O. Koval // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia: [zbirnyk naukovykh prats]. Vypusk 49 / [za zah. Redaktsiieiu prof. Matviienko O. V., ukladach – dots. Kudina V. V.] – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2014. – S. 111–117.
9. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh ta linhvistychnykh universytetiv / [Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in.] / [za zahal'noi red. S. Yu. Nikolaievoi]. – K. : Lenvit, 2013. – 590 p.
10. Osvitn'o-kvalifikatsijna kharakterystyka bakalavra za napriamom 6.051701 “Kharchovi tekhnolohii ta inzheneriia” / [kol. avt. pid zah. ker. A. I. Ukraintsia]. – K. : NUKhT, 2009. – 52 p.
11. Osvitn'o-profesijna prohrama pidhotovky bakalavra za napriamom 6.051701 “Kharchovi tekhnolohii ta inzheneriia” / [kol. avt. pid zah. ker. A. I. Ukraintsia]. – K. : NUKhT, 2009. – 87 p.
12. Prohrama z anhlijs'koi movy dlia profesijnoho spilkuvannia / [H. Ye. Bakaieva, O. A. Borysenko, I. I. Zuieniuk, V. O. Ivanischeva, L. J. Klyjmenko, T. I. Kozymyrs'ka, S. I. Kostryts'ka ta in.]. – K. : Lenvit, 2005. – 119 p.
13. Romaniuk Yu. V. Metodyka formuvannia u majbutnikh fakhivtsiv z inzhenernoi mekhaniky chytats'koi anhlomovnoi kompetentsii z vykorystanniam navchal'noho veb-sajtu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Yuliia Viktorivna Romaniuk – K. : KNLU, 2012. – 22 p.
14. Tarnopol'skij O. B. Osnovy optimizacii obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze: dis. ... d-ra ped. nauk: spec. 13.00.02: “Metodika obuchenija inostrannym jazykam” / Oleh Borysovych Tarnopol'skij. – Odessa, 1991. – 524 p.
15. Tarnopol's'kyj O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diial'nosti u vyschomu movnomu zakladi osvity : [navchal'nyj posibnyk] / Oleh Borysovych Tarnopol's'kyj. – K. : Firma “INKOS”, 2006. – 248 p.
16. Shejko V. M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovy-doslidnyts'koi diial'nosti: [pidruchnyk] / B. M. Shejko, N. M. Kushnarenko. – 2-he vydannia, pererob. i dop. – K. : Znannia-Pres, 2002. – 295 p.
17. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy / Canale M. // J. C. Rithards & R. W. Schmidt (Eds.). Language and communication. N. Y. : Longman, 1983. – P. 2–27.
18. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 286 p.
19. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. // J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – N. Y. : Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

УДК 811.111:371.314.6

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ**

**Безвін Ю. Г.**

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

**Анотація.** Методика формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної роботи була створена з метою оптимізації процесу навчання майбутнього викладача, який опосередковано через діяльність, яку він виконує, має стати взірцем для своїх студентів як інтелектуально розвинена особистість, цікавий співрозмовник для представників інших культур та своїх студентів. У статті описуються етапи проведення методичного експерименту, метою якого була перевірка ефективності запропонованої методики. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу, що досягти високого рівня сформованості соціокультурної компетентності майбутніх викладачів англійської мови можна за умови обґрунтованого відбору соціокультурного матеріалу, застосування відповідної системи вправ і проектних завдань й оптимальної організації навчання. На основі отриманих даних до- та післяекспериментального зрізів щодо результативності двох варіантів методики, які відрізняються співвідношенням вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом, зроблено висновки, що перший варіант є ефективнішим, оскільки після експериментального навчання саме за першим варіантом майбутні викладачі англійської мови мають вищі показники рівня сформованості соціокультурної компетентності.

**Ключові слова:** методичний експеримент, майбутні викладачі англійської мови, соціокультурна компетентність, результати експерименту, рівень сформованості соціокультурної компетентності.

**Безвін Ю. Г. Сумской государственной педагогический университет им. А.С. Макаренко**

**Экспериментальная проверка эффективности методики формирования социокультурной компетентности у будущих преподавателей английского языка средствами проектной работы**

**Аннотация.** Методика формирования социокультурной компетентности у будущих преподавателей английского языка средствами проектной работы была создана с целью оптимизации процесса обучения будущего преподавателя, который опосредованно через осуществляемую деятельность, должен стать образцом для своих студентов в качестве развитой личности, интересного собеседника для представителей других культур и для своих студентов. В статье описаны этапы проведения методического эксперимента, целью которого была проверка эффективности разработанной методики. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают гипотезу, что достичь высокого уровня сформированности социокультурной компетентности у будущих преподавателей можно при условии обоснованного отбора социокультурного материала, использования соответствующей системы упражнений и проектных заданий и оптимальной организации обучения. На основе полученных данных до- и послеэкспериментального обучения относительно результативности двух вариантов методики, которые отличаются соотношением упражнений на снятие трудностей навигации веб-сайтов, содержащих новостные статьи, и на снятие трудностей работы

над інформаційно-дослідницьким проектом, зроблено висновки, що перший варіант є більш ефективним, так як після експериментального навчання саме по першому варіанту майбутні викладачі мають більш високі показники рівня сформованості соціокультурної компетентності.

**Ключеві слова:** методичний експеримент, майбутні викладачі англійської мови, соціокультурна компетентність, результати експерименту, рівень сформованості соціокультурної компетентності.

**Bezvin I. Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University**  
**Experimental Testing on Methodology Efficiency of Forming the Future University English Teachers' Socio-cultural Competence through Project Work**

**Abstract. Introduction.** The training of future university teachers of English is aimed at forming intellectually developed knowledgeable personality who can be an example for their students and an interesting companion for representatives of other cultures. Thus, forming the socio-cultural competence is the essential part of future university teachers education. This requires the developed methodology of forming their socio-cultural competence. **Purpose.** To formulate the experimental hypothesis, to describe the stages of the experiment, to summarize and interpret pre- and post experimental data. To determine the more effective variant of the methodology. **Methods.** Comparing two variants of the methodology which differ in the ratio of the exercises aimed at overcoming the difficulties of the news websites navigation and aimed at overcoming the difficulties of working on Information and Research type of project; interpreting the results of the experimental tests with the help of the mathematical statistics methods. **Results.** The suggested experimental hypothesis based on such factors as the criteria for socio-cultural learning materials selection, the efficiency of the developed system of exercises and project activities and the appropriate learning process model have been scientifically well-grounded. The variables and invariables are explained. After comparing the two variants of the developed methodology this study revealed that the first variant of the methodology turned out to be more effective as the future university teachers who were taught according to it showed the higher skills formation level of socio-cultural competence. **Conclusion.** All things considered, the experimental testing proves the effectiveness of the methodology of forming the socio-cultural competence of future university teachers of English through project work, as well as the effectiveness of the developed systems of exercises. The implementation of the methodology will provide a logical transfer to forming the other components of linguosociocultural competence through other types of project work.

**Keywords:** methodological experiment, future university teachers of English, results of the experiment, experimental studying, level of the developed socio-cultural skills.

**Постановка проблеми.** З огляду на існування освітньо-кваліфікаційного рівня вищої освіти – “магістр”, який здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” і передбачає оволодіння відповідною освітньо-професійною програмою та набуття компетентностей для виконання завдань інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, а саме навчання своїх студентів у подальшій педагогічній діяльності, питання підготовки кваліфікованих майбутніх викладачів англійської мови (АМ) є актуальним. Зокрема, актуальною є проблема формування їх соціокультурної компетентності (СКК) як складової лінгвосоціокультурної компетентності. В той час, як соціолінгвістична компетентність є більш розробленим компетентом, а соціальна більше спрямована на вивчення відносин у соціумі, СКК недостатньо розроблена, вона має на меті вирішення таких важливих завдань, як навчати: здійснювати міжкультурне спілкування; вести діалог на рівних; уникати непорозуміння на рівні міжособистісного спілкування; вирішувати міжкультурні конфлікти. Одним із засобів оптимізації підготовки майбутнього викладача АМ вважається проектна робота. З огляду на викладене, необхідно розробити та експериментально перевірити методику формування СКК засобами проектної роботи.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності, зокрема тих чи інших її компонентів, була об'єктом наукових досліджень багатьох учених: І. Л. Бім, О. В. Бирюк, Н. Ф. Бориско, Г. А. Воробйова, М. Г. Гец, І. Ю. Голуб, С. І. Ісак, Н. Б. Ішханян, О. О. Миролубова, М. Л. Писанко, В. В. Сафоновой, П. В. Сисоева, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольського, В. Н. Топаловой, Т. О. Яхнюк.

Використання проектної методики/роботи (у термінології різних авторів) розглядали такі дослідники, як І. О. Зимня, Н. Ф. Коряковцева, В. В. Титова, Е. Г. Арванітопуло, Д. М. Алексєнко, А. Ю. Чуфарлічева, В. В. Стрілець та інші. Розробкою безпосередньо проектної методики для формування СКК майбутніх філологів за допомогою автентичного художнього фільму присвячено дослідження Ю. І. Трикашиної [3]. Однак питання використання проектної роботи для формування СКК майбутнього викладача АМ не було широко опрацьоване, зокрема питання використання інформаційно-дослідницького проекту з метою формування СКК майбутніх викладачів АМ є недостатньо теоретично та практично дослідженим, що і зумовлює актуальність розробленої нами методики.

**Метою** статті є опис методичного експерименту, проведеного для визначення ефективності запропонованої методики формування СКК у майбутніх викладачів АМ засобами проектної роботи, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу** дослідження.

Експеримент проводився за загально визначеними етапами: організація експерименту; реалізація експерименту; констатація отриманих даних; інтерпретація отриманих даних [11]. У процесі підготовки, організації і проведення експерименту ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої Е. А. Штульманом, М. В. Ляховицьким, П. Б. Гурвичем та ін.

Організація та проведення експериментального навчання передбачали вирішення таких конкретних завдань:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості СКК у майбутніх викладачів АМ;
- проаналізувати результати передекспериментального зрізу та зіставити експериментальні групи (ЕГ) щодо рівня сформованості СКК майбутніх викладачів АМ з метою визначення перспективи проведення експериментального навчання;
- провести експериментальне навчання на основі розробленої системи вправ та проектних завдань з метою визначення ефективності двох варіантів методики навчання;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості СКК у майбутніх викладачів АМ;
- обробити та інтерпретувати результати експериментального навчання; порівняти ефективність двох запропонованих варіантів методики навчання майбутніх викладачів АМ;
- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої системи вправ та проектних завдань, а також щодо оптимального варіанта методики формування СКК.

На етапі організації експерименту було розроблено робочу гіпотезу експериментального дослідження: досягти високого рівня сформованості СКК у майбутніх викладачів АМ на заняттях з навчальної дисципліни "Практика усного та писемного мовлення" можливо за таких умов:

- 1) застосування розробленої системи вправ з використанням спеціально відібраного соціокультурного навчального матеріалу;
- 2) поетапної організації процесу формування СКК відповідно до етапів інформаційно-дослідницького проекту;
- 3) вибору й визначення оптимальної організації навчання, а саме визначення оптимального співвідношення кількості вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та вправ на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом.

Методичний експеримент було проведено у другому семестрі на базі: 1) магістратури Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (СДПУ) з березня 2014 р. по травень 2014 р.; 2) магістратури Сумського державного університету (СумДУ) з лютого 2014 р. по квітень 2014 р. До експериментального навчання було залучено 35 магістрантів у двох експериментальних групах: ЕГ-1 (361) і ЕГ-2 (ПРМ-31). Структуру проведення експерименту подано у табл. 1.

Таблиця 1

## Структура експерименту з формування СКК

Етапи експерименту	Кількість годин	Група	Завдання етапів	Зміст етапів
Передекспериментальний зріз	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Зафіксувати рівень соціокультурних знань. Виявити вихідний рівень сформованості соціокультурних умінь. Визначити рівень здатності та готовності до міжкультурного спілкування	Організація виконання письмового завдання
Експериментальне навчання	34 34	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність варіантів методики	Формування всіх виділених компонентів змісту СКК
Післяекспериментальний зріз	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Виявити підсумковий рівень сформованості СКК	Організація виконання письмового завдання

На етапі підготовки нами також були визначені мета експерименту, його неварійовані та варійовані умови. *Основна мета* експерименту полягала у перевірці ефективності теоретично обгрунтованої та практично розробленої системи вправ, спрямованих на формування СКК у майбутніх викладачів АМ засобами проектної роботи за запропонованою моделлю в природних умовах на заняттях з практики усного й писемного мовлення.

За класифікацією П. Б. Гурвича, проведений нами експеримент характеризувався як базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент. Навчання відбувалось за однаковими етапами проекту за умови виділення однакового часу на виконання проектних завдань у двох експериментальних варіантах без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу.

Експеримент проводився по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості СКК у майбутніх викладачів АМ перед- та післяекспериментального навчання і по горизонталі – порівнювалися два варіанти методики формування СКК. Вертикальний характер експерименту надав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування СКК засобами проектної роботи. Горизонтальний характер експерименту забезпечив визначення оптимальної організації процесу формування СКК.

До *неварійованих умов* експерименту належали: 1) приблизно однаковий рівень сформованості міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх викладачів АМ в обох експериментальних групах; 2) завдання перед- і післяекспериментальних зрізів; 3) система вправ для формування СКК засобами проектної роботи; 4) кількість годин для аудиторної і самостійної позааудиторної роботи, відведених на впровадження розробленої нами методики; 5) відібраний навчальний соціокультурний матеріал; 6) критерії оцінювання рівня сформованості СКК; 7) експериментатор.

Варійованою умовою експериментального навчання було кількісне співвідношення вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини [5], та вправ на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом на підготовчому етапі проекту. До вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, належать: 1) оцінювання та порівняння зручності здійснення пошуку статей-новин на різних веб-сайтах; 2) складання глосарію термінів навігації веб-сайтів; 3) пошук суміжних статей-новин інших авторів; 4) пошук статей-новин з архівів веб-сайтів. До вправ на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом відносять: 1) ознайомлення з метою проекту; 2) ознайомлення з ходом проекту та метою кожного етапу проекту; 3) визначення мети та практичної цінності кінцевого продукту. Студенти ЕГ-1 навчалися за першим варіантом методики: виконували вправи на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та вправи на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом у співвідношенні 3:1. Студенти ЕГ-2 навчалися за другим варіантом методики – виконували вправи на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та вправи на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким проектом у співвідношенні 1:3 (див. табл. 2). Зазначимо, що суть проектної роботи в обох методиках є ідентичною.

Таблиця 2

**Особливості двох варіантів методики формування СКК у майбутніх викладачів АМ**

Етапи навчання	ЕГ-1	ЕГ-2
Етап I Підготовчий	Група вправ на виклик соціокультурного знання про суперечливі соціокультурні явища. Група вправ на засвоєння соціокультурних знань з виучуваної теми. Група вправ на визначення соціокультурного явища для дослідження та на розвиток стратегічних умінь виконання проектної діяльності.	
	Група вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким типом проекту у співвідношенні 3:1	Група вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, що містять статті-новини, та на зняття труднощів роботи над інформаційно-дослідницьким типом проекту у співвідношенні 1:3
Етап II Виконавчий	Група вправ на отримання соціокультурних знань, розвиток соціокультурних умінь у читанні статей-новин. Група вправ на розвиток умінь формулювання гіпотези та антигіпотези інформаційно-дослідницького проекту. Група вправ на формування соціокультурних умінь у читанні архівних статей та інших джерел. Група вправ на розвиток соціокультурної здатності та готовності критично осмислювати виучуване соціокультурне явище, на розвиток умінь використовувати набуті соціокультурні знання, навички та вміння у спілкуванні з представниками інших культур та навчання такому спілкуванню своїх студентів	
Етап III Завершальний	Група вправ на розвиток стратегічних умінь презентувати кінцевий продукт, умінь підбивати підсумки проекту та оцінювати проектну діяльність	

Перейдемо до докладної характеристики наступних етапів проведення методичного експерименту – передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз.

Письмові передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи склалися з 8 тестових завдань (ТЗ): 1) завдання множинного вибору; 2) завдання з вільно конструйованою відповіддю; 3) відповіді на загальні запитання. Метою завдань була фіксація вихідного та підсумкового рівня сформованості СКК майбутніх викладачів АМ за такими об'єктами контролю: 1) володіння найактуальнішими соціокультурними знаннями; 2) сформованість соціокультурних умінь критичного читання статей-новин; 3) сформованість соціокультурних умінь критичного аналізу соціокультурного явища; 4) розвиненість здатності та готовності до соціокультурного спілкування. Максимальна кількість балів за правильне виконання всіх завдань складає 100 балів. Не були об'єктом перевірки рівень сформованості компонентів медіакомпетентності та рівень розвитку проектних умінь, оскільки цільовою для перевірки є тільки СКК.

Матеріалом перед- і післяекспериментального зрізів є відібрані фрагменти з британських та американських статей-новин [6], що містять інформацію про суперечливі соціокультурні явища у їх динаміці, а також змодельовані комунікативні ситуації спілкування з представниками інших культур та змодельовані ситуації у мабутній педагогічній діяльності.

Визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості СКК є актуальним завданням для вирішення проблеми вимірювання та обробки результатів проведеного методичного експерименту. Для їх визначення ми врахували вимоги до рівня володіння АМ майбутніми викладачами (С1 – С2 – володіння на рівні професійного досвідченого користувача) та результати досліджень з питання контролю рівня сформованості СКК таких науковців, як О. В. Бирюк, Л. П. Голованчук, Н. Б. Ішханян, О.О. Коломінова, В. В. Стрілець, В. Н. Топалова, С. І. Шукліна. У результаті нами було визначено, що питома вага усіх чотирьох об'єктів контролю приблизно однакова, тому кількість балів на їх оцінювання не коливає значно.

Для зручності сприйняття представимо схематично критерії оцінювання рівня сформованості СКК у табл. 3.

Таблиця 3

## Критерії оцінювання рівня сформованості СКК

Критерій оцінювання	Об'єкт контролю	Тестове завдання	Максимальний бал
Обсяг <i>знань</i> про актуальні події у світі з вивченої теми	Соціокультурні знання	ТЗ 4/ 1 – 7, 5 балів; ТЗ 4/2 – 7, 5 балів; ТЗ 5 – 15 балів	30
Вміння розуміти <i>основну думку</i> статті-новини, виражену експліцитно чи імпліцитно; оцінювати <i>збалансованість</i> статті-новини; розрізняти <i>індуктивне та дедуктивне міркування</i> ; розуміти <i>припущення автора</i> ; розрізняти у тексті статті-новини <i>зверненість</i> до: емоцій, авторитету; патріотизму, упереджень, співчуття, традицій; розпізнавати хибну аналогію, спрощення	Соціокультурні вміння критичного читання статей-новин	ТЗ 8	24
Вміння <i>робити виклик</i> раніше набутих соціокультурних знань, вміння здійснювати <i>аналіз, синтез</i> знань, вміння оцінювати ситуацію, де можливо <i>застосувати набути знання</i> , вміння <i>формулювати власне ставлення</i> до соціокультурного явища, вміння <i>прогнозувати</i> розвиток соціокультурного явища на основі набутих раніше знань	Соціокультурні вміння критичного аналізу соціокультурного явища	ТЗ 2 – 5 балів; ТЗ 3 – 5 балів; ТЗ 6 – 10 балів	20

Продовження табл. 3

Вміння здійснювати <i>відбір</i> “безпечних тем” спілкування та вміння їх <i>обговорювати</i>	Здатність та готовність до використання набутої соціокультурної інформації у спілкуванні з представниками інших мовних спільнот	<b>ТЗ 1 – 5 балів</b>	26
Вміння давати <i>відповіді</i> на запитання стосовно соціокультурного матеріалу	Здатність до спілкування зі своїми студентами та навчання їх у подальшій педагогічній діяльності	<b>ТЗ 7 – 5 балів</b>	
Вміння <i>висловлювати</i> своє аргументоване ставлення, яке враховує переваги та недоліки обох сторін суперечливого соціокультурного явища <i>в говорінні та на письмі</i>	Готовність до соціокультурної толерантності в говорінні та письмі	<b>ТЗ 4/3 – 16 балів</b>	
<b>Всього</b>			<b>100</b>

Зупинимось на передекспериментальному зрізі, метою якого було перевірити вихідний рівень сформованості СКК.

Інтерпретація результатів експериментального навчання здійснюється шляхом визначення коефіцієнта навченості за кожним окремим об’єктом контролю за формулою В. П. Беспалько [1]:  $K=Q/N$ , де  $K$  – коефіцієнт навченості;  $Q$  – показник відповідного коефіцієнта, тобто кількість балів за правильне виконання завдання;  $N$  – максимальний показник відповідного коефіцієнта, тобто максимально можлива кількість балів. Слідом за В. П. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ( $K \geq 0,7$ ) [1, с. 52–69].

Проаналізувавши дані передекспериментального зрізу за всіма об’єктами дослідження, ми дійшли висновку, що рівень сформованості СКК у 32 студентів (91,4%) є таким, що не досягає коефіцієнта навченості 0,7 [1] (див. табл. 4).

Таблиця 4

Результати показників передекспериментального зрізу

Об’єкти контролю						
Група	Соціокультурні знання	Соціокультурні вміння у критичному читанні	Соціокультурні вміння оцінювання соціокультурного явища	Здатність і готовність до міжкультурного спілкування	Загальна сума балів	Коефіцієнт навченості
	СЗ	СВКЧ	СВОСЯ	ЗГМС		
ЕГ-1	0.55	0.44	0.63	0.48	53	<b>0.53</b>
ЕГ-2	0.49	0.41	0.47	0.39	43.5	<b>0.44</b>

Наведемо приклади завдань передекспериментального зрізу.

- *You are on a holiday in the USA. You are having a Whale Watch Tour in the Atlantic Ocean in Boston. You have just met a nice couple from Spain. You are having a friendly talk. Write what topics you would discuss. Are there any topics which you find unacceptable to talk about?*

- *Look through the headlines of the news articles, posted on <http://www.bbc.co.uk/news/> and <http://www.usatoday.com>, write if you have heard about the news.*

- *Does the author use any of this in the news article: appeal to emotion/ appeal to authority/ appeal to patriotism/ appeal to prejudice/ appeal to sympathy/ appeal to tradition/ false analogy/ false cause/ oversimplification/ none.*

Після аналізу результатів передекспериментального зрізу та визначення вихідного рівня сформованості СКК нами було проведено безпосередньо експериментальне навчання, яке здійснювалось під час занять з дисципліни "Практика усного та писемного мовлення". За вимогою Е. А. Штульмана щодо організації експериментального навчання всі учасники експерименту були в однакових умовах [4]. Експериментальне навчання відбувалось у зазначений період згідно зі змістом навчання за тематичними полями, які відповідають вимогам чинної Програми з англійської мови для педагогічних інститутів та університетів у ході 12-ти аудиторних (24 год.) та 10-ти позааудиторних занять (20 год.), 2 заняття (4 год.) з яких були відведені на виконання до- та післяекспериментальних зрізів. Не всі аудиторні заняття передбачають використання Інтернету, частина роботи в режимі он-лайн з метою пошуку статей-новин передбачена на позааудиторних заняттях. Два заняття (4 години) потребують спеціально обладнаної проектором та екраном навчальної аудиторії: на першому занятті відбувається демонстрація проаналізованих електронних веб-сайтів новин США та Великої Британії; на другому занятті відбувається презентація кінцевого продукту проекту групі.

Для експериментального навчання було створено систему вправ, яка корелює з етапами інформаційно-дослідницького проекту та складається з трьох етапів: підготовчого, виконавчого та завершального. Етапи в свою чергу розподілені на стадії, які містять такі групи вправ: 1) група вправ на виклик соціокультурного знання про суперечливі соціокультурні явища; 2) група вправ на засвоєння соціокультурних знань з виучуваної теми; 3) група вправ на визначення соціокультурного явища для дослідження та на розвиток стратегічних умінь виконання проектної діяльності; 4) група вправ на отримання соціокультурних знань про найновіші події, що відбуваються у світі, розвиток соціокультурних умінь у читанні статей-новин як джерела найсучаснішої соціокультурної інформації; 5) група вправ на розвиток умінь формулювання гіпотези та антигіпотези інформаційно-дослідницького проекту; 6) група вправ на формування соціокультурних умінь у читанні архівних статей та інших джерел, таких як книги, журнали, енциклопедії, довідники, інтернет-матеріали про виучуване соціокультурне явище; 7) група вправ на розвиток соціокультурної здатності та готовності критично осмислювати виучуване соціокультурне явище, на розвиток вмій використовувати набуті соціокультурні знання, навички та вміння у спілкуванні з представниками інших культур та навчання такому спілкуванню своїх студентів; 8) група вправ на розвиток стратегічних умінь презентувати кінцевий продукт та вмій підбивати підсумки проекту та оцінювати проектну діяльність.

Підсумком експериментального навчання за запропонованою методикою стало проведення післяекспериментального зрізу для визначення підсумкового рівня сформованості СКК. Завдання та спосіб проведення післяекспериментального зрізу були подібними до передекспериментального зрізу та оцінювались за тією ж самою шкалою. На основі отриманих даних було визначено середній коефіцієнт навченості в двох експериментальних групах: ЕГ-1 – 0,88, ЕГ-2 – 0,71. За результатами післяекспериментального зрізу спостерігаємо зростання середнього коефіцієнта навченості за всіма об'єктами контролю та достатній рівень сформованості СКК в цілому.

Наведемо середні результати виконання студентами завдань обох зрізів у табл. 5.

Таблиця 5

**Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів рівня сформованості СКК в ЕГ-1 і ЕГ-2**

Індекс групи	ЕГ-1			ЕГ-2		
	до експерименту	після експерименту	Приріст	до експерименту	після експерименту	Приріст
Коефіцієнт навченості за об'єктами контролю						
Соціокультурні знання	0,55	0,9	0,35	0,49	0,74	0,25
Соціокультурні вміння у критичному читанні	0,44	0,86	0,42	0,41	0,67	0,26
Соціокультурні вміння оцінювання соціокультурного явища	0,63	0,85	0,22	0,47	0,64	0,17
Здатність і готовність до міжкультурного спілкування	0,48	0,89	0,41	0,39	0,77	0,38
<b>Коефіцієнт навченості</b>	<b>0,53</b>	<b>0,88</b>	<b>0,35</b>	<b>0,44</b>	<b>0,71</b>	<b>0,27</b>

Робимо висновок, що коефіцієнти навченості в групі ЕГ-1 (0,88), експеримент в якій проходив за варіантом методики А, і в групі ЕГ-2 (0,71), що навчалась за варіантом Б, є вищими від достатнього коефіцієнта навченості 0,7. Зростання середнього коефіцієнта навченості двох експериментальних групах складає: за варіантом методики А – в 1,7 разів, за варіантом методики Б – в 1,6 разів. Це свідчить про досягнення достатнього рівня сформованості СКК в обох групах і підтверджує ефективність запропонованої нами проектної методики по вертикалі.

З метою встановлення ефективнішого варіанта (А або Б) розробленої нами методики узагальнимо середні показники перед- і післяекспериментальних зрізів в обох експериментальних групах в табл. 6. На основі порівняння доходимо висновку, що оскільки загальний приріст в ЕГ-1 (0,35) є вищим, ніж в ЕГ-2 (0,27), ефективнішим слід вважати варіант А проектної методики формування СКК у майбутніх викладачів АМ (див. табл. 6).

Таблиця 6

**Узагальнені середні показники перед- і післяекспериментальних зрізів**

Індекс групи	Показник за варіантом	Перед	Після	Приріст
ЕГ-1	А	0,53	0,88	0,35
ЕГ-2	Б	0,44	0,71	0,27

Достовірність і об'єктивність емпіричних даних нами було перевірено за допомогою багатofункціонального статистичного критерію  $F^*$  – кутового перетворення Фішера [5, с. 157–158], який призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності “ефекту”, що цікавить дослідника. Тобто такий ефект оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано “ефект”. У методичних дослідженнях “ефектом” вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а “відсутність ефекту” – недосягнення цього коефіцієнта. Для розрахунків були використані дані післяекспериментального зрізу кожної групи.

Для зручності підрахунку зведемо дані післяекспериментального зрізу за двома серіями експерименту. Оскільки середній коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального

зрізу в усіх експериментальних групах (обидва варіанти методики) складає **0,80**, перевіряємо, де більша частка студентів магістратури, які досягли коефіцієнта навченості – 0,80: у групі ЕГ-1 або у групі ЕГ-2. Результати свідчать, що в групі, яка навчалась за варіантом методики А (ЕГ-1), відповідають висунутому критерію 10 студентів магістратури з 15 (66,7%), а в групі варіанта методики Б (ЕГ-2) – 5 магістрантів із 20, що складає 25%.

Звідси сформулюємо дві статистичні гіпотези  $H_0$  і  $H_1$ :

$H_0$ : Частка осіб, що досягла коефіцієнта навченості 0,80 в групі ЕГ-1 не більша, ніж в групі ЕГ-2.

$H_1$ : Частка осіб, що досягла коефіцієнта навченості 0,80, в групі ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2. Для перевірки правильності гіпотез необхідно було порівняти емпіричне і критичне значення кутового перетворення Фішера. Якщо  $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$ , то приймається нульова гіпотеза ( $H_0$ ), якщо ж  $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ , то приймається альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ). Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: “Є ефект”, “Немає ефекту” (див. табл. 7). У зіставленні враховуються лише відсоткові частки за стовпчиком “Є ефект” [2, с. 162].

Таблиця 7

**Відсоткові частки учасників експериментальних груп для перевірки ефективності методики по горизонталі**

Групи	“Є ефект”			“Немає ефекту”		Загальна к-сть студентів
	К-сть студентів	Відсоткова ставка	$\varphi^*$	К-сть студентів	Відсоткова частка	
ЕГ-1	10	67%	1,805	5	33%	15
ЕГ-2	5	25%	0,645	15	75%	20

За таблицю “Величини кута  $\varphi$  для різних відсоткових часток” [5, с. 330] визначимо величини  $\varphi$ , що відповідають відсотковим часткам кожної з груп:

$$\varphi_1 (0,67\%) = 1,805,$$

$$\varphi_2 (0,40\%) = 0,645.$$

Підраховуємо емпіричне значення  $\varphi^*_{\text{емп}}$  за формулою, запропонованою Є. В. Сидоренко :  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ , де  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2)$ , де:

$\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частині;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частині;

$n_1$  – кількість спостережень у виборці 1;

$n_2$  – кількість спостережень у виборці 2;

Звідси в нашому дослідженні:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,805 - 0,645) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 20}{15 + 20}} = 1,16 \cdot \sqrt{8,57} = 1,16 \cdot 2,928 = 2,53$$

Порівняємо отримане значення  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,53$  з критичним значенням  $\varphi^*_{\text{кр}}$ , що відповідає прийняттю в психології рівня статистичної значущості [5, с. 162–163]:  $\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$ , ми дійшли висновку, що  $2,53 > 2,31$ , отже  $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$

Отримане емпіричне значення  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,53$  є більшим за критичне значення, отже, міститься в зоні значущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези  $H_1$ , що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,80, у групі ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2 і відкидається гіпотеза  $H_0$ . Зобразимо проведені розрахунки схематично на рисунку осі значущості (див. рис. 1).



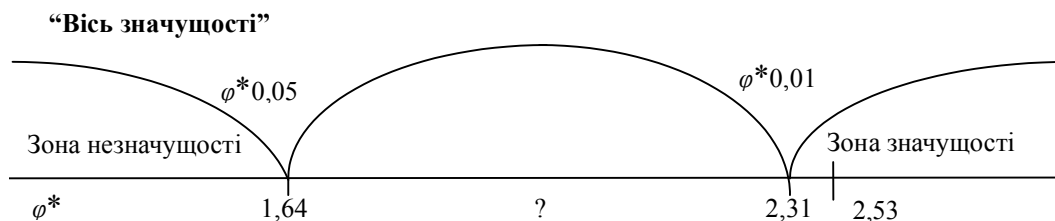


Рис. 1. Визначення критерію  $\varphi^*$  для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження

Результати навчання студентів магістратури за варіантами А і Б суттєво не відрізняються. Обидві методики дали змогу отримати приріст. Однак за допомогою кутового перетворення Фішера варіант А виявився ефективнішим (див. табл. 8), що дає нам підстави рекомендувати цей варіант проектної методики формування СКК у майбутніх викладачів АМ.

Таблиця 8

Сумарний приріст показників коефіцієнтів за сукупністю всіх критеріїв за результатами перед- і післяекспериментального зрізів

Група	Доекспериментального навчання		Післяекспериментального навчання	
	ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-1	ЕГ-2
Коефіцієнт навченості	0.53	0.44	0.88	0.71

**Висновки і перспективи** подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, експериментальна перевірка ефективності методики СКК у майбутніх викладачів АМ засобами проектної роботи досягла поставленої мети і завдань експерименту: 1) експериментально підтверджено робочу гіпотезу про те, що досягнення високого рівня сформованості СКК на заняттях з навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” буде можливим за умов застосування відповідної системи спеціально організованих вправ і проектних завдань інформаційно-дослідницького проекту; 2) експериментально підтверджено навчальний потенціал розробленої системи вправ у реальних умовах навчання; 3) експериментально доведено доцільність виконання вправ на зняття труднощів навігації веб-сайтів, які містять статті-новини. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування СКК у майбутніх викладачів АМ засобами проектної роботи в межах інших тем програми, а також розробці методики формування інших компонентів лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх викладачів АМ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
3. Проектна методика формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів за допомогою автентичного художнього фільму / Ю. І. // . – 2013. – № 111. – С. 346–348.
4. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Эдуард Абрамович Штульман. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
5. Milan D. Developing Reading Skills / D. Milan. – 4th ed. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1995. – 568 p.
6. Sharma P. Reading the News / P. Sharma. – Heinle, Cengage Learning, 2007. – 112 p.

**REFERENCES**

1. Bespal'ko V. P. Opyt razrabotky y yspol'zovaniya kryteryev kachestva usvoeniya znanyj / V. P. Bespal'ko // Sovetskaia pedahohyka. – 1968. – № 4. – S. 52–69.
2. Sydorenko E. V. Metody matematycheskoj obrabotky v psykholohyy / E. V. Sydorenko – SPb. : OOO “Rech”, 2002. – 350 s.
3. Trykashyna Yu. I. Proektna metodyka formuvannia sotsiokul'turnoi kompetentnosti majbutnikh filolohiv za dopomohoiu avtentychnoho khudozhn'oho fil'mu/ Yu. I. Trykashna // Visnyk Chernihiv'skoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky. – 2013. – № 111. – S. 346–348.
4. Shtul'man E. A. Osnovy eksperymenta v metodyke obuchenya ynostrannym iazykam / Eduard Abramovych Shtul'man. – Voronezh: Yzd-vo VHU, 1971. – 144 s.
5. Milan D. Developing Reading Skills / D. Milan. – 4th ed. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1995. – 568 p.
6. Sharma P. Reading the News / P. Sharma. – Heinle, Cengage Learning, 2007. – 112 p.

УДК 371.315:811.111(045)

## ЖАНРОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАЛОГУ-РАДІООБМІНУ ТА ЙОГО ЛІНГВІСТИЧНІ Й КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ

Шаблій О. С.

*Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації*

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу специфіки діалогів радіообміну як усномовленневого жанру та його комунікативних і лінгвістичних особливостей. Доведено, що діалог-радіообмін належить до прескриптивного директивного жанру з елементами інформування, якому притаманні певні комунікативні, психологічні та лінгвістичні особливості. Проаналізовано основні просодичні засоби комунікації під час радіопереговорів та специфічні мовні засоби діалогічних текстів цього жанру (радіоскорочення та кодові слова), наведено приклади.

**Ключові слова:** усномовленневий жанр, лінгвістичні особливості, просодичні засоби, діалог-радіообмін.

**Шаблій А. С. Военный институт телекоммуникаций и информатизации**

**Жанровая характеристика диалога-радиообмена и его лингвистические и коммуникативные особенности**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу специфики диалогов радиообмена как устноречевого жанра и его коммуникативных и лингвистических особенностей. Доказано, что диалог-радиообмен относится к прескриптивному директивному жанру с элементами информирования, которому присущи определенные коммуникативные, психологические и лингвистические особенности. Проанализированы основные просодические средства коммуникации во время радиопереговоров и специфические языковые средства диалогических текстов этого жанра (радиосокращения и кодовые слова), приведены примеры.

**Ключевые слова:** устноречевой жанр, лингвистические особенности, просодические средства, диалог-радиообмен.

**Shablyi O. Military Institute of Telecommunications and Informatization**

**Main lexical features of radio communication in dialogic speech**

**Abstract. Introduction.** This article analyzes specific features of military radio conversations as oral speech genre and its communicative and linguistic features. Ability to conduct radio communication and provide it to all other army units is one of the main objectives for future liaison officers. The issue of dialogic speech development (sending and receiving radio messages) especially for the cadets of military universities is important in terms of raising the question of speech activity of future officers in the process of learning the English language for professional purposes. **Purpose.** The article deals with the features of dialogic speech in particular radio communication for the future liaison officers. **Results.** Different types of radio communications as oral speech genre and its features are specified. Main linguistic features of this dialogues were outlined; prosodic means of communication are included.

**Conclusion.** The author emphasizes that radio communication as oral speech genre is one of particular importance in terms of teaching future liaison officers in the process of learning the English language for professional purposes.

**Keywords:** oral speech genre, linguistic features, prosodic means, radio communication.

**Постановка проблеми.** Вивчення підмов спеціальностей є важливим напрямом у лінгвістиці сьогодення (Андрєєв Н. Д., Городецький Б. Ю., Скворцов Л. І., Коровушкін В. П.). У сучасному житті дедалі більшого значення набуває професійне, ділове спілкування, в багатьох дослідженнях

підмов спеціальностей у центрі уваги залишаються не тільки терміносистеми, але і способи організації мовних засобів для вирішення комунікативних завдань тієї сфери спілкування, яку обслуговує конкретна підмова, зокрема спілкування військових. Іноземна мова (ІМ) є невід'ємною частиною професійної підготовки військового фахівця, а оволодіння курсантами іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК) – практичною метою відповідної дисципліни у військових ВНЗ.

Професіоналізм у сучасному суспільстві – це не тільки особисті знання та професійні навички фахівця, але і його вміння спілкуватися у відповідному професійному середовищі, тобто володіти певним понятійно-категоріальним апаратом, нормами і правилами мовленнєвої діяльності, пов'язаними безпосередньо з професійною діяльністю. Розвиток військового співробітництва із зарубіжними країнами, організація та проведення спільних навчань і маневрів, участь у миротворчих операціях, партнерство у підготовці військових кадрів породжують необхідність навчання майбутніх військових фахівців, готових до швидкої взаємодії з представниками інших держав. Варто сказати про те, що від рівня володіння професійно орієнтованою ІКК залежить не тільки успіх людської діяльності, а й життя учасників комунікації. Це стосується передусім професійного спілкування офіцерів-зв'язківців, адже саме від того, як розуміють одне одного учасники радіообміну, залежить безпека багатьох людей, особливо під час проведення міжнародних військових навчань.

Правила встановлення і ведення слухового телеграфного і телефонного радіозв'язку по відкритих радіоканалах, а також порядок підготовки і передачі радіоповідомлень на центри телефонного і телеграфного зв'язку встановлено Керівництвом по радіозв'язку Збройних Сил України [3, с. 2]. Останнім часом збільшилася кількість міжнародних військових навчань, що відбуваються на території України. З огляду на це знання іноземної, а саме англійської мови (АМ), набуває особливої значущості для військових фахівців. Основна мета реформування Збройних Сил України – це підвищення боєготовності і перехід на стандарти НАТО для взаємодії з країнами – членами альянсу. Протоколи зв'язку для військового застосування відповідають стандарту НАТО STANAG 4628: (публікація 1, 16 березня 2011 р.).

Міжнародне співробітництво в різних галузях науки, виробництва, транспорту на перший план висуває проблеми уніфікації та стандартизації не тільки наукової, а й технічної термінології. Гостро постає питання про інтернаціоналізацію підмов спеціальностей з метою подолання розриву між стандартизованими шляхами розвитку тих галузей науки і виробництва, які ці підмови обслуговують, та особливостями систем різних мов, що забезпечують комунікативні потреби в цих сферах. Це питання стоїть і перед підмовами військових спеціальностей, зокрема перед підмовою “Радіообмін”.

Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених проблемам різноманітних підмов у цілому, особливості спеціальної підмови “Радіообміну” залишаються найменш вивченими. На сьогоднішній день невиявленими залишаються конкретно мовні та типологічні риси, властиві українським та англійським діалогам радіообміну.

Основу радіообміну становить діалогічне спілкування, саме тому знання в галузі ведення радіообміну необхідні для формування соціально значущих для майбутнього військового фахівця дій під час проведення різних видів операцій, особливо з іноземними партнерами. В умовах, коли АМ як міжнародна набула широкого застосування, а ведення радіообміну національними мовами, у даному разі українською, орієнтоване на міжнародні стандарти, виникла необхідність дослідження особливостей радіообміну англійською мовою. Цим і зумовлена актуальність нашої роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами навчання ІМ майбутніх військових спеціалістів займалися багато вчених.

Не залишилася поза увагою й військова термінологія. В. В. Чоботарева в своєму дослідженні

висвітлила англійський військовий термін в лінгвістичному і соціокультурному аспектах. У роботі аналізуються сучасні морфосинтаксичні і стилістичні тенденції функціонування військових термінів поза військовими контекстами. Автор зробила внесок у вивчення і систематизацію факторів, що впливають на розширення і розвиток військової термінології [8].

Т. О. Мальковська у своїй дисертації досліджувала відповідності в мовній структурі радіообміну в режимі спілкування пілот-авіадиспетчер. У дослідженні було визначено поняття “спеціальна підмова” і встановлено її місце в структурі національної мови та функціонально-стилістичний статус підмови “Радіообміну” в режимі спілкування пілот-авіадиспетчер, а також виявлено структурно-семантичні та прагмалінгвістичні особливості, кількісні та якісні відповідності в текстах досліджуваних діалогів [5].

О. П. Проніна розглядала питання формування діалогічного мислення в професійному спілкуванні курсантів ВВНЗ. Було розкрито сутність понять “діалогічне мислення”, “професійне діалогічне спілкування”, визначено психолого-педагогічні аспекти формування діалогічного мислення, окреслено соціолінгвістичні особливості професійного діалогу спеціалістів у сфері управління повітряним рухом авіації. Встановлено раціональне співвідношення між виділеними типами діалогів і різними психологічними процесами та розроблено поетапність у їх вивченні [7].

Т. І. Орел аналізувала структуру та номінативно-освітні характеристики англійської терміносистеми телекомунікації. Було виявлено особливості структури терміносистеми телекомунікації АМ на основі лексики, що входить у цей концептуальний простір за допомогою номінативно-освітніх характеристик, показано динаміку розвитку цієї системи залежно від сукупності знань і досвіду мовної особистості в процесі комунікації [6].

Комунікативні особливості англомовного дискурсу радіообміну цивільної авіації (за участю пілота міжнародних авіаліній) було висвітлено у роботі Н. О. Щетіної. Значущість дисертаційного дослідження визначається його внеском у вирішення сучасних мовознавчих проблем, пов'язаних з питаннями теорії комунікації, мовленнєвих актів та інституційного дискурсу. В роботі показана синкретичність зазначеного дискурсу на регламентованій основі; представлена модель професійної мовної особистості пілота міжнародних авіаліній; отримані пояснення помилки сприйняття пілотами радіоповідомлень [9].

На жаль, на сьогоднішній день бракує досліджень, які б охарактеризували підмову “Радіообміну” і сам діалог-радіообмін як мовленнєвий жанр.

Одним із основних завдань офіцера-зв'язківця є вміння вести радіообмін та забезпечити зв'язком усі інші підрозділи армії, тобто приймати та передавати повідомлення. На сьогоднішній день в Україні відбувається багато військових навчань та міжнародних операцій за участю військовослужбовців з інших країн, тому вміння вести професійно орієнтований діалог-радіообмін англійською мовою, як найбільш поширеною серед іноземних фахівців, є пріоритетним для офіцера зв'язку. Підготовка до такого виду комунікації має здійснюватися шляхом формування професійно орієнтованої ІКК у курсантів під час вивчення англійської мови, одним з важливих компонентів якої є компетентність у діалогічному мовленні, а саме у володінні таким важливим жанром діалогу, як діалог-радіообмін.

Отже, **мета** статті полягає в аналізі специфіки діалогів радіообміну як усномовленнєвого жанру та визначенні його комунікативних і лінгвістичних особливостей.

**Основні результати дослідження.** Будь-який діалог, зокрема діалог-радіообмін, залежить від соціальних факторів. Учасники діалогічного професійного спілкування виконують в ньому певні ролі, які дають їм змогу відповідно реалізувати певні моделі поведінки.

Важливим фактором спілкування є іллокутивна інтенція, тобто комунікативна спрямованість, яка визначає план конкретних дій для досягнення певного результату спілкування, в якому беруть участь дві особи, одна з яких є адресантом (джерелом виникнення мовленнєвої дії),

а інша – адресатом (об'єктом поширення мовленнєвої дії). У мовленнєвому задумі М. М. Бахтін визначив такі складові, як: інтенційний, тобто мета продуцента, що формулюється в мовленнєвому акті з урахуванням комунікативної ситуації, та пропозиційний, що відображає фрагмент дійсності і є змістом висловлювання [2, с. 125]. Маючи перед собою певну мету, комунікант обирає з існуючих альтернатив саме ту форму, яка є найбільш оптимальною для досягнення поставленої мети.

Кожне висловлювання має іллокутивну інтенцію, яка містить чітко виражені іллокуції питання, прохання, команди, пропозиції, побажання, а також повідомлення інформації та передачу емоційного стану. Основу всіх діалогів радіообміну складають питальні та спонукальні висловлювання. Якщо розглянути діалог-радіообмін щодо наявності в ньому іллокутивної інтенції, то найбільш яскраво інтенція буде реалізована саме цими типами висловлювань.

Пошук або запит інформації як іллокутивна інтенція, що здійснюється в питальних реченнях, стимулює комунікацію. Спонукування реалізує принцип впливу в мовленнєвому спілкуванні. У діалогах радіообміну ця категорія містить наказ, вимогу, пропозицію, пораду, припущення. Основна інтенція адресанта – спонукати адресата до фізичної або мовленнєвої дії.

У діалогах радіообміну також наявні розповідні висловлювання. Іллокутивна інтенція таких висловлювань полягає в тому, щоб повідомити адресату певну інформацію про факт чи явище дійсності. Повідомляючи адресату певну інформацію, адресант чекає від нього не пасивного сприйняття, а певної (під час радіообміну – швидкої) реакції на свої слова.

Діалог-радіообмін у загальному вигляді є директивним мовленнєвим актом, що виражає волевиявлення мовця, спрямоване на зміну діяльності адресата. Характерною рисою директивного мовленнєвого акту є його спрямованість на те, щоб змінити навколишню дійсність за допомогою мовленнєвих дій. Іншими словами, особливість діалогу-директиви полягає в тому, що його можна охарактеризувати як двосторонній ініціативний мовленнєвий акт, який вимагає обов'язкової реакції у відповідь з боку адресата. Під час діалогу-радіообміну потрібна обов'язкова відповідна реакція з боку адресата, яка полягає в тому, щоб він виконав дію або сприяв її виконанню. Якщо адресат дотримується принципу кооперації, тобто поводить відповідно до очікувань мовця, тривалість мовленнєвого акту буде мінімальною. Якщо ж адресат відмовляється виконати дію (що не завжди характерно для діалогів радіообміну, за винятком непередбачених ситуацій), то подальша взаємодія партнерів розвиватиметься залежно від комунікативної ситуації. Діалог-директиву можна розглядати як певну комунікативну ситуацію, в якій є, як і в будь-якій іншій комунікативній ситуації, той, хто говорить, той, хто слухає, і саме висловлювання [7, с. 22]. З одного боку, діалог радіообміну продукується у комунікативній ситуації з наявністю адресата, адресанта і певного мовленнєвого висловлювання; а з іншого, існує спонукальна ситуація. І комунікативна, і спонукальна ситуації матимуть велике значення для виявлення їхніх основних характеристик.

Зв'язок діалогічного мовлення з ситуацією, з одного боку, дає змогу використовувати принцип економії мовних засобів, а з іншого, правильно декодувати отриману інформацію, спираючись на знання ситуації, в якій продукується діалог. Залежно від умов спілкування діалоги можна розділити на контактні та дистантні. Діалог радіообміну ми відносимо до дистантних, адже він має тільки один канал зв'язку – слуховий за допомогою технічних засобів зв'язку, тому основне навантаження лягає на ретельний відбір мовних і мовленнєвих засобів і їх правильну, відповідну умовам і цілям комунікації, організацію.

Роль невербальних засобів спілкування в ситуаціях дистантної комунікації мінімальна. Радіообмін повністю виключає способи жестової комунікації як джерело інформації. Оскільки зв'язок здійснюється по радіо, особливі вимоги пред'являються до просодичних засобів комунікації (тобто тону, темпу мовлення, його інтенсивності, логічного наголосу, розстановки пауз), які виконують роль невербальних засобів спілкування.

Темп мовлення, тобто його швидкість, є важливою характеристикою для радіообміну. Темп мовлення може розглядатися з точки зору стабільності (стабільний або змінний) і з точки зору інтонаційного ступеня (повільний, нормальний, швидкий). Зазвичай він зумовлений екстралінгвістичними факторами. Переговори мають бути короткими за часом передачі та небагатослівними. Коротке повідомлення навіть в умовах поганого зв'язку та перешкод легше зрозуміти правильно, оскільки зв'язок ведеться на певних частотах, займати їх довгими розмовами не можна. Збільшення темпу мовлення можливе певною мірою, але дуже швидкий темп може призвести до повного нерозуміння учасниками діалогу одне одного.

Тон мовлення зазвичай нейтральний. Інтенсивність, тобто ступінь гучності, має бути постійною. Логічний наголос, який служить для виділення смислового центру, використовується при передачі виправленої інформації, тобто коли потрібно внести зміни до раніше переданого повідомлення. Паузи зведені до мінімуму. Діалоги радіообміну є ситуаційно залежними, саме тому, з одного боку, вони сповнені елементів, які повторюються, з іншого, є стислими за рахунок мовної компресії. Чим коротше повідомлення, тим більша ймовірність, що його зрозуміють правильно, крім того, скорочується час на формування, вираження і сприйняття думки.

Комунікативна мета є основним критерієм для розмежування мовленнєвих жанрів (МЖ), яка перетинається з наміром мовців. Визначимо МЖ діалогу-радіообміну за критерієм "комунікативна мета", запропонованим Н. Д. Арутюновою, яка виокремлює: 1) інформативний діалог; 2) прескриптивний діалог; 3) обмін думками з метою прийняття рішення або з'ясування істини; 4) діалог, який має на меті встановлення і регулювання міжособистісних відносин; 5) інші жанри, серед яких виділяються: а) емоційний, що дає вихід емоціям (співчуття, скарги, захоплення, страх); б) артистичний, розрахований на естетичне сприйняття (жарт, анекдот); в) інтелектуальний, який вчить правильно орієнтуватися в житті [1]. Беручи до уваги цю класифікацію, діалог-радіообмін можна визначити як інформативний, так і прескриптивний (діалог, який містить прохання, наказ, інструкції, рекомендації або відмову виконати запропоновану дію тощо).

Ці діалоги характеризуються запитально-відповідними репліками, вони містять чітко виражені ініціативні репліки та відповідні реакції на репліки адресата. Інформативний діалог містить запит інформації, а ініціатор, відповідно, є її споживачем. Він сприймає надану інформацію, відбирає її, визначає ступінь істинності (наприклад, запит розташування військ на позиціях, квадрат місцезнаходження певної бойової одиниці, час Ч). У прескриптивному діалозі ініціатор розмови задає тон, а адресат є виконавцем. Військова команда є прескриптивним діалогом, адже вона не допускає відмови.

Аналіз описів директивних висловлювань у лінгвістичній літературі дає підставу вважати діалог-радіообмін прескриптивним директивним мовленнєвим актом. Основні риси прескриптивного директивного діалогу – наявність у ньому наказу, розпорядження, заборони, інструкції, припису. Всі ці типи висловлювань містяться в діалогах радіообміну. Прескриптиви характеризуються обов'язковістю виконання дії для адресата, пріоритетністю позиції мовця, виконавцем дії в основному є сам адресат.

У веденні діалогу-радіообміну основну позицію займає передаюча станція (термін взято з військового стандарту 01.112.001.), а адресатом є приймаюча, яка зобов'язана виконати наказ, розпорядження або інструкцію. Звичайно, стверджувати, що діалог-радіообмін потрібно розглядати лише як прескриптивний директивний мовленнєвий акт, було б неправильним, оскільки бувають ситуації, в яких зв'язківець приймаючої станції сам приймає рішення про виконання того чи іншого наказу, в такому разі – дія, на яку адресант спонукає адресата, не підлягає обов'язковому виконанню. Якщо ж офіцер приймаючої станції краще володіє

інформацією, він може надати інформацію, щоб попередити про ситуацію, яка може виникнути, або порадити. Таким чином, діалог-радіообмін належить до прескриптивного директивного жанру з елементами інформування.

У багатьох видах професійної діяльності, включаючи радіообмін, дії людини щодо мовленнєвої і немовної поведінки жорстко регламентуються. Діалог-радіообмін є стандартним мовленнєвим актом, що представляє собою певну мовленнєву модель, яка і пояснює багато закономірностей і стратегій мовленнєвої поведінки.

Певний мовленнєвий жанр у кожній сфері спілкування має свою концепцію адресата. У жанрі радіообміну адресат – це конкретна особа, до якої звернене повідомлення.

З одного боку, діалог радіообміну спонукає адресата до дії (автор (передаюча станція) віддає наказ або дає дозвіл). З іншого боку, радіообмін – “виконавчий” діалог, оскільки є випадки, коли автор має намір виконати дію самостійно. Діалог-радіообмін інколи передбачає виконання дій усіма учасниками комунікації (взаємодія передаючої й приймаючої станції, наприклад, при зміні позиції військ, дислокації техніки тощо).

Для того щоб побудувати діалог-радіообмін, необхідно володіти знаннями в певній предметній галузі, знаннями мови, орієнтованою на професійну область, тобто на ведення радіообміну. Відповідні знання курсанти отримують під час оволодіння такими фаховими дисциплінами, як “Військова техніка радіозв’язку”, “Антени та поширення радіохвиль”, “Радіоцентри вузлів зв’язку”, тому дисципліна АМ у немовному ВНЗ має неодмінно враховувати і реалізовувати міжпредметні зв’язки.

Отже, діалог-радіообмін як певна комунікативна подія являє собою окремий мовленнєвий жанр, а саме прескриптивний директивний з елементами інформування. Він належить до військової сфери і характеризується повною вичерпністю, стандартизованістю, неекспресивністю. Як передаюча, так і приймаюча станції можуть бути в ролі як адресанта, так і адресата.

Специфіка сфер комунікації висуває особливі вимоги до використання лексичних та граматичних засобів мови, будови речень і структури самого тексту висловлювання. Все це підпорядковано одній меті – максимальному задоволенню комунікативних потреб у цій сфері професійного спілкування [7, с. 15]. Під професійним спілкуванням Т. О. Мальковська розуміє мовне спілкування представників однієї професійної групи в ситуації, яка пов’язана з безпосереднім виконанням ними професійних чи службових обов’язків. Професійне спілкування спрямоване на досягнення певної мети, реалізація якої лежить в основі співпраці учасників професійної комунікації.

Варіант мови, що забезпечує спілкування в специфічних комунікативних сферах, в роботах різних авторів отримав різні назви, але в цій роботі ми будемо користуватися терміном “підмова”, розуміючи під ним “сукупність фонетичних, граматичних і лексичних засобів національної мови, які обслуговують мовне спілкування певного соціуму, що характеризується єдністю професійно-корпоративної діяльності своїх індивідів і відповідною системою спеціальних понять” [4, с. 173].

Основна відмінність підмов спеціальних сфер комунікації спостерігається на рівні лексики, відповідно потрібно адекватно і точно забезпечити передачу інформації, що передбачає вживання великої кількості загальнонаукових і вузькоспеціальних термінів. Підмову радіообміну можна визначити не лише як професійно, а й як ситуативно-обмежену, адже саме ситуація спілкування впливає на відбір мовних засобів, їх поєднання і правила побудови, тему висловлювання. Цей відбір здійснюється цілеспрямовано, відповідно до вимог, які пред’являються до підмови радіообміну.

Розглянемо докладніше лінгвістичні особливості цієї підмови. Однією з основних особливостей є використання цифрових й алфавітно-цифрових кодів. Явище економії



мовленнєвих засобів можна спостерігати на всіх рівнях мовної системи підмови радіообміну. Еквівалентами найменування понять, що існують в природних мовах, в природно-штучних системах можуть виступати цифрові й алфавітно-цифрові коди. Використання умовних кодових систем передбачає певні попередні знання учасників комунікації. Слід зазначити, що використання коду не спрямоване проти третіх осіб. Основна мета вживання числових і алфавітно-цифрових кодів – забезпечити точну передачу інформації з мінімальною затратою мовних зусиль [5, с. 21]. Якщо в процесі ведення радіообміну вимова власних імен, службових скорочень та окремих слів може викликати сумнів, то вони передаються по буквах. При такій передачі кожна літера тексту вимовляється відповідно до даних їй найменувань фонетичного алфавіту, числові значення від 0 до 9 словами: 0 – ZERO; 1 – WUN; 2 – TOO; 3 – TREE; 4 – FOUR-er; 5 – FIFE; 6 – SIXc; 7 – SEV-en; 8 – AIT; 9 – NINE-er.

Числівники передаються по одній цифрі, за винятком передачі круглих тисяч. Наприклад, 84 передається як “AIT FOW ER”, 2500 як “TOO FIFE ZE RO ZE RO”, 16000 як “WUN SIX THOUSAND”.

Групи числівників, що позначають дату і час, передаються також по одній цифрі в такому форматі: число / години / хвилини / індикатор часового поясу. Наприклад, 29 число 12 години 5 хвилин зона Z (291205Z) передається як “TOO NIN-ER WUN TOO ZE-RO FIFE ZOO-LOO”.

Скорочене позначення напрямків використовується для уникнення помилок і зменшення часу передачі. При скороченні позначення напрямків використовується службове слово “Direction”.

Під час ведення радіообміну для службових переговорів найчастіше використовується визначений лексичний арсенал, що містить спеціальну термінологію, конкретно визначені слова і кодові словосполучення.

Радіоскорочення (radio shorthand) – 3-х буквений Альфа-код (Alpha code 3 Letter Groups) застосовується для скорочення часу передачі і дотримання секретності радіопереговорів. Кожна 3-я літерна група означає якесь конкретне словосполучення або закінчене речення. Перелік 3-х буквених груп може змінюватися щодня: Request Medevac – Потребу медевакуації – ROMEO MIKE VICTOR; Go Like – Рухатися дуже швидко – GOLF LIMA FOXTROT.

Кодові слова (security calls) також використовуються для забезпечення секретності і для зменшення часу передачі повідомлень. Кодові слова – це окремі слова або словосполучення, що позначають конкретні поняття або відображають бойову ситуацію: Request ammo supply – Потребу боєприпасів – WINCHESTER; Pozition overrun – Позиція захоплена – HARD LIGHTNING; Enemy attack – Атака противника – SIGNAL 300.

Скорочений код (brevity code) використовується для скорочення часу передачі і не забезпечує таємності переговорів. Наведені скорочення також вживаються у складанні офіційних документів (наказів, рапортів, звітів): DMZ Demilitarized Zone – Демілітаризована зона; FSB Fire support base – База вогневої підтримки; FTX Field Training Exercise – Польові навчання; LZ Landing zone – Зона висадки; SITREP Situation Report – Звіт про ситуацію.

Службові слова (procedure words) використовуються для скорочення часу голосової передачі і досягнення максимальної точності повідомлення, наприклад: OUT (кінець зв'язку) – кінець передачі; OVER (прийм) – це кінець передачі, вимагаю або чекаю відповіді; READ BACK (повтори) – повтори мені прийняте повідомлення для перевірки; ROGER (вас зрозумів) – ваше повідомлення прийнято; SAY AGAIN (повтори) – повтори всю останню передачу (все повідомлення); WILCO (дію) – ваше повідомлення прийнято, зрозуміло, приступаю до дій.

Зміст повідомлень радіообміну визначено Керівництвом по радіозв'язку, переговори на інші теми заборонені. Визначено також коло учасників радіообміну.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** У здійсненому нами дослідженні ми розглянули радіообмін як мовленнєвий жанр, а також виділили низку характерних

особливостей процесу ведення професійно орієнтованого діалогу-радіообміну та окреслили особливості цього жанру. Доведено, що діалоги радіообміну належать до дистантних, тому особливі вимоги пред'являються до просодичних засобів комунікації, таких як темп, тембр, розстановки пауз та наголосу. Діалог радіообміну можна віднести до прескриптивного директивного жанру з елементами інформування. Підмова радіообміну є ситуативно-обмеженою, сповненою алфавітно-цифрових кодів, на передачу яких варто звернути особливу увагу. Важливими компонентами є фонетичний та цифровий алфавіти, радіоскорочення та кодові слова. Подальші дослідження можуть проводитися в напрямку створення підсистеми вправ та поглибленої розробки прийомів навчання діалогів радіообміну під час професійної мовної підготовки курсантів немовних ВВНЗ. Для досягнення бажаних результатів у навчанні особливу увагу варто приділити психолінгвістичним і психолого-педагогічним передумовам формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх офіцерів-зв'язківців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – Москва, 1998. – 896 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – Москва, 1979. – 156 с.
3. Військовий стандарт 01.112.001. Військова система стандартизації. Військовий зв'язок. Терміни та визначення. ВСТ 01.112.001. – 2006. – 182 с.
4. Коровушкин В. П. Военный подъязык как экзистенциальная форма английского и русского языков (основы понятия контрастивного описания) // Разноразные черты языковых и речевых явлений: Межвузовский сб. на-учн.тр. Вып.1. Изд-во ПГЛУ, Пятигорск, 2002. – С. 169–184.
5. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.20 / Мальковская Татьяна Александровна – Пятигорск, 2004. – 163 с.
6. Орел Т. И. Структура и номинативно-образовательные характеристики английской терминосистемы телекоммуникации : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Орел Татьяна Игоревна – Москва, 2005. – 286 с.
7. Пронина О. П. Формирование диалогового мышления в профессиональном общении курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пронина Ольга Павловна – Краснодар, 2005. – 160 с.
8. Чеботарева В. В. Английский военный термин в лингвистическом и социокультурном аспектах : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Чеботарева Виктория Владимировна – Москва, 2012. – 155 с.
9. Щетинина Н. А. Коммуникативные особенности англоязычного дискурса радиообмена гражданской авиации : с участием пилота международных авиалиний : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Щетинина Надежда Александровна – Тверь, 2013. – 213 с.

#### REFERENCES

1. Arutjunova N.D. Jazyk i mir cheloveka [Tekst] / N.D. Arutjunova. – Moskva, 1998. – 896 s.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva [Tekst] / M. M. Bahtin. – Moskva, 1979. – 156 s.
3. Vijs'kovij standart 01.112.001. Vijs'kova sistema standartizacii. Vijs'kovij zv'jazok. Termini ta viznachennja. VST 01.112.001. – 2006. – 182 s.
4. Korovushkin V. P. Voennyj pod#jazyk kak jekzistencial'naja forma anglijskogo i russkogo jazykov (osnovy ponjatija kontrastivnogo opisanija) // Raznouravnevyje cherty jazykovyh i rechevyh javlenij: Mezhvuzovskij sb. na-uchn.tr. Vyp.1. Izd-vo PGLU, Pjatigorsk, 2002. – S. 169–184.
5. Mal'kovskaja T. A. Anglo-russkie sootvetstvija v jazykovej strukture radioobmena v rezhime obshhenija pilot-aviadispetcher : dis. kand. ped. nauk : 10.02.20 / Mal'kovskaja Tat'jana Aleksandrovna – Pjatigorsk, 2004. – 163 s.

6. Orel T. I. Struktura i nominativno-obrazovatel'nye harakteristiki anglijskoj terminosistemy telekommunikacii : dis. kand. filol. nauk : 10.02.04 / Orel Tat'jana Igorevna – Moskva, 2005. – 286 s.
7. Pronina O. P. Formirovanie dialogovogo myshlenija v professional'nom obshhenii kursantov voennogo vuza : dis. kand. ped. nauk : 13.00.08 / Pronina Ol'ga Pavlovna – Krasnodar, 2005. – 160 s.
8. Chebotareva V. V. Anglijskij voennyj termin v lingvisticheskom i sociokul'turnom aspektah : dis. kand. filol. nauk : 10.02.04 / Chebotareva Viktorija Vladimirovna – Moskva, 2012. – 155 s.
9. Shhetinina N. A. Kommunikativnye osobennosti anglojazychnogo diskursa radioobmena grazhdanskoj aviacii : s uchastiem pilota mezhdunarodnyh avialinij : dis. kand. filol. nauk : 10.02.19 / Shhetinina Nadezhda Aleksandrovna – Tver', 2013. – 213 s.

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

УДК 372.881.111.1.

### СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ

Огородник Н. Є.

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Анотація.** У статті характеризуються сучасні тенденції у сфері вищої морської освіти, втілювані у новій освітній моделі підготовки фахівців флоту. З позиції нових освітніх пріоритетів та міжнародних і національних стандартів розглядається процес іншомовної мовленнєвої професіоналізації. Методологічною основою процесу є проаналізована структура професійної діяльності майбутніх суднових механіків і електромеханіків. Досліджено специфіку спілкування на борту судна в контексті особливих умов праці моряків. Виокремлено фактори, що суттєво позначаються на динаміці міжособистісних стосунків і характері розвитку спілкування у машинному відділенні. Описано стадійність комунікації на судні з притаманними кожній стадії ризиками виникнення деформацій спілкування та комунікативних стресів. Провідними факторами впливу на формування англomовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців визнано соціально-психологічні умови їхньої майбутньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** англomовна професійна комунікативна компетентність, судновий механік, судновий електромеханік, структура професійної діяльності, соціально-психологічні фактори спілкування.

**Огородник Н. Е. Киевский национальный лингвистический университет  
Современный контекст формирования англоязычной профессиональной  
коммуникативной компетентности будущих специалистов флота**

**Аннотация.** В статье характеризуются современные тенденции в сфере высшего морского образования, воплощаемые в новой образовательной модели подготовки специалистов флота. С позиции новых образовательных приоритетов, а также с учетом международных и национальных стандартов рассматривается процесс иноязычной речевой профессионализации. В качестве методологической основы процесса проанализирована структура профессиональной деятельности будущих судовых механиков и электромехаников. Изучена специфика общения на борту в контексте особых условий труда моряков. Выделены факторы, определяющие динамику межличностных отношений и характер развития общения в машинном отделении. Описана стадийность коммуникации на судне с характерными для каждой стадии рисками возникновения деформаций общения и коммуникативных стрессов. Ведущими факторами влияния на формирование англоязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов признаны социально-психологические условия их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** англоязычная профессиональная коммуникативная компетентность, судовой механик, судовой электромеханик, структура профессиональной деятельности, социально-психологические факторы общения.

**Ogorodnik N. Kyiv National Linguistic University  
New Context of Future Seafarers' Maritime English Communicative Competence Formation**

**Abstract. Introduction.** Humanization of education as the leading global trend of the XXI century promotes implementation of a new human-centered educational model

in specialist training. The reform of higher maritime education is also aimed at human factor development to minimize a number of onboard emergencies and accidents at sea. Effective communication is widely recognized as one of the key factors of ship safety at sea and in port.

**Purpose.** To specify fundamental approaches defining a new paradigm for future seafarers training in general and their Maritime English teaching in particular. To identify the distinctive features of engine room crew members' communication under special working conditions.

**Methods.** Studying scientific publications relevant to a new education paradigm implementation. Describing and making job profile diagram for engine room officers highlighting the communicative aspect of their activity.

**Results.** Modernization of national maritime education reflects the key innovations of a global educational model. All the innovative trends (competency-based approach, content and language integrated learning, practice-oriented approach, experiential learning as well) facilitate in Maritime English communicative competency formation and recommended to be implemented into the teaching process. It is admitted that Maritime English is the best means of interdisciplinary integration. It is extremely favorable in coping with narrow specialization and settling the contradiction between actual knowledge and its failure in practice. Awareness of engine crew working and living environment as well as particulars of their professional and everyday interpersonal interaction contributes to the effective communication onboard maintaining a healthy psychological climate on the ship for a long voyage.

**Conclusion.** Future seafarers are thought to be informed on the specific features of professional and everyday communication within international crew at the Maritime English lessons to promote their communicative competency.

**Keywords:** Maritime English communicative competency, engineer officer, electro-technical officer, job profile, social and psychological factors of communication.

**Постановка проблеми.** Провідною загальносвітовою тенденцією розвитку освіти у XXI столітті, за визначенням учених, є гуманізація освіти, її принципова переорієнтація на особистість та звичайні людські цінності. Впроваджувана нова освітня модель підготовки фахівця високої техніко-технологічної якості з гуманістичним світоглядом і культурою за своєю філософією визначається як людиноцентрична. На перетині освітніх епох і парадигм опинилася й морська інженерна освіта. Стрімкі соціально-економічні перетворення, яких зазнає постіндустріальне суспільство, кардинальним чином відбиваються на стані сучасної морської індустрії і водночас вимагають перегляду статусу фахівців флоту та професійних якостей, важливих для їх успішного функціонування у світовому професійному співтоваристві. Втіленням реформи вищої морської освіти стають змінювані міжнародні та державні стандарти до рівня підготовки морських фахівців нової генерації, з очікуваним результатом у вигляді комплексу сформованих компетентностей, що дають змогу бути конкурентоспроможними на ринку праці. У цій площині надзвичайної актуальності набуває англомовна професійна комунікативна компетентність морських фахівців як складова їхньої загальної професійної компетентності та гарантія безпечного плавання в умовах роботи у міжнародному екіпажі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фундаментальним питанням професійної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту присвятили праці вітчизняні та зарубіжні науковці: М. Бабишена, Г. Бокарева, М. Булатов, С. Волошинов, В. Єфент'єв, М. Міусов, І. Сокол, В. Чернявський та ін. Проблеми професійної психології моряків досліджують Г. Криворотько, О. Істоміна, В. Калита, М. Корольчук, М. Орлова, М. Янчук та ін. Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців флоту висвітлено у дослідженнях Н. Бобришевої, Н. Демиденко, С. Козак, О. Мироненко, Г. Походзей, М. Солнишкіної, О. Соловйової, Л. Ступіної, О. Стрелкова, В. Тенищевної, О. Тирон, О. Фролової, О. Цибульської, М. Шишло, А. Восанегра, С. Cole, В. Pritchard, Т. Trenkner та ін. Попри значну кількість досліджень стосовно специфіки професійної діяльності та підготовки до неї майбутніх фахівців флоту, проблему формування англомовної професійної комунікативної компетентності у контексті загальної професійної компетентності майбутніх моряків у вітчизняній науці

висвітлено недостатньо та фрагментарно. Саме тому пошук шляхів ефективного поєднання технологій інженерної й іншомовної освіти в умовах осучасненого освітнього простору є актуальним завданням наукових розвідок.

**Метою статті** є дослідити особливості формування англomовної професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців флоту в умовах сучасного освітнього контексту.

**Основні результати дослідження.** Прогресивною ознакою сучасної професійної освіти є перехід від кваліфікаційної моделі фахівця до його компетентнісної моделі, супроводжуваний зміною традиційних параметрів оцінки результатів освіти – “знань, умінь, навичок” на компетентності. Компетентність розглядається як “заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини” [8, с. 2], що, вочевидь, суттєво перевищує традиційну парадигму результатів професійної освіти. Сучасний ринок праці потребує фахівців, які *вміють*, аніж тих, які *знають як*. Примітно, що модернізація національної морської інженерної освіти відбувається за вектором, співзвучним світовим ідеям оновлення змісту інженерної освіти взагалі та підготовки фахівців технічних спеціальностей флоту зокрема. Нове освітнє середовище майбутніх моряків містить низку ключових ознак глобальної освітньої парадигми:

- Знання як індивідуальний капітал вже не є тією силою, якою проголошувалися раніше. Знання замінюються компетентностями, як зазначалося вище. Це становить найістотнішу відмінність сучасного підходу до навчання від традиційного. Проте компетентнісний підхід не заперечує цінність знань як таких. Він відкидає хибну думку про те, що все те, що завчено та запам’ятовано, формує професійні знання. Маємо диференціювати інтелектуальні знання, накопичувані для задоволення інтелектуальної допитливості людини, та практичні знання, використовувані для перетворювальної діяльності. Для професійних знань, як продукту і фактору соціального життя, головне постійно функціонувати, вироблятися, розповсюджуватися та споживатися у повсякденному житті. Отже, акцентуються саме *практичні* професійні знання, здобуті не ретрансляційним шляхом, а у ході активного пізнання. Подібні трансформації спостерігаємо впродовж останніх десятиліть і в професійно орієнтованій іншомовній освіті, головною метою якої визначено формування іншомовної комунікативної компетентності, “що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій світу” [5, с. 24].

- Існує думка, що зміщення акцентів означає зміну принципів, а зміною принципів спричинюється зміна підходів, тобто безпосереднього підґрунтя для подальших трансформацій у змісті освіти. Так, у руслі *компетентнісного підходу* передбачається суттєве розширення практичних компонентів навчання. Посилення практико-орієнтованого підходу до змісту навчання є необхідним для подолання відриву теоретичної підготовки від професійно-практичної діяльності. Практико-орієнтоване навчання, рекомендоване нормативними документами як засіб професіоналізації підготовки фахівців флоту, створює умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності. Відтворення у процесі навчання реальних професійних ситуацій з вирішенням конкретних професійних завдань складає сутність такого підходу. Моделюючи предметний зміст професійної діяльності працівника флоту і створюючи тим самим умови для трансформації навчальної діяльності курсанта у професійну діяльність фахівця, він тим самим дає підстави розглядатися як спосіб досягнення професійної компетентності.

- Початок третьої промислової революції, супроводжуваний появою високих наукоємних технологій, відповідним чином трансформує і діяльність фахівців флоту, зумовлюючи вихід представників інженерних спеціальностей за межі своєї вузької спеціалізації. Відтак, серед втілюваних у процес їх фахової підготовки ідей є також пропагована в сучасній світовій професійній освіті ідея міждисциплінарності. Головною метою міждисциплінарного підходу

є усунення проблеми переносу знань. Загальновизнано, що через відсутність реально налагоджених зв'язків між дисциплінами навіть випускники з високим рівнем успішності навчання відчувають серйозні утруднення щодо переносу об'єктивно достатніх знань на вирішення завдань нової дисципліни. Така готовність напрацьовується у них, за твердженням експертів, упродовж декількох років практичної діяльності. Усунення суперечності між фактичними знаннями і невмінням користуватися ними досягається за рахунок широкої інтеграції навчальних дисциплін через міжпредметні зв'язки. Основою інтеграції, або тим підґрунтям, на якому добре "укорінюються" змістові компоненти інших дисциплін, за визначенням учених, слугує іноземна мова як поліпредметна дисципліна [6, с. 19].

Про зміну статусу дисципліни *Іноземна мова* в освітній системі немовних вишів говорять і методисти, зазначаючи, що іноземна мова виходить за межі навчального предмета і стає засобом формування спеціаліста. Для фахівців флоту оптимальним засобом міждисциплінарної інтеграції є англійська мова, визнана Міжнародною морською організацією (ІМО) робочою мовою на судні. Завдяки так званій тріадній взаємодії *інформатики* (універсального інтегруючого фактора), *професійних дисциплін й англійської мови* формуються, словами Н.В. Попової, полідисциплінарні інтегративні компетентності, долається роздрібненість професійних знань, вони об'єднуються в єдину, формуючи "відкриту" систему знань, здатну інтегруватися у нові системи [6].

• Залучення у складну систему міждисциплінарного спілкування перетворює діяльність фахівців із закритої вузькоспеціалізованої на відкриту багатокomпонентну систему взаємозв'язків з досить широким колом учасників і зацікавлених осіб. Отже, ще одним рушійним механізмом технологічного розвитку та ключовою умовою нової освітньої парадигми стає необхідність професійної взаємодії із взаємовигідним обміном знаннями. Тенденція сучасного торговельного флоту до інтернаціоналізації плавскладу разом із посиленням значущості професійної взаємодії у багатомовних і багатопрофільних командах актуалізує поняття *іншомовної професійної комунікативної компетентності* як інструменту ефективного вирішення професійних завдань. Ефективність професійної комунікації трактується по-різному. Зокрема, за стандартами CDIO під ефективним спілкуванням розуміють "уміння отримувати інформацію та ділитися нею під час активної співпраці" [4, с. 5]. Згідно з Конвенцією ПДНВ (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти), успішною комунікація майбутніх фахівців флоту вважатиметься за умов їхньої повноцінної взаємодії з іншими членами багатомовного екіпажу, включаючи як безпосереднє, так і опосередковане технічними посібниками спілкування у ході експлуатації суднового обладнання [8, с. 160]. Схожої позиції дотримуються і методисти, розглядаючи у якості критерія ефективності професійного спілкування не стільки певний ступінь володіння навичками й уміннями усного та письмового мовлення, як продуктивність взаємодії, тобто досягнення бажаного результату. Зважимо на те, що подібні тлумачення збігаються із сучасною тенденцією до об'єктивації знань, їх упредметнення в результатах діяльності та людських стосунках. Очевидно, що володіння іноземною мовою набуває дедалі більш функціонального характеру, задовольняючи найважливіші потреби людини, зокрема потреби у спілкуванні та пізнанні, та передбачаючи вміння співвідносити засвоєні мовні засоби з певними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями професійного спілкування.

Означені стратегічні пріоритети професіоналізації майбутніх фахівців флоту спонукають до пошуку ефективних шляхів їх іншомовної мовленнєвої професіоналізації (термін О. Г. Тарєвої). Професіоналізація як цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту обрання майбутньої професії та закінчується по завершенні активної трудової діяльності, пов'язана з накопиченням певного запасу знань, умінь та навичок,

формуванням відповідних здібностей та врешті-решт набуттям досвіду використання усього цього у професійній діяльності, що по суті і є процесом формування професійної компетентності. Отже, очевидною є тотожність обох понять.

Загальновизнаним є факт необхідності володіння англійською мовою фахівцями флоту на рівні компетентного користувача, оскільки цим рівнем визначається успішність їх функціонування, просування у кар'єрі, зрештою, від цього залежать безпека судна, транспортованого вантажу та морського навколишнього середовища. Відтак, англомовна комунікативна компетентність є одним із основних факторів надійності професійної діяльності моряка, сприяючи безпомилковому виконанню ним своїх професійних обов'язків.

Серед нормативних документів, що регламентують сьогодні процес викладання англійської мови професійного спрямування в Україні, – Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [1] і Рамкова програма з англійської мови для професійного спілкування [7]. Обидва документи є регулятивною основою та корисним ресурсом для розробки робочих навчальних програм і курсів з конкретних морських спеціальностей. Пропоновані ними міжнародні стандарти опису та оцінки професійно орієнтованих мовних компетентностей, загальновизнані рівні володіння мовою (ЗЕР) разом із адаптованими до них національними параметрами викладання та вивчення англійської мови (Програма АМПС) створюють підґрунтя для раціонального поєднання вимог європейської та української систем вищої морської освіти з міжнародними стандартами щодо компетентності майбутніх морських офіцерів у професійному спілкуванні англійською мовою.

Ставлячи завдання представити способи досягнення ефективності під час професійного англомовного спілкування майбутніх моряків, маємо встановити фактори впливу на успішність прояву комунікативної компетентності. З огляду на те, що англомовна комунікативна компетентність є інтегральною складовою загальної професійної компетентності морського офіцера, вбачаємо за доцільне звернутися до стандартів, що регулюють професійні функції фахівців морських інженерних спеціальностей і відображають сучасні тенденції реформування морської освіти. Оскільки процес становлення та розвитку професіоналізму особистості випускника має на меті створення умов для оволодіння структурою обраної ним професійної діяльності, коротко охарактеризуємо зміст майбутньої трудової діяльності фахівця водного транспорту за її базовими компонентами, серед яких: цілі, предмет, засоби праці, професійні обов'язки, виробниче середовище або умови праці [8].

На сьогодні в міжнародному морському судноплаванні за типом діяльності розрізняють три рівні професійної підготовки кадрів морського та річкового транспорту: I – рівень управління – старший командний (офіцерський) склад; II – рівень експлуатації – молодший командний (офіцерський) склад; III – допоміжний рівень, або рівень забезпечення – рядовий склад [8, с. 77].

Об'єктом нашої уваги є фахівці кваліфікації *бакалавр суднової енергетики* і *бакалавр суднової електротехніки*. Фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” зазначених спеціальностей вважаються готовими до експлуатаційного типу діяльності та поповнюють молодший командний (офіцерський) склад судна. За характером виконуваних трудових функцій офіцери машинної команди представляють службу технічної експлуатації судна.

Відповідно до затверджених стандартів робота на рівні експлуатації передбачає забезпечення виконання усіх функцій у межах встановленої сфери відповідальності [8, с. 79]. Сферою відповідальності цих фахівців є професійна експлуатація механічного й електричного суднового обладнання, управління операціями судна, несення безпечної машинної вахти, управління багатонаціональною командою машинного відділення, забезпечення персоналу і судна. Задані цілі формують одночасно уявлення про кінцевий результат діяльності та професійне призначення фахівців і є орієнтиром для формування необхідних компетентностей.



Наступний елемент структури професійної діяльності – її предмет, тобто ті об'єкти, на які спрямовано перетворювальну діяльність фахівця. З огляду на зміст сфери відповідальності характеризованих нами спеціалістів, робимо висновок про неоднозначність предмета їхньої діяльності. З одного боку, це – різні види технічного обладнання, що за певних умов мають бути і предметом і засобом праці: функціонуючі вони є засобами, ремонтвані – предметом праці. З іншого боку, затребувані на цьому рівні уміння щодо управління персоналом передбачають також як предмет діяльності обраної категорії фахівців інших членів машинної команди, а саме характер прояву їхніх особистісних якостей, наявність і розвиненість певних здібностей та нахилів, рівень сформованості професійної компетентності. Звертаючи увагу на якісні характеристики робітників, враховуючи їх та навіть впливаючи на них у спосіб наставництва, представник командного складу екіпажу свідомо та цілеспрямовано сприяє налагодженню роботи машинної команди судна, ефективності спілкування та колективної взаємодії у робочому середовищі.

Відомо, що взаємодія фахівця з предметом своєї діяльності відбувається за допомогою засобів діяльності. Зазвичай до засобів праці технічного працівника включають різного роду технічне знаряддя – ручної, машинної або автоматизованої праці. Проте для фахівця, котрий виконує покладені на нього певні управлінські функції, як-от: організація належного несення вахтової служби у машинному відділенні, контроль виконання робіт тощо – засобом праці є трудовий колектив, працююча машинна команда, що водночас є і предметом, і засобом його організаційно-управлінської діяльності.

Професійні службові обов'язки, або виробничі функції – це коло обов'язків, які виконує фахівець відповідно до обійманої посади. Вони визначаються посадовою інструкцією, а також дублюються у великій кількості інших нормативних документів. Вони досить обсягові за змістом, оскільки охоплюють усі можливі види діяльності фахівця [8, с. 157–169, 188–198]. Примітним є факт включення до обов'язків морських офіцерів завдання знати та використовувати англійську мову як засіб професійного та побутового спілкування в інтернаціональному екіпажі [8, с. 160].

Робочим середовищем суднових механіка та електромеханіка є судно. Рівнозначними з вітальними, тобто життєво важливими умовами праці, що стосуються дотримання санітарно-гігієнічних норм, правил охорони праці тощо, визнаються й соціальні умови. Соціальні умови представляють соціальну значимість даної професії. Вони включають психологічний клімат у трудовому колективі, корпоративні традиції та культуру. Саме вони здебільшого і визначають якість життя та ефективність функціонування екіпажу судна.

Проведені психологічні дослідження дають науковцям змогу стверджувати, що характер соціально-психологічних стосунків в екіпажах варіюється залежно від типу судна, чисельності плавскладу, тривалості та географії рейсу, автономності плавання (частоти контактів з берегом). Відзначаючи надзвичайну специфічність праці моряків, що полягає в поєднанні професійної діяльності з життєдіяльністю людини у межах судна як “автономної технічної системи”, і таким чином незрівнянною з жодним об'єктом виробництва, окрім як з космічним кораблем, психологи констатують особливий характер умов професійної діяльності моряків торговельного флоту [2].

За наявності трьох режимів роботи – повсякденного, підвищеної готовності й аварійного – діяльність моряків завжди належала до професій складних і ризикованих. Серед умов праці моряків, що по-різному впливають на членів екіпажу, психологи відзначають жорстку регламентацію життя, обмежений простір судна, високу відповідальність за поставлені завдання, тривалу емоційну напругу, гіподинамію, недостатність сенсорних відчуттів, відірваність від сім'ї, соціального середовища та ін. [2, 3]. Зважимо також на характерний для сучасного

судна операторський тип діяльності більшості фахівців, що пов'язаний з напруженою аналітико-синтетичною роботою головного мозку та потребує високої стійкості психічних процесів пам'яті, уваги та мислення.

Крім того, навіть за нормальних умов роботи, на судні діє ціла низка стресогенних факторів, що відбиваються на діяльності моряків, зокрема офіцерів машинної команди. Серед них – фактори, пов'язані з: а) природними умовами – хитавиця та бовтанка судна, часті зміни погоди та клімату, часових поясів; б) виробничими умовами – шум і вібрація, що, до речі, поширюються не тільки на виробничі, але й на житлові приміщення, висока температура повітря й обладнання, електромагнітне випромінювання, загазованість парами нафтопродуктів та ін.; в) соціально-психологічними – суміщення виробництва та побуту, постійна готовність до виконання професійних обов'язків, багатонаціональний екіпаж, труднощі у спілкуванні, відносна соціальна ізоляція, монотонність роботи, перевтомлення, дефіцит інформації, очікування небезпеки тощо [2].

На підставі аналізу саме соціально-психологічних характеристик умов праці моряків дослідники доходять спільного висновку про підвищений рівень складності цього виду професійної діяльності. Зазначені умови ускладнюються періодичним впливом екстремальних факторів або великою вірогідністю їх виникнення, що провокує максимальну напругу сил, мобілізує психофізіологічні резерви людини, нерідко на межі її адаптаційних можливостей. Такою думкою науковці визначають роботу моряків як роботу в особливих умовах [2, 3].

За результатами аналізу зрозуміло, що, навіть за приналежності до категорії професій “Людина – Техніка”, переважаючим у структурі професійної діяльності суднових механіка й електромеханіка є людський фактор, що наскрізним компонентом присутній у кожній зі складових структури. Свою професійну діяльність, що полягає у технічній експлуатації суднового енергетичного обладнання, вони виконують як засобами техніки, так і персоналу. У процесі їх діяльності перетворювального впливу зазнають разом з механізмами й члени машинної команди, набуваючи досвіду та вдосконалюючись як фахівці. Володіння англійською мовою є однією з виробничих функцій усіх членів міжнародного екіпажу. Англійська мова як засіб професійного та повсякденного спілкування у змішаному екіпажі є інструментом ефективної професійної діяльності, забезпечуючи взаємопорозуміння, комфорт і безпеку виробничого середовища, котрим є судно. А втім не лише виробничим, але й тимчасовим життєвим простором моряків. Нижче представлено діаграму професійної діяльності суднових механіка й електромеханіка, де складові процесів професійної комунікації та міжособистісної взаємодії членів машинного відділення виділено підкресленням.

У контексті особливих умов роботи ряд досліджень з психології моряка містить аналіз особливостей спілкування на судні протягом тривалого рейсу. Наголошуючи на підвищеній потребі у здатності до соціально-психологічної адаптації, тобто органічного входження у колектив, на необхідності більшої, аніж в інших трудових колективах, згуртованості та спрацьованості екіпажу судна, Істоміна О. О. зазначає, що специфіка роботи на судні, безумовно, позначається на спілкуванні. З огляду на те, що спілкування є одним із основних видів спільної діяльності, а отже, важливим фактором формування колективу, у своїй роботі автор визначає низку чинників, що своєрідно відбиваються на процесі комунікації на судні та мають бути враховані через ймовірність їх несприятливого впливу на ефективність взаємодії членів екіпажу [2, с. 45–49]. З усіх наведених факторів як такі, що найбільш позначаються на характері й особливостях спілкування, виділяємо:

- різке звуження зовнішніх соціальних зв'язків в умовах обмеженого простору судна, іншими словами, відносну соціальну ізоляцію моряків;
- нерозділеність сфер виробництва та побуту з безпосередньою близькістю місць праці й відпочинку;
- багатонаціональний екіпаж й іншомовне комунікативне середовище.

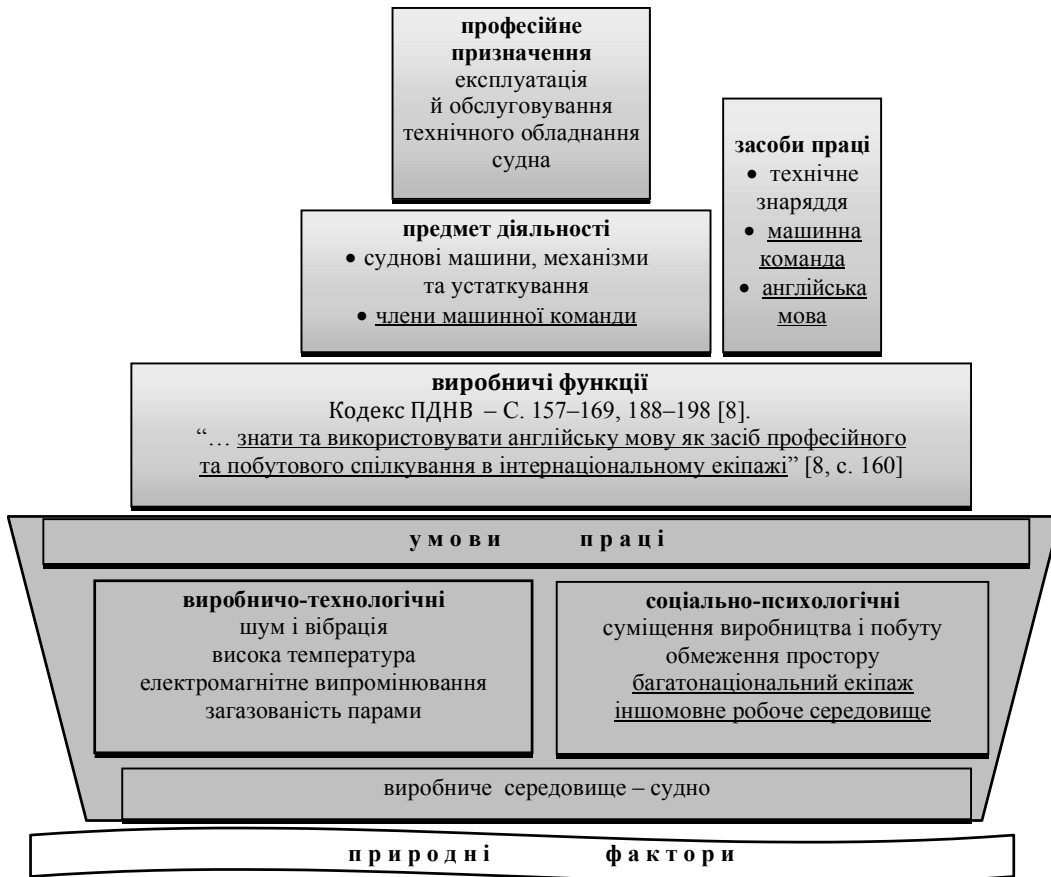


Рис. 1. Структура професійної діяльності суднових механіків й електромеханіків

Наслідками дії вказаних факторів стають певні труднощі та деформації спілкування. Так, через звуження безпосереднього соціального оточення (лише членами екіпажу) підвищується щільність комунікативних контактів, з'являється синдром "вимушеної комунікації" (спілкування усупереч волі), а також можливим є взагалі блокування потреби спілкуватися (небажання розмовляти з будь-ким). Обмеженість у просторі, або "просторова близькість", словами О. О. Істоміної, та поєднання професійної діяльності з особистим життям через суміщені працю та відпочинок закономірно провокують до частого неформального спілкування, інколи поєднуваного з проявами емоційної близькості, відчуттям своєрідної родинності, що нерідко призводить до порушення субординації у ділових відносинах, викривляючи під враженням суцільних "рівності та братства" манеру спілкування [2]. Проблеми в комунікації створюють напругу серед членів екіпажу, загострюючи міжособистісні відносини, погіршують соціально-психологічний клімат, породжуючи конфліктні ситуації, що є не просто не бажаним, але й вкрай небезпечним на судні.

Профілактиці комунікативних стресів, на думку психологів, сприятиме обізнаність командного складу у питаннях становлення екіпажу як соціальної групи, а також знання щодо динаміки міжособистісного спілкування. Відстежуючи динаміку стосунків, офіцер може передбачити й попередити прояви роздратування, нервової напруги між членами екіпажу й, скоригувавши умови спілкування, запобігти конфліктам. В узагальненому вигляді у розвитку спілкування екіпажу виділяють кілька стадій:

- Стадію знайомства (формування колективу) тривалістю від 3-ох до 20-ти днів, характеризувану спеціалістами як “світська бесіда” або “фасадне спілкування”, під час якого у стриманій та коректній формі обговорюються другорядні або загальновідомі речі. Можливими є конфлікти з приводу умов праці та життя.

- Стадію дискусії (психологічної напруги, бурління, штормінгу), що визначається психологами як найважча стадія, із суперечками, незгодою та конфліктами через відмінності у національних менталітетах, традиціях, звичаях, етикеті, ритуалах тощо. Характер спілкування у цей період, на думку вчених, нагадує стрибок у воду та метушіння через страх потонути. Триває від 2–3-ох тижнів до 1–1,5 місяця; характеризується активним спілкуванням на різні теми, з’ясуванням, що мають спільного та чим відрізняються. Відбувається розподіл неформальних обов’язків [2, с. 49].

- Стадію нормалізації відносин (рольових орієнтацій) упродовж наступних 1,5–2-ох місяців, супроводжувану “кооперативною” або “конкурентною” взаємодією, конструктивною критикою, рутинним професійним та побутовим спілкуванням;

- Стадію діяльності (конструктивного самозмінення), що триває до кінця рейсу (1,5–2 місяці). Спілкування на цій стадії, так само як і на попередній, є досить вираженим, стосується зазвичай професійних обов’язків, побуту, а також питань вузької спеціалізації фахівців. Водночас даються ознаки відсутності компенсації втоми, нестача інформації ззовні, відсутність або обмеженість рідного мовного середовища, тривала розлука з сім’єю, а також звужений особистий простір, що зумовлює надмірну щільність спілкування та неможливість приховати свої почуття та хвилювання. У ході повсякденного неформального спілкування нерідко порушуються статутні відносини та субординація. Час від часу виникають міжособистісні конфлікти. Запобігти цьому можливо, обмежуючи коло довірчого спілкування, змінюючи тип спілкування на поверхневий (обговорення або дуже загальних тем (мистецтво, історія тощо), або дуже конкретних питань (деталі рейсу, як-от: меню, курс, термін та порт прибуття тощо), а також контактуючи лише зі своєю професійною групою, розмежовуючи сфери формальної та неформальної взаємодії.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Окреслені способи щодо забезпечення успішного спілкування морських фахівців в умовах іншомовного багатокультурного середовища матимуть дієвий характер лише за умов їх якісного методичного та змістовного підкріплення. Поінформовані про стадійність спілкування на борту, різний характер прояву комунікативних відносин, а також про те, що є звичним предметом спілкування на тій чи іншій стадії розвитку професійної та побутової взаємодії майбутні морські фахівці вже наполовину готові протистояти комунікативному стресу. Запобігти йому вони зможуть за наявності сформованих англійських мовленнєвих навичок і вмінь, засвоєної професійної лексики та термінології, опанованих правил міжкультурної комунікації і ще багато чого, що робитиме їх комунікативно компетентними у сфері професійного та повсякденного спілкування на флоті. Подальші дослідження мають дати відповіді на питання щодо системного представлення основних компонентів процесу формування англійської професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців флоту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Истомина О. А. Методические указания к разделу “Психология группы” курса Профессиональная психология моряка. – Владивосток : ИПК МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2006. – 80 с.

3. Криворотько Г. С. Психологічна характеристика особливих умов діяльності моряків далекого плавання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/)
4. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования “Всемирная инициатива CDIO”: Материалы для участников семинара [пер. С. В. Шикалова] / Под ред. Н. М. Золотаревой и А. Ю. Умарова. – М. : Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / [за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. / Н. В. Попова – Санкт-Петер. гос. политех. ун-т. – Санкт-Петербург, 2011. – 50 с.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування. / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Костицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
8. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: [http://www.sea.jobs.ru/sea\\_programms/STCW95.pdf](http://www.sea.jobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf) – Назва з екрана.

#### REFERENCES

1. Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / Naukovyj redaktor ua vydannia doktor ped. nauk, prof. S.Yu. Nikolaieva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
2. Istomina O. A. Metodicheskie ukazaniia k razdelu “Psihologija grupy” kursa Professional'naja psihologija morjaka. – Vladivostok : IPK MGU im. adm. G. I. Nevel'skogo, 2006. – 80 s.
3. Kryvorot'ko H. S. Psykholohichna kharakterystyka osoblyvykh umov diial'nosti moriakiv dalekoho plavannia [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/)
4. Mezhdunarodnyj seminar po voprosam innovacij i reformirovaniju inzhenerного obrazovaniia “Vsemirnaja iniciativa CDIO”: Materialy dlja uchastnikov seminar (Per. S.V. Shikalova) / Pod red. N. M. Zolotarevoj i A. Ju. Umarova. – M. : Izd. Dom MISiS, 2011. – 60 s.
5. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / za zahal'n. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
6. Popova N. V. Mezhdisciplinarnaja paradigma kak osnova formirovanija integrativnyh kompetencij studentov mnogoprofil'nogo vuza : avtoreferat dis. ... doktora ped. Nauk : 13.00.08. / N.V. Popova – Sankt-Peter. gos. politeh. un-t. – Sankt-Peterburg, 2011. – 50 s.
7. Prohrama z anhlijs'koi movy dlia profesijnoho spilkuvannia. / Kolektyv avtoriv : H. Ye. Bakaieva, O. A. Borysenko, I. I. Zuienok, V. O. Ivanischeva, L. J. Klymenko, T. I. Kozymyrs'ka, S. I. Kostyrs'ka, T. I. Skrypnyk, N. Yu. Todorova, A. O. Khodtseva. – K. : Lenvit, 2005. – 119 s.
8. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : [http://www.sea.jobs.ru/sea\\_programms/STCW95.pdf](http://www.sea.jobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf) – Назва з екрана.

УДК 378.147:811.111(045)

## НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНИХ ВНЗ

**Кардашова Н. В.**

*Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка*

**Анотація.** У статті розглянуто особливості аудіювання повідомлень англійською мовою (подкастів) студентів молодших курсів мовних спеціальностей. В результаті дослідження було проаналізовано механізми аудіювання, такі як механізм внутрішнього промовляння, короткотривалої та довготривалої пам'яті, ймовірного прогнозування та осмислення. Були виокремлені рівні розуміння аудіотексту (глобальний, докладний та вибірковий). У публікації описано мовленнєві знання, навички та вміння (фонетичні, граматичні, лексичні), якими необхідно володіти студентам I курсу мовних спеціальностей для розуміння іншомовного мовлення на слух. Для перевірки глобального, докладного та вибіркового рівнів розуміння аудіоповідомлення були наведені відповідні вміння студентів мовних ВНЗ.

**Ключові слова:** аудіювання, механізми аудіювання, мовленнєві знання, навички та вміння, рівні розуміння.

**Кардашова Н. В. Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко**

**Обучение аудированию английской речи студентов младших курсов в языковых вузах**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности аудирования аудиосообщений на английском языке (подкастов) студентов младших курсов языковых специальностей. В результате исследования были охарактеризованы механизмы аудирования, такие как механизм внутреннего проговаривания, кратковременной и долговременной памяти, вероятного прогнозирования и понимания. Были выделены уровни понимания аудиотекста (глобальный, подробный и выборочный). В публикации описано, какими речевыми знаниями, навыками и умениями (фонетическими, грамматическими, лексическими) нужно обладать студентам I курса языковых специальностей для понимания иноязычной речи на слух. Для проверки глобального, детального и выборочного уровней понимания аудиосообщения были приведены соответствующие умения студентов языковых вузов.

**Ключевые слова:** аудирование, механизмы аудирования, речевые знания, навыки и умения, уровни понимания.

**Kardashova N. Hlukhiv national pedagogical university named after O. Dovzhenko  
Junior students' training in English listening at higher educational establishments**

**Abstract. Introduction.** Foreign language competence forming in listening has a significant place in the educational process of the higher educational establishments, which trains future teachers of foreign languages. The impetus for the spread of listening training was the development of new information technologies. Thus, we can assume that the key to successful development of the listening skills and abilities is properly chosen training tools. We believe that an effective way of listening and speech skills development may be the usage of podcasts.

**Purpose.** To present listening training as one of the most important and most difficult types of speech activities, to define the essence of listening, to describe the mechanisms of listening, allocate the levels of audio message understanding. **Results.** Listening – is a kind of receptive oral speech activity, unexpressed outside, but has an active inside form of motion, with the results of understanding or misunderstanding of perceived semantic content. Listening is one of the most important and most difficult types of speech activity. The key listening mechanisms include internal pronunciation, short-term and long-term memory, understanding and predicting.

We believe that the recipients' perception and understanding of information depends on the individual and psychological capacity of the person, and on the characteristics of the text (podcasts). Determining components of English competence in listening it is necessary to take into account qualitative and quantitative criteria in listening. English competence in listening – is the ability of the individual to perceive the information, understand and respond on the native speakers speech, based on a complex and dynamic interaction of relevant knowledge, skills, abilities and communication skills. Understanding of the information is expressed in different degrees and levels. Therefore, listening and speech skills will determine such levels as global, detailed and selective. **Conclusion.** Scientific research has shown that the current state of teaching future teachers listening comprehension in English is insufficient. For motivational and inspirational purposes, necessary for the further development of their successful listening comprehension techniques and skills, future teachers of English need to use podcasts as the main source of training.

**Keywords:** listening, mechanisms of listening, knowledge, skills, abilities, understanding levels.

**Постановка проблеми.** Формування іншомовної мовленнєвої компетентності в аудіюванні посідає провідне місце в навчальному процесі ВНЗ, який готує майбутніх учителів іноземної мови (ІМ). Роль, яку відіграє аудіювання як засіб отримання інформації у реальному житті, складність процесу формування вмінь іншомовного аудіювання, а також його значення для розвитку інших, продуктивних видів мовленнєвої діяльності (МД) (говоріння і письма) привертають до аудіювання увагу багатьох фахівців з психолінгвістики та методики навчання ІМ. Тому цілком закономірно, що методика навчання аудіювання стала дуже актуальною, про що свідчить велика кількість наукових праць, присвячених цій тематиці (Абрамовська Н. Ю., Алексеева І. М., Андерсон А. (Anderson A.), Бак Г., Бочкарьова О. Ю., Бржозовський К. М., Вайсбурд М. Л., Гальскова Н. Д., Гез Н. І., Слухіна Н. В., Каріх Т. В., Кириліна Н. Ю., Куліш Л. Ю., Линч Т. (Lynch T.), Метьюлкіна О. Б., Морозов Д. М., Онісіна І. С., Петранговський Н. Р., Черниш В. В. та інші).

Відзначимо, що поштовхом до удосконалення процесу навчання аудіювання став розвиток технічних засобів подачі інформації. У науковій літературі наявна низка праць з проблем використання різних видів технічних засобів у процесі навчання аудіювання ІМ. Так, багато науковців досліджували питання навчання аудіювання з використанням відео – Н.І. Бичкова, Н. Ю. Кириліна, С. П. Литвиненко, А. Allan, P. Arcario, S. Corder, J. Lonergan, S. Stempleski, V. Tomalin, J. Willis.

Ознакою часу є звернення дослідників до навчання аудіювання іншомовних програм, трансльованих радіо та телебаченням – А. Н. Богомолів, Н. А. Качалов, Н. Ю. Крилова, С. О. Могілевцев, Ю. А. Нікітіна, Л. В. Панова. Поширеною стала практика розміщення відомими світовими телеканалами (BBC, Deutsche Welle, TV 5 France) на своїх сайтах розробок щодо використання телеповідомлень у навчанні аудіювання.

Таким чином, ми можемо припустити, що успішною запорукою формування навичок та розвитку вмінь аудіювання є правильно дібрані засоби навчання. Так, на нашу думку, ефективним способом формування мовленнєвих навичок аудіювання може бути використання подкастів (від англ. *podcast*) – звукових файлів у стилі радіо- і телепередач в Інтернеті.

Незважаючи на певні наукові доробки з використання подкастів для навчання ІМ студентів різних спеціальностей і з різними цілями (Дуденей Г, Хоклі Н., Муліна Н., Шуневич Б., Черниш В., Соломатіна А. Г., Сисоєв П. В.), на сьогодні існує нагальна потреба створення методики навчання аудіювання подкастів для студентів молодших курсів мовних спеціальностей. Оскільки аудіювання є одним з найскладніших видів МД, то вважаємо за доцільне приділяти йому особливу увагу, починаючи з першого року навчання у мовному ВНЗ. Найбільш прийнятним та реалістичним завданням використання подкастів у навчальних цілях залишається розвиток рецептивних аудитивних навичок та вмінь. Крім того, подкасти можна розглядати як джерело країнознавчої, лінгвокраїнознавчої і соціокультурної інформації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Загальні проблеми навчання аудіювання досліджували М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, А. Anderson, G. Buck, T. Lynch, J. Wilson та інші. Психологолінгвістичні аспекти усного мовлення та, зокрема, аудіювання як його важливої складової, розглянуто І. О. Зимньою, Л. Ю. Куліш. Дослідницями також визначено й обґрунтовано види аудіювання і запропоновано ефективні методи навчання аудіювання у мовному ВНЗ відповідно до кожного з видів. Проблемі навчання аудіювання в загальноосвітньому навчальному закладі присвячено такі роботи: визначено труднощі розуміння іншомовного мовлення на слух і шляхи їх подолання – Н. В. Єлухіна, розглянуто способи підвищення навчання аудіювання – Т. В. Каріх, описано індивідуалізацію процесу навчання аудіювання в початковій школі – О. Б. Метьолкіна, запропоновано методику застосування аудіокнижок художніх творів у навчанні аудіювання англійською мовою – В. В. Черниш. Певний внесок у дослідження навчання аудіювання у ВНЗ зроблено І. М. Алексеевою, зокрема розроблено методику навчання аудіювання монологічного мовлення суспільно-політичного характеру, виявлено труднощі, що виникають у процесі навчання аудіювання – Н. Ю. Абрамовська, описано методику навчання аудіювання полемічних текстів – К. М. Бржозовська, запропоновано методику навчання аудіювання публіцистичних текстів – Н. Ю. Кириліна, представлено методику навчання аудіювання діалогічного мовлення – Б. І. Лихобаїн. Окремо розроблено методики навчання професійно спрямованого аудіювання майбутніх учителів англійської мови – О. Ю. Бочкарьова, Д. М. Морозов, І. С. Онісіна, Н. Р. Петранговська – для немовних ВНЗ.

Але особливий інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці вчених, які досліджують розвиток умінь аудіювання з використанням подкастів. Проблемою використання подкастів під час вивчення англійської мови (АМ) займалися Г. Дуденей, Н. Хоклі, Н. Муліна, Б. Шуневич, В. Черниш, А. Соломатіна (2011) та ін.

Хоча, як бачимо, проблема навчання аудіювання посідає вагоме місце в сучасних методичних дослідженнях, вона ще не може вважатися вирішеною повністю. Так, незважаючи на те, що розуміння аудіозаписів мовлення визначено, зокрема, в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти як цільове і має окрему шкалу дескрипторів, на сьогодні бракує науково обґрунтованих та експериментально перевірених методик навчання аудіювання подкастів, що передаються ІМ.

Отже, необхідність і важливість навчання майбутніх учителів аудіювання, з одного боку, та нерозробленість цього питання в методиці навчання ІМ, з іншого, зумовлюють актуальність нашого дослідження. Тому **метою** цієї статті є описати особливості навчання аудіювання подкастів на І курсі мовних ВНЗ як одного із найважливіших і найскладніших видів МД.

Для досягнення поставленої мети нам необхідно вирішити такі **завдання**: 1) визначити сутність аудіювання; 2) описати механізми аудіювання; 3) розглянути мовленнєві знання, навички та вміння аудіювання; 4) виділити рівні розуміння аудіоповідомлення (подкасту).

**Основні результати дослідження.** Предусім варто визначити, що саме мається на увазі під терміном “аудіювання”. Згідно з тлумаченням Н. Д. Гальскової й Н. І. Гез [1, с. 161], аудіювання – це складна рецептивна мисленнєво-мнемічна діяльність, пов’язана зі сприйняттям, розумінням і активною обробкою інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні.

За О. В. Мусницькою, аудіювання – це природний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в складному вмінні сприймати і розуміти мовлення на слух при одноразовому пред’явленні [9, с. 107].

А. М. Щукін розглядає аудіювання як одночасне сприйняття мовної форми та розуміння змісту висловлювання [12, с. 39].



З точки зору психофізіології аудіювання реалізується за допомогою перцептивних, розумових і мнемічних дій [6, с. 117]. Отже, аудіювання – це усний рецептивний вид МД, не виражений зовні, але має активну внутрішню форму перебігу, результатом якого є розуміння або нерозуміння сприйнятого смислового змісту.

Без навичок і вмінь аудіювання мовленнєве спілкування навіть рідною мовою ускладнюється, оскільки цей процес є двостороннім і передбачає постійну зміну ролей співрозмовників: з того, хто говорить, на того, хто слухає, розуміє і відповідає.

У психолінгвістиці аудіювання визначається як складний багатокомпонентний вид МД, під час якого слухач виконує розумові операції синтезу, дедукції, індукції, порівняння, протиставлення, абстрагування тощо [6, с. 148].

Ученими встановлено, що психологічну основу аудіювання складають внутрішні процеси сприйняття, впізнавання мовних образів, розуміння їхніх значень, антиципації та осмислення інформації, групування та узагальнення фактів, утримання їх у пам'яті й умовивід (Вайсбурд М. Л.; Гальскова Н. Д., Дем'яненко М. Я., Дехерт І. А., Зимня І. О., Іванова Л. І., Леонтьєв О. О., Лурия О. Р.). До ключових механізмів аудіювання, що забезпечують протікання усіх психологічних процесів, які мають місце під час сприйняття аудіоінформації, належать механізми внутрішнього промовляння, короткотривалої та довготривалої пам'яті, ймовірного прогнозування та осмислення (Гальскова Н. Д., Єлухіна Н. В., Леонтьєв О. О.; Соловова О. М.). Розглянемо функціонування вищезазначених механізмів у процесі пред'явлення інформації за допомогою аудіозапису (у нашому випадку – подкастів).

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач за допомогою *механізму внутрішнього промовляння* перетворює звукові образи на артикуляційні. Від того, наскільки правильною буде ця “внутрішня мотивація”, залежить і майбутнє розуміння подкасту [6, с. 120].

*Механізм сприйняття*, як складова частина аудіювання, є багаторівневим процесом, в якому виділяють три рівні сприйняття мовлення: сенсорний, перцептивний і смисловий. Процес сприйняття супроводжується такими розумовими операціями, як ви členення елементів з потоку мовлення, ідентифікація знаків за еталонами, що зберігаються в пам'яті, знаходження аналогій, розрізнення, визначення смислових зв'язків, умовивід. Сприйняття здійснюється одночасно на всіх рівнях та етапах [8, с. 10]. Однак порівняно з відеозаписом аудіозапис характеризується деякою сенсорною недостатністю, оскільки інформацію, яка поступає лише слуховим каналом, важко сприйняти повністю через неможливість повної і точної передачі екстралінгвістичних складових мовленнєвого повідомлення.

Першочергове значення для аудіювання має оперативна та довготривала пам'ять. Остання є єдиним загальнофункціональним *механізмом розумової діяльності* людини. Інформація, що надходить у процесі аудіювання, утримується, об'єднується, структурується, обробляється, модифікується, систематизується і класифікується за допомогою пам'яті [8, с. 10]. Оперативна пам'ять слугує для утримання мовних сигналів, з яких складається висловлювання. Сприймаючи мовлення, слухач протягом мінімального часу утримує в пам'яті слова і фрази, щоб осмислити їх та зрозуміти основний зміст повідомлення. Довготривала пам'ять зберігає стереотипи, видаючи їх для зіставлення та оперування ними. Залежно від того, чи існують у довготривалій пам'яті зразки мовлення, інформація сприймається як знайома чи незнайома. З цього можна зробити висновок, що глибина розуміння сприйнятої інформації значною мірою залежить від накопичених реципієнтом знань, які зберігаються в довготривалій пам'яті.

Вагоме значення в процесі аудіювання відводиться *механізму ймовірного прогнозування*, який дає змогу передбачати думку та поведінку того, хто говорить, полегшуючи тим самим розуміння (Гальскова Н. Д.; Дем'яненко М. Я.; Дехерт І. А.; Жинкін М. І.; Зимня І. О.; Леонтьєв О. О.). Дія механізму полягає в тому, що реципієнт, очікуючи на певну інформацію, готується до її сприйняття та висуває гіпотезу щодо тієї інформації, яку він може отримати згодом.

Оскільки процес аудіювання передбачає не просто сприйняття інформації на слух, але також її складну смислову переробку, важливого значення набуває *механізм осмислення*, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації на образну. Механізм осмислення також здійснює стиснення фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць, і залишаючи лише “згустки” смислу, звільняє пам’ять для прийому нової порції інформації. Усі перелічені нами механізми функціонують взаємопов’язано та взаємовпливають один на одного, забезпечуючи розуміння й обробку сприйнятого.

Слідом за Є. В. Мусницькою вважаємо, що сприймання і розуміння інформації реципієнтом залежить як від індивідуально-психологічних можливостей особистості сприймати та розуміти аудіотекст, так і від самої характеристики тексту (подкасту), що безумовно впливає на ефективність аудіювання кожним студентом [9, с. 108]. Так, Я. І. Крапчатова, визначаючи компоненти англомовної компетентності в аудіюванні (АКА), зазначає, що необхідно враховувати якісні та кількісні показники аудіювання. Крім того, якісні і кількісні показники братимуться до уваги і в наших подальших дослідженнях і будуть враховуватись при відборі подкастів для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному аудіюванні у майбутніх вчителів англійської мови. Якісними показниками є характер мовного матеріалу тексту; ступінь розуміння; вид мовлення, що сприймається; ступінь адаптованості тексту. Кількісними показниками є обсяг (час звучання і темп мовлення); кількість прослуховувань. Поділяючи думку Я. І. Крапчатової, розглядаємо АКА як сукупність знань, мовленнєвих навичок, мовленнєвих вмінь аудіювання та комунікативних здібностей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Складові англомовної компетентності в аудіюванні

Складові АКА			
Знання	Мовленнєві навички	Мовленнєві вміння	Комунікативні здібності
фонетичні	фонетичні	мовної і смислової антиципації	орієнтуватися у ситуації спілкування
лексичні	лексичні	глобального розуміння	адекватно реагувати на почуте
граматичні	граматичні	докладного розуміння	залучення уваги, уваги
фонові		вибіркового розуміння	залучення мовної здогадки
про аудіювання		компенсаторні вміння	готовність і бажання слухати

Отже, АКА – це здатність особистості коректно сприймати, розуміти та реагувати комунікативно на мовлення носіїв або не-носіїв англійської мови, мовлення яких наближається до норми, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок, умінь та комунікативних здібностей.

Успішність оволодіння АКА залежить від рівня сформованості мовленнєвих лексичних, граматичних, фонетичних навичок аудіювання, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичний, граматичний, фонетичний, фонетичний, фонетичний, фонетичний бік мовлення, знань про аудіювання, мовленнєвих вмінь аудіювання та здібностей і взаємодії цих складових.

У методиці навчання ІМ виокремлюють декларативні знання, пов’язані з теорією, та процедурні знання, пов’язані з практикою. Знання виконують роль регулюючого та контролюючого механізму мовлення і є відправною точкою у формуванні мовленнєвих

навичок і вмінь аудіювання. Отже, для сприйняття і розпізнавання іншомовного мовлення на слух студентам I курсу потрібно володіти знаннями, що відповідають рівню B2: фонетичними, лексичними, граматичними, фонovими та знаннями про аудіювання.

Останнім часом дедалі частіше вчені наголошують на тому, що автентичні аудіоматеріали мають великий соціокультурний потенціал, оскільки відображають культурне та мовне розмаїття країни, мова якої вивчається, тобто інтереси, цінності та уявлення широкого спектру етнічних, молодіжних, професійних та інших культурних груп. У цьому разі подкасти можна розглядати як джерело країнознавчої, лінгвокраїнознавчої і соціокультурної інформації. Вони також містять моделі мовленнєвої та невербальної поведінки, регіональні акценти тощо. Особливим соціокультурним потенціалом подкастів є власне мовлення, оскільки воно вміщує великий пласт національно маркованих лексичних одиниць (ЛО), до яких належать реалії (безеквівалентні лексичні одиниці (pub, Tower, City), конотативна лексика (mistletoe – омела, hannel – протока, канал; це слово викликає певну конотацію з географічною назвою Ла-Манш, cheese), фразеологізми (Fleet Street, Jack of all trades – на всі руки майстер, “Colchester natives” означає устриці, тому місто Colchester викликає певні асоціації з цією продукцією; вираз “to grin like a Cheshire cat” – посміхатися як чеширський кіт: у цьому виразі графство Чешир породжує конотації з виробництвом сирів у цій місцевості, оскільки клеймом однієї з фірм була мордочка кішки, що посміхалась), формули мовленнєвого етикету тощо [7, с. 51]. Тому навчання студентів аудіювання подкастів дає їм змогу засвоїти сукупність лінгвосоціокультурних відомостей, що вміщуються у національномаркованих ЛО, оволодіти системою країнознавчих знань на основі отриманої з повідомлень країнознавчої інформації; розвивати міжкультурні вміння, сформувавши власне ставлення до подій та явищ і необхідні якості для здійснення успішної міжкультурної комунікації [7, с. 6]. У дидактичних цілях вважаємо за необхідне виділити окремі характеристики аудіоподкастів, які відрізняють їх від таких аудіоматеріалів, як аудіофонограма. Однією з таких характеристик є можливість вибору матеріалів з конкретної теми, що відповідно розширює можливості роботи на заняттях з АМ, дає змогу вийти за рамки підручника, розширюючи коло питань з досліджуваної теми, аналізуючи різні думки з проблеми. Різноманітність матеріалів сприяє зростанню мотивації студентів, а також стимулює самостійний пошук різних матеріалів в Інтернеті та індивідуальну роботу з ними поза аудиторією. Аудіоподкасти дають змогу використовувати найактуальніший матеріал, який не доступний при роботі з підручником або іншими аудіоматеріалами, актуальність тематики та думок також сприяють активізації когнітивних процесів на заняттях з АМ і, тим самим, ведуть до розвитку навчальних і компенсаторних компетентностей. Можливість пошуку і структурованість аудіоподкастів дає можливість ознайомитися з культурними особливостями англomовних країн. Також аудіоподкасти дають можливість ознайомлення з різними точками зору з однієї і тієї самої актуальної проблеми, сприяючи таким чином розвитку у студентів соціокультурної спостережливості та аналітичних умінь. Використання аудіоподкастів робить можливим роботу над різними ідіоматичними виразами на будь-якому занятті. Важливо виділити також таку особливість подкастів, як типові характеристики розмовного мовлення. В рамках підручників, а також доданих до них аудіо- та відеоматеріалів часто відсутні або штучно створюються такі характеристики розмовного мовлення, як еліпси, недомовленість пропозицій до кінця, самокорекція в процесі говоріння, а також різні шуми, в подкастах ж вони присутні в природній формі, створюючи тим самим “автентичне навчальне середовище”, яке контролюється викладачем. Подкасти дають студентам уявлення про розмаїття діалектів і варіантів англійської мови, що надалі допоможе уникнути культурного шоку.

Аналіз методичної літератури, що стосується навчання аудіювання, дав змогу зробити висновок, що існують різні підходи до неоднорідності сприйняття і розуміння мовлення на слух. Так, розуміння інформації виражається в різних ступенях, рівнях, планах і характеризується різною мірою глибини, ясності, повноти і точності.

Як зазначає І. О. Зимня, неоднорідність смислового сприйняття пов'язана з поняттям рівневої природи цього процесу. Ідея рівності процесу сприйняття полягає в тому, що рівні сприйняття реалізуються послідовно – від більш загального, недиференційованого, до конкретного диференційованого [4, с. 183]. Авторка виокремлює чотири рівні глибини розуміння повідомлення [4, с. 179–180] :

1) розуміння того, про що йдеться. На цьому рівні слухач може визначати лише основний предмет висловлювання;

2) розуміння того, що саме було сказано. На цьому рівні реципієнт усвідомлює весь хід викладу думок мовця, їх розвитку та аргументації;

3) розуміння того, навіщо це було сказано і якими засобами було висловлено. Цей рівень дає слухачу змогу не тільки аналізувати те, про що йдеться, а й оцінити засоби, які використовує мовець для досягнення поставленої мети;

4) розуміння того, що саме мав на увазі автор, передбачає проникнення у підтекст – виявлення провідної думки, яка виражена імпліцитно.

За Н. І. Гез, кожний рівень розуміння характеризується глибиною проникнення думки реципієнта до смислового змісту тексту, що сприймається [2, с. 48]. На підставі глибинного характеру в методиці навчання ІМ традиційно, слідом за Н. І. Гез, виділяють чотири рівні розуміння повідомлення:

1) фрагментарний (поверховий): розуміння значення окремих речень або окремих ЛО;

2) глобальний (загальний): загальне уявлення про зміст повідомлення, тобто розуміння основної думки як узагальненого концентрату всього змісту;

3) докладний (повний): розуміння деталей і фактів змісту повідомлення та мовних засобів їх вираження;

4) критичний: глибоке, чітке розуміння твору, оцінка та інтерпретація змісту тексту, проникнення у підтекст.

С. І. Шукліна, поєднуючи рецептивні види мовленнєвої діяльності – аудіювання та читання, розглядає три види розуміння тексту (загальне, або ознайомлювальне; повне, або вивчаюче; вибіркоче, або селективне) залежно від мети, яка ставиться перед прослуховуванням: розуміння основного змісту, розуміння деталей тексту, розуміння специфічної інформації [12, с. 54–55].

У нашому дослідженні ми керуватимемось рівнями глибини розуміння аудіотексту (подкасту), виокремленими Н. І. Гез, глобальним (загальним) та докладним (повним). Окрім них, вважаємо, що розуміння специфічної інформації або вибіркоче є природним, адже часто з усього мовленнєвого потоку ми виокремлюємо лише те, що цікавить нас, не вникаючи в деталі повідомлення. Вибіркове розуміння, представлене в чинній програмі [10, с. 73], є необхідним для І року навчання студентів мовних спеціальностей і відповідає рівню В2. Виходячи з цього, мовленнєві вміння аудіювання будемо визначати на рівнях: розуміння основного змісту, розуміння деталей та розуміння специфічної інформації. Ці рівні розуміння аудіотексту найкраще корелюють з традиційними для методики навчання ІМ видами аудіювання – глобальним (*understanding gist*), докладним (*understanding details*) та вибіркочим (*identifying specific information*). Усі три види аудіювання представлені у вимогах чинної програми до рівня сформованості АКА у студентів І курсу мовних факультетів [10, с. 48, с. 57, с. 73].

Наведемо декілька прикладів вправ, які можна використовувати з метою перевірки рівня сформованості вмінь глобального, докладного та вибіркового розуміння повідомлення.

#### ***Зразки вправ на перевірку рівня сформованості вмінь глобального розуміння***

Приклад 1.

**Інструкція.** *You are going to hear an interview with the student about his working day. First you will have 30 seconds to study the statements below. After listening, mark the statements (1-5) true (T) or false (F) in your answer sheet. You will have 30 seconds to finalise your answers.*

Приклад 2.

**Інструкція.** *You are making a report about Markets around the world. After listening to the story about three markets find out the main idea about them. You have 30 minutes to finalize you answer.*

**Зразки справ на перевірку рівня сформованості вмінь вибіркового розуміння**

Приклад 3.

**Інструкція.** *In this extract you will hear a physician interviewing his patients and giving him some advice. As you listen to the interview complete the treatment the doctor prescribes.*

**Зразки справ на перевірку рівня сформованості вмінь докладного розуміння**

Приклад 4.

**Інструкція.** *You are going to interpret Mr. Henry Wilson, a director of a new shopping centre. Listen to the interview with him about the opening of his new centre and find out as many details as possible about its departments.*

Приклад 5.

**Інструкція.** *In this extract you will hear a physician interviewing a patient. As you listen to the interview complete the personal details and Present Complaint section given below.*

Отже, наприкінці I курсу студенти мають розуміти аудіоповідомлення глобально, докладно та вибірково. Звичайно, інформація, подана в подкастах, повинна бути представлена в межах тем, визначених Програмою для I курсу, і продюкована стандартним чітко артикульованим мовленням та стандартною вимовою, що передається або наживо, або через аудіо- та відеозапис [10, с. 48–49].

Тому, щоб перевірити глобальний рівень розуміння аудіоповідомлення, студенти I курсу мають володіти такими вміннями: визначати тему аудіоповідомлення; розуміти загальний зміст почутого тексту; розуміти головну думку аудіоповідомлення, висловлену експліцитно; виділяти ключове слово / фразу / критичну вузлову точку, яка сприяє розумінню основної ідеї.

Для того щоб визначити докладний рівень розуміння аудіотексту, студентам необхідно володіти такими вміннями: диференціювати інформацію: відокремлювати головне від другорядного в тексті, утримуючи в пам'яті головне; членувати текст на логіко-сміслові частини, визначати факти; виділяти ключові слова / центри / смислові віхи кожної смислової частини; встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту.

Слідом за І. О. Зимньою, вважаємо, що для докладного розуміння повідомлення одне із основних умінь, які необхідно розвивати, – це знаходити смислові опорні пункти кожної логічної частини, оскільки ці “смислові пункти” або “смислові віхи” є результатом укрупнення (аналізу, поєднання) смислової інформації [4, с. 192].

Під вибіркоким розумінням аудіотексту маємо на увазі розуміння лише окремих фактів тексту, головної думки або комунікативного наміру тексту, який виражено експліцитно. Іншими словами, коли мета аудіювання полягає у з'ясуванні певної інформації, студенти мають володіти такими *вміннями*: розуміти окремі факти тексту; визначати комунікативний намір тексту.

Ураховуючи психофізіологічну основу сприйняття і розуміння мовлення на слух, не можна залишити поза увагою антиципацію як лінгвістичну, так і смислову. На наш погляд, необхідно контролювати вміння мовного та смислового прогнозування, оскільки вони забезпечують використання всього спектру знань (фонетичних, лексичних, граматичних, фонових), якими володіють студенти. Отже, студенти мають *розвивати*: вміння мовної антиципації; вміння смислової антиципації.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Підбиваючи підсумок, можемо констатувати, що навчання аудіювання студентів молодших курсів мовних спеціальностей посідає вагомe місце у методиці навчання ІМ. Аудіювання є одним з найважливіших та найскладніших

видів МД. Адже аудіювання – це усний реактивний рецептивний вид МД, що не виражений зовні, але має активну внутрішню форму перебігу, результатом якого є розуміння або нерозуміння сприйнятого смислового змісту. Для сприйняття і розуміння іншомовного мовлення на слух студентам I курсу мовних спеціальностей потрібно володіти знаннями, що відповідають рівню В2: фонетичними, лексичними, граматичними, фоновими та знаннями про аудіювання.

Подальше вивчення особливостей цієї теми та впровадження на практиці науково обґрунтованих та експериментально перевірених методик навчання аудіювання подкастів може підвищити якість вивчення та викладання АМ. Перспективою подальшого дослідження може бути розроблення критеріїв та підсистеми вправ для формування компетентності в аудіюванні з використанням подкастів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
2. Гез Н. И. Методика обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Надежда Ивановна Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 19–24.
3. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессиональной фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997. – 189 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.,
5. Качалов Н. А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку / Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного университета. Серия “Филология”. – 2006. – № 291. – С. 221–227.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Могилевцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения (неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Могилевцев Сергей Александрович. – Минск, 2002. – 166 с.,
8. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования : автореф. дис. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения иностранным языкам” / Д. Л. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
9. Мусницкая Е. В. Сто вопросов к себе и к ученику : [кн. для учителя] / Е. В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996. – 192 с.
10. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання) : Проект / [Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. (керівники), Головач Ю. В. та ін.] – К. : The British Council, 2001. – 246 с.
11. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англійської соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шукліна Світлана Іванівна. – К., 2006. – 159 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : АСТ-Астрель-Хранитель, 2007. – 746 с.

## REFERENCES

1. Hal'skova N. D. Teoryya obuchenyya ynostrannym iazykam. Lymphodydaktyka y metodyka : [ucheb. posobyе dlya stud. lymhv. un-tov y fak. yn. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy] / N. D. Hal'skova, N. Y. Hez. – [3-e yzd., ster.]. – M. : Yzdatel'skiy tsentr “Akademyya”, 2006. – 336 s.
2. Hez N. Y. Metodyka obuchenyya audyrovanyyu v shkole s prepodavanyem ryada predmetov na ynostrannom iazyke / Nadezhda Yvanovna Hez // Ynostr. iazyky v shk. – 1985. – №6. – S. 19–24.
3. Holovach Yu. V. Kontrol' urovnya sformyrovannosti professional'noy fonetycheskoy kompetentsyy studentov pervoho kursa yazykovoho pedahohyчесkoho vuza (na materyale anhlyyskoho iazka) : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Holovach Yulyya Valer'evna. – K., 1997. – 189 s.
4. Zymnyaya Y. A. Psykholohyya obuchenyya nerodnomu iazyku / Y. A. Zymnyaya. – M. : Russkiy iazyk, 1989. – 219 s.,
5. Kachalov N. A. Osobennosti yspol'zovanyya autentichnykh vydeodokumentov v obuchenyy ynostrannomu iazyku / N. A. Kachalov // Vestnyk Tomskogo gosudarstvennogo unyversyteta. Serya “Fylohyya”. – 2006. – №291. – S. 221–227.
6. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : Pidruchnyk. Dlia studentiv klasuchnykh, pedahohichnykh i lymhvistychnukh unyversytetiv./ Bihych O.B., Borysko N. F., Boretska N.F. / za zahalnoyu red. . S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
7. Mohylevtsev S. A. Formyrovanye sotsyokul'turnoy kompetentsyy na osnove anhloyazychnykh ynfarmatsyonnykh materyalov sputnykovoho televydenyya (neyazykovoy vuz): dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Mohylevtsev Serhey Aleksandrovych. – Mynsk, 2002. – 166 s.,
8. Morozov D. L. Obuchenye professional'no-oryentirovannomu audyrovanyyu na osnove sovershenstvovanyya psykholohyчесkyykh mekhanyzmov rechy: na materyale nemetskoho iazyka, uroven' professional'nogo obrazovanyya : avtoref. dyss. ... na soyskanye uch. stepeny kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 “Teoryya y metodyka obuchenyya ynostrannym iazykam” / D. L. Morozov. – Nyzhnyy Novhorod, 2009. – 24 s.
9. Musnytskaya E. V. Sto voprosov k sebe y k uchenyku : [kn. dlya uchytelya] / E. V. Musnytskaya. – M. : Dom pedahohyky, 1996. – 192 s.
10. Prohrama z anhlyis'koyi movy dlya unyversytetiv / instytutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya) : Proekt / [Nikolayeva S. Yu., Solovey M. I. (kerivnyky), Holovach Yu. V. ta in.] – K. : The British Tsountsil, 2001. – 246 s.
11. Shuklina S. I. Metodyka kontrolyu rivnya sformovanosti anhlomovnoyi sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi v retseptivnykh vydakh movlennyyevoyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Shuklina Svitlana Ivanivna. – K., 2006. – 159 s.
12. Shchukyn A. N. Lymphodydaktycheskiy entsyklopedycheskiy slovar': bolee 2000 edynyts / A. N. Shchukyn. – M. : AST-Astrel'-Khranytel', 2007. – 746 s.

УДК 378.147.811.111

## НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Дьячкова Я. О.

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

**Анотація.** Стаття має на меті окреслити історико-методичну генезу проблеми формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців за допомогою загальнонаукових (аналіз, синтез) та спеціальних методів дослідження. В статті розкривається роль комунікативної компетентності в складі професійної компетентності фахівця, узагальнюються підходи до визначення іншомовної комунікативної компетентності, наводиться визначення професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні фахівця. Як результат аналізу, в роботі виділені теоретичні основи вимог до знань і вмінь фахівців, реалізація яких сприятиме успішному професійному іншомовному спілкуванню між ними як представниками різних культур, та розкрита перспектива більш глибокого вивчення проблем формування у майбутніх фахівців різних галузей зазначеної компетентності.

**Ключові слова:** іншомовна професійна компетентність; іншомовна комунікативна компетентність; професійно спрямоване англomовне говоріння; професійно спрямована англomовна компетентність в говорінні; майбутні фахівці.

**Дьячкова Я. О. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко**  
**Обучение будущих специалистов профессионально ориентированному англоязычному говорению: историко-методический аспект**

**Аннотация.** Цель статьи – очертить историко-методический генезис проблемы формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении у будущих специалистов с помощью общенаучных (анализ, синтез) и специальных методов исследования. В статье раскрывается роль коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалиста, обобщаются подходы к определению иноязычной коммуникативной компетентности, приводится определение профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении специалиста. Посредством анализа выделены теоретические основы требований к знаниям и умениям специалистов, реализация которых будет способствовать успешному профессиональному иноязычному общению между ними как представителями разных культур, и раскрыта перспектива более глубокого изучения проблем формирования у будущих специалистов различных отраслей указанной компетентности.

**Ключевые слова:** иноязычная профессиональная компетентность; иноязычная коммуникативная компетентность; профессионально ориентированное англоязычное говорение; профессионально ориентированная англоязычная компетентность в говорении; будущие специалисты.

**Diachkova Y. Taras Shevchenko National University of Kyiv**  
**Prospective Specialists' Professionally Oriented English Speaking Teaching: Historical and Methodological Aspects**

**Abstract. Introduction.** The research shows the importance of both historical and methodological analysis of the problem of prospective specialists' professionally oriented English language competence in speaking development. **Purpose.** The article aims to describe and analyze the historical and methodological genesis of the issue mentioned. **Methods.** In the process of research the author uses general (analysis, synthesis) and special scientific



methods. **Results.** In the given article the role of competence in speaking as an integral part of a foreign language professional competence of a specialist is analyzed, the historical and methodical genesis of the study on the development of a foreign language competence in speaking is outlined and the approaches to its definition are summarized. Synthesized and adopted definition of a professionally oriented English language competence in speaking of a prospective specialist is given in the paper. The research paper highlights theoretical basis of the requirements for prospective specialists' knowledge and skills, the implementation of which will greatly contribute to successful professional communication in a foreign language between the specialists as representatives of different cultures. It is also reviled in the article that such skilled communication will influence the development of both the first and the second language personality of a specialist and make them be more competitive on a labour market.

**Conclusion.** In conclusions of the research paper the prospect of better understanding of the problems of prospective specialists' professionally oriented English language competence in speaking development in various fields is underlined.

**Keywords:** foreign language professional competence; foreign language competence in speaking; professionally oriented English speaking; professionally oriented English language competence in speaking; prospective specialists.

**Постановка проблеми.** Вимоги до рівня фундаментальної та професійної підготовки майбутніх фахівців постійно зростають. Англійська мова (АМ) стає обов'язковим компонентом професійної освіти. З огляду на це запорукою успішності підготовки висококваліфікованих фахівців різних галузей стає володіння ними засобом міжнародного спілкування – АМ. Ще десятиліття тому на немовних факультетах ВНЗ значна увага на практичних заняттях з АМ приділялась читанню та перекладу загальнонаукової та фахової літератури, хоча в Програмі з АМ для немовних спеціальностей 1975 р. було зазначено, що студенти мають не тільки читати оригінальну літературу за спеціальністю, а й брати участь в усному спілкуванні АМ в обсязі матеріалу, передбаченого програмою. Зараз майбутня професійна діяльність стала тим фактором, що визначає зміст і форми відповідної навчальної діяльності студента. Суспільство перейшло на якісно новий рівень, де починає формуватись нова модель життєдіяльності, в центрі якої перебуває особистість, спроможна орієнтуватись у швидкоплинних обставинах і відкидати запрограмовану поведінку у фіксованій системі координат. Мовна картина сучасного світу диктує умови формування професійної компетентності фахівця. Практика навчання мови в рамках сучасного компетентнісного підходу вимагає того, щоб питома вага кожного з видів мовленнєвої діяльності диктувалась необхідністю його використання у певній професійній галузі. В свою чергу, професійно орієнтований підхід передбачає формування готовності студентів до свідомого застосування АМ під час професійної взаємодії та використання міжпредметних зв'язків у процесі вивчення мови. Пріоритетність говоріння як виду мовленнєвої діяльності не викликає сумнівів і вимагає оновлення системи іншомовної підготовки фахівців у контексті її професійної спрямованості. Враховуючи те, що “мовець у своєму існуванні виявляється для іншого через говоріння, за допомогою якого можна порозумітися із співрозмовником” [7], нагальною потребою стало формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні. Вирішення цього питання стає можливим за умови докладного вивчення історико-методичної генези дослідження проблеми формування зазначеної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основні питання навчання іншомовного говоріння, визначення цілей навчання іноземної мови студентів відображено у ґрунтовних працях таких дослідників, як А. П. Запороженко (1971), В. Л. Скалкін (1981), Н. І. Гез (1982), М. В. Ляховицький (1982), Р. В. Фастовець (1984), І. О. Зимня (1985), Н. Ф. Бориско (1987), І. Л. Бім (2002), Н. Д. Гальськова (2003) та багатьох інших, що є теоретичним підґрунтям для вивчення проблеми формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців.

Зазначимо також, що проблемам навчання іншомовного *професійно спрямованого* говоріння присвячено багато робіт вітчизняних і зарубіжних учених (Гайдукова Л. В., Гез Н. І., Дацків О. П., Запорожченко А. П., Кіржнер С. Е., Котлярова Л. Б., Кочнєва М. Г., Рахманов І. В., Скляренко Н. К., Федорова І. А. та ін.). Це підкреслює науковий і практичний потенціал подальшого вивчення процесу та методики формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців, послуговуючись здобутим досвідом учених-методистів, які присвятили свої роботи зазначеній проблемі.

Таким чином, **метою** нашої публікації є аналіз історико-методичної генези проблеми формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні задля виділення теоретичних основ вимог до знань і вмінь фахівців, реалізація яких сприятиме успішному професійному іншомовному спілкуванню між ними як представниками різних культур, а також окреслення зазначених знань і вмінь. Звернемо увагу, що наш історико-методичний аналіз підходів до проблеми формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні підпорядковується двом критеріям: 1) урахування різноманітності визначень понять іншомовної професійної компетентності (ІПК) та іншомовної комунікативної компетентності (ІКК); 2) повноти вивчення в дослідженнях проблеми формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні.

**Основні результати дослідження.** Як уже зазначалось нами, говоріння є пріоритетним видом мовленнєвої діяльності порівняно з іншими формами мовленнєвого спілкування. Це закладено в його природі, бо воно: а) є найшвидшим способом передачі інформації; б) потребує від мовця найменших зусиль і спеціальних умов; в) дає змогу залучати до акту спілкування необмежену кількість людей залежно від способу спілкування. Це, насамперед, акцентує нашу увагу на важливості вивчення особливостей формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні.

Розглянемо *ІПК* майбутнього фахівця докладніше. Е. В. Бібікова визначає професійну компетентність як інтегративну якість особистості фахівця – системне явище, що охоплює знання, навички, вміння, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Як інтегративне утворення, професійна компетентність містить функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти [3]. Важливим структурним компонентом професійної компетентності є комунікативна компетентність – якісна характеристика особистості фахівця, що охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних навичок і вмінь у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування. За Е. В. Бібіковою, засобом формування професійної комунікативної компетентності є спілкування, однак у тому разі, якщо воно здійснюється на діяльнісній, мотиваційній, ситуативно обумовленій основі з використанням професійно зорієнтованого змісту як теми спілкування.

Стосовно *ІКК*, то вона визначається дослідницею як здатність і готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного спілкування іноземною мовою. ІКК передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними. У структурі ІКК виокремлюються функціональний, рефлексивний та мотиваційний компоненти. Відповідно до загальної структури професійної компетентності, ІКК Е. В. Бібікова розглядає як системне утворення в єдності мотиваційного, функціонального та рефлексивного компонентів. Таким чином, майбутній фахівець повинен володіти теоретичними знаннями у сфері обраної спеціальності та декларативними і процедурними мовними знаннями задля успішного здійснення англомовної комунікації. Зазначимо, що, розглядаючи ІКК як компонент професійної компетентності, авторка ототожнює поняття ІКК та професійно спрямованої ІКК.

ІПК, в свою чергу, – здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми й уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки на основі знань про науку та культуру інших народів у межах полілогу культур [2, с. 16]. Це інтегральна характеристика професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури:

- *діяльнісну* (знання, навички, вміння та способи здійснення професійної діяльності);
- *комунікативну* (знання, навички, вміння та способи здійснення професійного спілкування).

Формування ІПК у майбутніх фахівців вимагає накопичення не тільки теоретичних і мовних, а й соціокультурних знань та розвитку відповідних умінь і навичок оперування засвоєним матеріалом. Це також передбачає розвиток комунікативних здібностей майбутніх фахівців.

Окреслимо також історико-методичну генезу дослідження проблеми формування ІКК. У сучасних дослідженнях ІКК тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [5, с. 13]; як спроможність вирішувати засобами АМ актуальні завдання спілкування в побутовому, навчальному, професійному та культурному житті; як уміння користуватися фактами АМ і мовлення для реалізації цілей спілкування [13, с. 109].

І. Л. Бім вважає, що ІКК є здатністю й готовністю того, хто навчається, здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом/програмою межах [4]. Звідси ми робимо висновок, що комунікативна компетентність передбачає наперед задані вимоги до освітньої підготовки тих, хто навчається (державне замовлення, стандарт). Треба відзначити, що ці стандарти постійно змінюються, реагуючи на зміни, пов'язані з процесами глобалізації та інтернаціоналізації процесів спілкування, що автоматично призводить до змін і уточнень вимог до рівнів володіння мовою й оновлення та вдосконалення методів і способів формування ІКК.

У контексті цієї статті доцільно звернутися до дослідження П. І. Сердюкова, в якому ІКК визначається як здатність із можливістю потенційної реалізації, що була сформована у студента в процесі вивчення ІМ, користуватися вивченою мовою для вирішення різноманітних інформаційних і комунікативних завдань, які виникають у процесі його професійної і життєвої діяльності [12]. Таким чином, науковець вбачає формування ІКК невід'ємною складовою професійної освіти, яка наближує останню до полікультурних реалій сучасного життя.

Пропонуємо, слідом за С. Ю. Ніколаєвою та когортою вітчизняних учених-методистів, розглядати ІКК як здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів [9]. Таке розуміння ІКК дає змогу імплементувати лінгвістичний, соціокультурний і професійний компоненти до процесу іншомовної взаємодії.

Таким чином, під професійно спрямованою ІКК розуміється комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії у професійній галузі, в процесі використання АМ як засобу рішення професійних задач. Це здатність майбутнього фахівця діяти у режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн, готовність до здійснення міжкультурної професійної взаємодії у полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції [1]. Під вторинною мовною особистістю розуміється сукупність здатностей/готовності людини до продукування мовленнєвих дій в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур [6].

Сучасний ринок праці постійно посилює вимоги до фахівців і визначає значимість їх професійно спрямованої іншомовної підготовки. Починаючи з 1970-х років, змінились вимоги до вищої мовної освіти; зарубіжні вчені-методисти приділяють значну увагу АМ для

професійного спілкування. З'явилось багато робіт, в яких розглядалась і вивчалась професійно спрямована ІКК у різних видах мовленнєвої діяльності. Окремо досліджувалось формування професійно спрямованої іншомовної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні у фахівців різних галузей. У методиці навчання іноземних мов продовжують з'являтися ґрунтовні роботи, присвячені формуванню професійно спрямованої іншомовної компетентності в говорінні, автори яких мають на меті дослідити та вивчити всі функціональні типи діалогу та монологу.

В Україні також здійснювалися дослідження з методики навчання іноземних мов для професійного спілкування, зокрема учителів (Вдовіна Т. О., Гронь Л. В., Морська Л. І., Пінська О. В.), економістів (Мірошниченко Є. В., Скуратівська Г. С., Устименко О. М.), юристів (Котлярова Л. Б., Савченко Г. П.), медиків і фармацевтів (Марковіна І. Ю., Петрашук О. П.), військових (Зайцева Р. Г., Онисіна І. С., Угрюмова Н. І.), фахівців з технічних спеціальностей (Грішина І. М., Дроздова І. П., Ємельянова Г. О., Тарнопольський О. Б., Тоцька Н. Л., Чірва І. В.). Ці роботи є теоретичним підґрунтям проблеми формування вмінь професійного іншомовного спілкування студентів, що є складовою компетентності в говорінні та об'єктом нашого аналізу.

Зазначимо, що в цих дослідженнях формування професійно спрямованої ІКК, яке передбачає "накладання" іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах якого викладання дисципліни "Іноземна мова" у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця не формально, а змістовно спрямоване на досягнення загальної мети навчання студента у ВНЗ – формування його професійної компетентності. Таким чином, професійно спрямована англomовна компетентність в говорінні як мета навчання посідає другорядне місце. Це не відповідає ідеї компетентнісного підходу до навчання АМ, який передбачає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток у майбутніх фахівців здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі урахування затребуваності навчальних досягнень випускника ВНЗ у професійній діяльності, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку праці й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі [9]. Це, в свою чергу, вимагає спрямованості освітнього процесу саме на формування у студентів професійно спрямованої ІКК.

Ураховуючи вищезазначені підходи до визначення професійно спрямованої ІКК, слід зробити висновок про те, що: а) професійно спрямована ІКК виявляється в процесі іншомовної взаємодії та характеризується унікальністю і неповторністю для кожного мовця; б) професійно спрямована англomовна компетентність у говорінні фахівців характеризується певним набором вимог до їхніх знань (загальнонаукових, науково-теоретичних, мовних (фонетичних, граматичних, лексичних), соціокультурних і професійних), навичок, умінь та здібностей; в) ці знання, навички, вміння та здібності в подальшому реалізуються у процесі іншомовного спілкування між мовцями, які є представниками різних культур; г) навчання професійно спрямованого іншомовного говоріння має бути контекстним і свідомим та завжди орієнтованим на студента; г) професійно спрямована англomовна компетентність у говорінні фахівця містить два головні компоненти: професійну компетентність, тобто професійні знання, навички та вміння; і компетентність у говорінні, що зумовлена безпосередньо спеціальністю.

Отже, нами були розглянуті в методичній перспективі наукові роботи, які становлять теоретичну основу проблеми формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні. Аналіз історико-методичної генези зазначеної проблеми уможливив виділення вимог до знань і вмінь фахівців, реалізація яких сприятиме успішному професійному

іншомовному спілкуванню між ними. Зазначимо, що ступінь навченості студентів (володіння ними необхідними знаннями та вміннями) і розвитку комунікативних здібностей свідчить про рівень сформованості професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні в цілому та визначається програмними вимогами курсу (нормативними документами). Рівень сформованості професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців, в свою чергу, має відповідати цільовому рівню володіння АМ для професійного спілкування на кінець бакалаврату з обраної спеціальності [11]. Розглянемо окремо вимоги до знань і вмінь майбутніх фахівців.

Майбутні фахівці мають володіти: науково-теоретичними знаннями; мовними декларативними (знаннями найуживаніших інтонаційних моделей АМ, фахової термінології, відповідних граматичних структур, мовленнєвої і немовленнєвої поведінки фахівців-носіїв АМ у процесі професійного спілкування, ключових елементів культури професійного мовлення, специфіки типових ситуацій професійного життя тощо) та процедурними (знаннями про планування, організацію, здійснення та коригування мовлення в процесі усної взаємодії із співрозмовником, про застосування стратегій тощо) знаннями; соціокультурними знаннями (про іншу систему понять, через яку сприймається дійсність, про професійну специфіку мовленнєвого спілкування носія мови, що містить безеквівалентну лексику, фонові знання, власні імена, назви предметів і явищ, властивих певній фаховій системі країни, мова якої вивчається, особливості поведінки й етикету тощо).

Провідна мета формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців полягає у практичному опануванні студентами вмінням професійно спрямованого англомовного говоріння на рівні, достатньому для адекватної орієнтації в професійній сфері (згідно з нормативними вимогами). Знання є підґрунтям для формування зазначених умінь. А ефективність їх розвитку зумовлюється рівнем сформованості навичок оперування засвоєним матеріалом (мовним: фонетичним, лексичним, граматичним; мовленнєвим).

Отже, володіння професійно спрямованою англомовною компетентністю в говорінні передбачає здатність майбутнього фахівця діяти в режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн. Згідно з сучасними освітніми та професійними вимогами і потребами майбутніх фахівців актуальність формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні модифікує цілі та зміст навчання АМ для професійного спілкування. В свою чергу, навчання АМ для професійного спілкування стає невід'ємною складовою професійної освіти, яка наближує останню до полікультурних реалій сучасного життя.

Актуальність формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні підтверджується й виникненням і стрімким розвитком професійної лінгводидактики як галузі педагогічних знань, яка розробляє методологію процесу вивчення та навчання АМ для професійного спілкування, її закономірностей і специфічних принципів [8].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, *професійно спрямована англомовна компетентність в говорінні* фахівця – це здатність розв'язувати комунікативні завдання АМ у професійних умовах, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, продукувати довершений і нормативний навчальний текст; користуватися іншомовними ресурсами та іншомовним репертуаром задля задоволення професійних потреб [10]. Достатній рівень розвитку професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні передбачає наявність у майбутнього фахівця двох основних груп умінь: загальнокомунікативних (забезпечують перебіг комунікації АМ у ситуаціях повсякденної міжособистісної взаємодії) та професійно-комунікативних (професійно значущі комунікативні вміння, що забезпечують комунікацію АМ в умовах професійної взаємодії між адресантом і адресатом).

Підсумовуючи вищезазначене, наголосимо, що зміна освітніх і навчальних пріоритетів у викладанні АМ на немовних факультетах ВНЗ сприяє підвищенню статусу продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Це зумовлює актуальність перспективи глибшого вивчення проблем формування у майбутніх фахівців різних галузей професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Александров А. С. Введение в судебную лингвистику / А. С. Александров. – Н. Новгород : Нижнегородская правовая академия, 2003. – 420 с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / А. С. Андриенко. – Ростов н/Д, 2007. – 232 с.
3. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Э. В. Бибикина. – Майкоп, 2006. – 29 с.
4. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 94 с.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
7. Конечкая В. П. Социология коммуникации / В. П. Конечкая — М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
8. Крупченко А. К. Профессиональная лингводидактика / А. К. Крупченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – №10 – С. 28 – 30.
9. Николаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Николаева // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. – 2010. – №2. – С. 11–17.
10. Панкратова Е. А. Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (На материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Панкратова. – Н. Новгород, 2004. – 210 с., ил.
11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
12. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранному языку в языковом вузе с применением информационных технологий : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петр Игоревич Сердюков. – К., 1997. – 349 с.
13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.

#### REFERENCES

1. Aleksandrov A. S. Vvedeniye v sudebnuiu lyngvystyku / A. S. Aleksandrov. – N. Novgorod : Nyzhnenovgorodskaiia pravovaia akademyia, 2003. – 420 s.
2. Andryienko A. S. Razvytyie inoiazыchnoi professyonalnoi kommunykativnoi kompetentnosti studentov tehnycheskogo vuza (na osnove kredytно-modulnoi tehnologyiy obucheniya) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. / A. S. Andryienko. – Rostov n/D, 2007. – 232 s.
3. Bibikova Ye. V. Formirovaniie osnov inoiazыchnoi kommunikativnoi kompetentnosti u budushchih ekologov : avtoref. dis. ... k. ped. n.: spec. 13.00.08 “Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniia” / Ye. V. Bibikova. – Maikop, 2006. – 29 s.
4. Bim I. L. Metodika obuchenija inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika / I. L. Bim. – M. : Russkij jazyk, 1977. – 288 s.

5. Galperin P. Ya. Razvitie issledovanij po formirovaniju umstvennyh dejstvij / P. Ya. Galperin. – M. : Direkt-Media, 2008. – 94 s.
6. Galskova N. D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam : Posobie dlja uchitelja / N. D. Galskova. – M. : ARKTI, 2003. – 192 s.
7. Koneckaia V. P. Sociologija kommunikacii / V. P. Koneckaia – M. : Mezhdunar. un-t biznesa i upravleniia, 1997. – 304 s.
8. Krupchenko A. K. Professional'naja lingvodidaktika / A. K. Krupchenko // Inostrannye jazyki v shkole. – 2010. – №10 – S. 28 – 30.
9. Nikolaieva S. Yu. Tsili navchannja inozemnyh mov v aspekti kompetentnisnogo pidhodu / S. Yu. Nikolaieva // Inozemni movy. – K. : Lenvit. – 2010. – №2. – S. 11 – 17.
10. Pankratova E. A. Formirovanie pravovoj kartiny mira u studentov juridicheskikh special'nostej sredstvami inostrannogo jazyka (Na materiale anglijskogo jazyka) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Elena Aleksandrovna Pankratova. – N. Novgorod, 2004. – 210 s., il.
11. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya profesiynoho spil'kuvannya / [H. Ye. Bakayeva, O. A. Borysenko, I. I. Zuyenok ta in.]. – K. : Lenvit, 2005. – 119 s.
12. Serdjukov P. I. Teoreticheskie osnovy obuchenija inostrannomu jazyku v jazykovom vuze s primeneniem informacionnyh tehnologij : dis...doktora ped.n.: spec. 13.00.02 / Petr Igorevich Serdjukov. – K., 1997. – 349 s.
13. Shatilov S. F. Metodika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole / S. F. Shatilov. – M. : Prosveshhenie, 1986. – 222 s.

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

УДК 373.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ІНТОНЕМ У ГОВОРІННІ

Гурина Н. В.

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Анотація.** У статті викладено результати експериментальної перевірки ефективності методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні. Автором визначено мету та завдання методичного експерименту, сутність двох варіантів методики професійно орієнтованого навчання одиниць англійської інтонації. За результатами проведеного передекспериментального зрізу сформульовано два варіанти робочої гіпотези дослідження, достовірність яких було перевірено впродовж експериментального навчання. На основі порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів підтверджено ефективність обох варіантів методики та визначено актуальний варіант робочої гіпотези. Достовірність отриманих результатів експериментального навчання перевірено шляхом використання методів математичної статистики.

**Ключові слова:** експериментальне навчання, методичний експеримент, інтонем, професійні інтонаційні та фонологічно-методичні вміння, рефлексія, майбутні вчителі англійської мови.

**Гурина Н. В. Киевский национальный лингвистический университет**  
**Экспериментальная проверка эффективности методики профессионально ориентированного обучения будущих учителей употреблению английских интонем в говорении**

**Анотация.** В статье изложены результаты экспериментальной проверки эффективности методики профессионально ориентированного обучения будущих учителей употреблению английских интонем в говорении. Автором определены цель и задания методического эксперимента, суть двух вариантов методики профессионально ориентированного обучения единицам английской интонации. По результатам проведённого передэкспериментального среза сформулированы два варианта рабочей гипотезы, достоверность которых была проверена в ходе экспериментального обучения. На основе сравнения результатов пред- и послеэкспериментального срезов подтверждена эффективность обоих вариантов методики и определён актуальный вариант рабочей гипотезы. Достоверность полученных результатов экспериментального обучения проверена путём использования методов математической статистики.

**Ключевые слова:** экспериментальное обучение, методический эксперимент, интонемы, профессиональные интонационные и фонологико-методические умения, рефлексия, будущие учителя английского языка.

**Huryna N. V. Kyiv National Linguistic University**  
**Experimental Testing of the Effectiveness of the Professionally Oriented Teaching Future Teachers of English Using English Intonemes in Speech**

**Abstract. Introduction.** Successful solving the educational tasks of an English teacher is possible under conditions of high level of lingvosociocultural teacher's competence.



As Intonation as a speech means and component of the mentioned competence is perceived primarily and performs important distinguishing meaning and regulating functions, the teaching teacher trainees of effective using English intonemes in pedagogical communication on the basis of phonological and sociolinguistic knowledge has to acquire a worthy place in training future teachers. The problem of notable deautomation of intonation skills and insufficient level of foreign language pronunciation culture that appears after the second year of study among students of language pedagogical high educational establishments, reveals the urgent necessity of apropos and purposeful professionally oriented teaching them to use English intonation means effectively in their pedagogical activity. **Purpose.** Description of results of methodological experiment aimed to check the efficiency of the developed methodology of professionally oriented teaching future teachers to use English intonemes in speech. **Methods.** The conducted research is based on using the following methods: studying and analyzing scientific publications, testing, watching the training process, methodological experiment. **Results.** During the methodological experiment there were checked to variants of methodology of professionally oriented teaching the teacher trainees to use English intonemes in speech while the process of forming the main phonological competence components – professional intonation skills, phonological-methodological skills, phonological awareness, willingness and capability to realize teaching English. The results of the methodological experiment allow to state the rising level of formed components of phonological competence mentioned above in all criteria. **Conclusion.** The suggested experiment involved testing the professionally oriented intonation skills, phonological-methodological skills, phonological awareness, willingness and capability to realize teaching English of the future teachers before, during and after the experimental teaching. As the result, we singled out a more effective variant of professionally oriented methodology of teaching future teachers using English intonemes in speech and followed the dynamics of students' success. The experimental data confirmed with mathematical statistics proved the effectiveness of the developed methodology for forming the professional phonological competence .

**Keywords:** experimental testing, intonemes, professional intonation and phonologic-methodological skills, reflection, the English language teacher trainees.

**Постановка проблеми.** Успішне вирішення навчально-виховних завдань, які постають перед учителем англійської мови, можливе за умови високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, зокрема її важливого компонента – лінгвосоціокультурної компетентності. А оскільки інтонація як мовленнєвий засіб спілкування і складова зазначеної компетентності сприймається реципієнтом первинно і виконує важливі смислорозрізнавальні та регулятивні функції, то навчання ефективно користуватися інтонаціями в педагогічній комунікації на основі фонологічних та соціолінгвістичних знань має посісти належне місце у підготовці майбутніх учителів. Проблема суттєвої деавтоматизації репродуктивних інтонаційних навичок та недостатній рівень іншомовної вимовної культури, які виявляються вже на третьому році навчання студентів мовних педагогічних ВНЗ, свідчать про необхідність своєчасного та цілеспрямованого професійно орієнтованого навчання ефективно користуватися інтонаційними засобами в педагогічній діяльності.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** До питання професійно орієнтованого навчання іншомовної вимови неодноразово зверталися науковці: створено методику та сформульовано рекомендації до навчання логічного наголосу як компонент професійно-мовленнєвої підготовки вчителя (Бобир С. Л.); у ході дослідження індивідуалізації навчання англійської інтонації студентів мовного педагогічного ВНЗ описано завдання на розвиток педагогічної індивідуалізації (Некрасова Т. А.); описано методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок (Перлова В. В.); проаналізовано процес професійно орієнтованого удосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення студентів старших курсів мовного педагогічного ВНЗ (Хомицька А. М.); розглянуто питання інтонації як засобу педагогічного

впливу та індивідуальний інтонаційний стиль учителя іноземної мови (Філіппова О. В.). До того ж у працях, присвячених професійно орієнтованому навчанню іншомовного говоріння монологічного чи діалогічного характеру, теж наголошувалося на необхідності приділення належної уваги інтонаційному оформленню професійно-педагогічного говоріння (Гайдукова Л. В., Черниш В. В., Камаєва Т. П., Самойлюкевич І. В.), розроблено методику формування емоційно-модальних та соціально-дискурсивних інтонаційних умінь на основі міжкультурного підходу (Дмитриєвський О. С.).

Попри наведений перелік досліджень, невирішеним залишається питання професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання одиниць англійської інтонації – інтоном у говорінні, яке ми пропонуємо цілеспрямовано реалізовувати з другого року вивчення курсу практичної фонетики англійської мови студентів мовного педагогічного ВНЗ, і, відповідно, перевірки ефективності такого навчання експериментальним шляхом. Отже, **метою статті** є опис перебігу експериментальної перевірки ефективності розробленої методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні, визначення перед- і післяекспериментальних показників та їх порівняння, аналіз і інтерпретація отриманих результатів експериментального навчання.

Враховуючи мету статті, нам потрібно розв'язати такі **завдання**: 1) визначити мету експериментального навчання; 2) сформулювати робочу гіпотезу та відповідно до неї передбачити наслідки експериментального навчання; 3) описати хід та структуру експерименту; 4) навести показники перед- та післяекспериментального зрізів; 5) порівняти та проаналізувати результати перед- та післяекспериментального зрізів; 6) встановити ефективність / неефективність розробленої методики.

Метою експерименту була перевірка ефективності розробленої методики формування та розвитку в майбутніх учителів професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь (ПВ та ФМВ) англійської мови у межах курсу “Практична фонетика англійської мови” на II курсі мовного педагогічного ВНЗ.

Згідно з сформульованою вище метою конкретизуємо **завдання експерименту**, які необхідно було вирішити перед та в ході його реалізації:

- визначити цільову аудиторію експерименту;
- сформулювати робочу гіпотезу (два її варіанти у нашому випадку) експерименту;
- встановити об'єкти контролю та розробити критерії для їх оцінювання;
- виділити варійовані та неварійовані величини експерименту;
- підібрати з автентичних джерел фонограми та відеофонограми, завдання, приклади вправ для реалізації процесу професійно орієнтованого навчання англійських інтоном;
- провести передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня фонологічних знань, сформованості ПВ, ФМВ, фонологічної усвідомленості та визначення експериментальних груп;
- реалізувати експериментальне навчання на основі двох варіантів розробленої методики професійно орієнтованого навчання англійських інтоном;
- провести післяекспериментальний зріз з метою констатування досягнутого рівня фонологічних знань, сформованості ПВ, ФМВ, фонологічної усвідомленості;
- перевірити достовірність отриманих експериментальних показників методами математичної статистичної обробки;
- інтерпретувати та проаналізувати результати отриманих показників перед- та післяекспериментального зрізів;
- порівняти результати використання першого та другого варіантів методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської інтонації;

- сформулювати висновки щодо ефективності запропонованої нами методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійських інтоном у говорінні та окреслити перспективи дослідження проблеми.

**Результати дослідження.** Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики професійно орієнтованого навчання англійських інтоном здійснювалося нами відповідно до вимог щодо проведення методичного та педагогічного експериментів, описаних у працях І. П. Бикової, П. Б. Гурвич, С. О. Сисоєвої, В. М. Шейко та ін. За класифікацією П. Б. Гурвича експеримент за розробленою нами методикою можна охарактеризувати як основний, вертикально-горизонтальний, природний та відкритий [6, с. 29–36].

*Основним* його можна назвати завдяки конкретно сформульованій гіпотезі, яка перевіряється у процесі його реалізації і яка відрізняє його від діагностуючого та розвідувального видів, під час яких визначаються певні проблеми і висуваються різні варіанти гіпотези. Згідно з *вертикальним* характером експерименту ми порівнювали рівень набутих фонологічних знань, сформованості ПІВ, ФМВ та фонологічної усвідомленості студентів до експериментального навчання і після нього. *Горизонтальний* характер експериментального навчання був зумовлений тим, що професійно орієнтоване навчання англійських інтоном відбувалося за двома варіантами розробленої методики у двох експериментальних групах ЕГ 1 та ЕГ 2. *Природність* експерименту полягала в інтеграції нашого навчання у загальний навчальний процес занять з практичної фонетики англійської мови, і конкретно в години, виділені на опанування основних англійських інтонаційних контурів (інтоном). Учасниками експерименту стали всі студенти експериментальних груп ЕГ1 і ЕГ2, при цьому у кожній групі кількість осіб становила 25 осіб. *Відкритий* характер експерименту реалізувався у можливості однакового паралельного доповнення навчального матеріалу та корегування кількості професійно орієнтованих інтонаційних вправ, спрямованих на формування ПІВ та ФМВ різних видів, залежно від швидкості та якості формування в студентів обох експериментальних груп зазначених видів умінь. Так, наприклад, вже під час другого циклу занять з вивчення інтоном 2 та 2а ми зменшили кількість вправ на формування гностичних ПІВ за рахунок збільшення вправ для формування організаційних та комунікативно-навчальних ПІВ в обох експериментальних групах, оскільки студенти швидше вчилися аналізувати інтонаційне оформлення чужого говоріння порівняно з умінням використовувати релевантні інтономи в організаційних педагогічних комунікативних ситуаціях.

Вивчені та проаналізовані психолінгвістичні основи, загальнодидактичні і методичні принципи процесу професійно орієнтованого навчання англійської інтонації призвели до появи *двох варіантів робочої гіпотези* дослідження. Варіант 1 – для ефективного професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні під час формування та розвитку ПІВ та ФМВ *необхідно забезпечити належне керування з боку викладача процесом рефлексії студентів*, що сприятиме: усвідомленому процесу професійно орієнтованого вивчення англійських інтоном; можливості самостійно аналізувати ефективність своїх навчальних стратегій; здатності до самооцінки результатів своєї навчальної діяльності – якості та ефективності свого мовленнєвого продукту, вчасну корекцію навчальної діяльності у разі потреби. Варіант 2 – для ефективного професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні під час формування ПІВ та ФМВ *необхідно зменшити ступінь керування з боку викладача процесом рефлексії* майбутніх учителів, що сприятиме природному та творчому усвідомленню ними своїх успіхів у засвоєнні англійських інтоном для професійних комунікативних потреб, створить атмосферу досягнення професійної мети самостійно.

Зі сформульованих вище двох варіантів робочої гіпотези передбачаємо, що в результаті реалізації запропонованих нами двох варіантів методики професійно орієнтованого навчання

англійських інтоном для потреб педагогічного спілкування у майбутніх учителів будуть сформовані ПІВ та ФМВ на рівні, що досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0.7, встановлений В. П. Беспальком [1, с. 52–69].

У процесі підготовки методичного експерименту ми визначили його варійовані та неварійовані умови. Так, до **неварійованих** величин експерименту відносимо:

- 1) склад груп: однакова кількість студентів у двох експериментальних групах – 25 осіб;
- 2) загальна кількість годин, що відводяться на заняття з практичної фонетики англійської мови в III та IV семестрах (по 32 год. аудиторної та 40 год. самостійної роботи);
- 3) навчальний матеріал: вправи, інструкції та матеріали до них, аудіо- та відеофонограми, допоміжні засоби навчання;
- 4) кількість видів та типів вправ для формування ПІВ та ФМВ;
- 5) циклічно-селективна методика професійно орієнтованого навчання англійської інтонації;
- 6) викладач-експериментатор.

**Варійованою умовою** експерименту стала *керована з боку викладача рефлексія студентів у процесі опанування інтоном для професійних комунікативних цілей – а саме керування викладачем процесом виконання вправ для формування та розвитку рефлексивних ПІВ та ФМВ*, який систематично проводиться в експериментальній групі ЕГ1, у той час як в експериментальній групі ЕГ2 студенти мали змогу самостійно усвідомлювати власну успішність вивчення інтоном і якість мовленнєвого продукту та бачити свої недоліки у ході виконання аналогічних вправ.

Отже, основна відмінність між двома варіантами методики полягала у ступені керування рефлексією студентів у процесі формування ПІВ та ФМВ в ЕГ1 та в ЕГ2, максимальному та мінімальному відповідно.

Вибір варійованої умови пояснюється тим, що ефективне формування та розвиток фонологічних та соціолінгвістичних знань, ПІВ, ФМВ та фонологічної усвідомленості як основних складових професійної фонологічної компетентності відбувається за умови залучення до навчального процесу рефлексії, що сприяє більшій результативності навчального процесу, накопиченню ефективного досвіду навчальної діяльності, усвідомленню рівня здатності та готовності власної мовної особистості до здійснення педагогічної комунікативно-навчальної та виховної діяльності, розумінню значення фонологічних та соціолінгвістичних знань для здійснення успішного міжкультурного спілкування. На користь залучення завдань на рефлексію свідчать О.Б. Бігич, Н. Ф. Коряковцева, М. О. Князян, О. М. Соловова, М. Z. Altan, D. Bowker, S. Jahr, H. Kontra, S. Leather, A. Malderez, O'Donoghue, J.C. Richards, та ін.), які наголошують на тому, що саме рефлексивний підхід здатний подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю майбутнього вчителя.

Основними об'єктами експериментального навчання відповідно до висунутої робочої гіпотези є: фонологічні знання; професійні інтонаційні вміння (гностичні, організаційні, комунікативно-навчальні, конструктивні); фонологічно-методичні вміння для презентації інтономи, її тренування, аналізу інтонаційних вправ, контролю засвоєння інтономи та фонологічна усвідомленість, представлена рефлексивними ПІВ та ФМВ [7].

Наступним логічним кроком експерименту став відбір відеофонограм автентичного говоріння англійських учителів, а також інтонаційних вправ з чинних підручників і посібників для аналізу студентами інтонаційного оформлення говоріння перших та практичного призначення та цінності других. Для цього ми здійснили відбір відеофонограм уроків англійських учителів, які демонструють британський варіант англійської вимови з джерел інтернету British Council та деяких інших надійних джерел, які демонструють достатньо коректні та валідні зразки інтонаційного оформлення педагогічної комунікації (British Council,

розділи – Teacher Development, Teaching teens; серія відеоуроків з англійської вимови English Pronunciation, Introduction to Intonation. English Pronunciation Lessons) та, навпаки, не дуже вдалі та коректні відеофонограми інтонаційних умінь учителів англійської мови.

Для відбору інтонаційних вправ для аналізу студентами ми користувалися переважно українськими та російськими підручниками та посібниками таких авторів: Е. Я. Антипова, Л. Б. Карпусь, О. М. Меркулова, які характеризуються належними методичними інструкціями та логічним порядком представлення типів та видів інтонаційних вправ. Проаналізовані нами автентичні посібники та підручники виявили значний брак вправ на формування інтонаційних репродуктивних навичок. Проаналізовані вправи часто обмежуються інструкціями на рецепцію та імітацію інтонаційного зразка мовлення (наприклад підручники Oxford Team by Norman Whitney and Lindsey White, Premium by Susan Hutchinson, Total English by Mark Follet and Diane Hall, Ship or Sheep by Ann Baker та ін.). Професійно орієнтованих інтонаційних вправ для майбутніх учителів у проаналізованих підручниках та посібниках не виявлено.

Реалізація експериментального навчання з метою перевірки запропонованої методики професійно орієнтованого навчання англійських інтоном у говорінні здійснювалася згідно з положеннями теорії методичного експерименту та вимогами до його організації [ 2, 4, 6, 8, 9].

Експеримент проходив у двох групах (21 та 22) студентів другого курсу Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка з жовтня 2013 р. по березень 2014 р. В експериментальному навчанні взяли участь 50 студентів зазначених груп.

Перед початком експерименту ми провели опитування студентів II курсу зазначеного вище ВНЗ (лютий 2013) на тему – “Інтонація вчителя англійської мови – важливий педагогічний інструмент?”, метою якого було визначення рівня здатності студентів до майбутньої професійної діяльності та усвідомлення ролі інтонації в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови. Опитування показало, що середній відсоток педагогічної здатності до педагогічної діяльності склав 64.8%, а середній відсоток рівня усвідомлення ролі інтонації в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови – 63.8%.

Експеримент проходив у п’ять **етапів**:

**I:** проведення передекспериментального зрізу з метою виявлення вихідних показників рівня фонологічних знань та соціолінгвістичних знань, рівня сформованості ПІВ та ФМВ в 60-ти студентів II курсу Чернігівського національного педагогічного університету та визначення двох експериментальних груп для реалізації експерименту (жовтень 2013).

**II:** аналіз результатів передекспериментального тесту та визначення двох експериментальних груп ЕГ1 та ЕГ2 (жовтень 2013);

**III:** реалізація експериментального навчання (жовтень 2013 – березень 2014);

**IV:** здійснення післяекспериментального тесту для визначення досягнутих результатів навчання (20–21.03.2014);

**V:** Обрахування результатів експериментального навчання методами математичної статистики.

Перейдемо до докладного розгляду етапів експерименту.

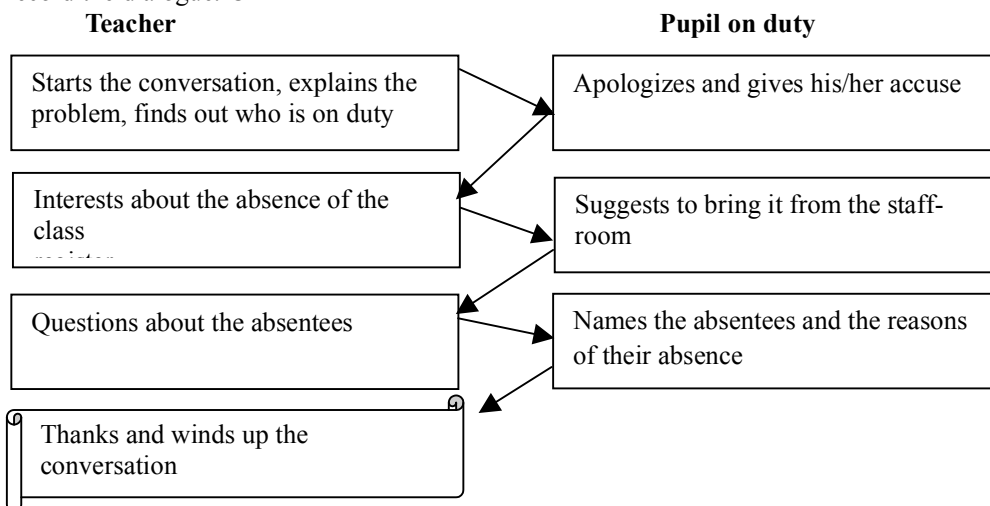
**Передекспериментальний зріз** проводився у двох експериментальних групах 21 та 22 на другому курсі Чернігівського національного педагогічного університету у жовтні 2013 р. Для проведення передекспериментального зрізу ми запропонували комбінований тест, який складався з двох груп завдань.

I група завдань (3 завдання) була спрямована на визначення: рівня усвідомлення значення інтонації в педагогічній діяльності; місця інтонаційного компонента в системі англійської мови, рівня сформованості фонологічних знань (комунікативних намірів, що мають бути виражені вивченими на першому курсі ядерними тонами у складі інтоном). Завдання виконувалися письмово під час заповнення тестових формулярів.

П група (8 завдань) представляла завдання на перевірку рівня сформованості професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь (рефлексивних включно). Під час виконання завдань цієї групи студентам пропонувалося записати свої власні інтонаційні зразки діалогічного та монологічного говоріння (організаційне та комунікативно-навчальне ПІВ) та ПФЄ у комп'ютерній програмі DLL Student на запропоновані навчально-виховні комунікативні ситуації, проаналізувати інтонаційне оформлення говоріння двох учителів англійської мови у запропонованих відеофонограмах уроків (гностичне ПІВ); укласти інструкцію до інтонаційної вправи та визначити її мету (ФМВ аналізу вправи); відновити логічний порядок етапів формування продуктивної інтонаційної навички (ФМВ порядку навчальних дій з інтонемою); проаналізувати та оцінити запис власних реплік з діалогу на основі аналітичної таблиці (рефлексивне ПІВ) та інші.

Наведемо приклад завдання на перевірку рівня сформованості організаційного (Task 3) та рефлексивного (Task 6) ПІВ:

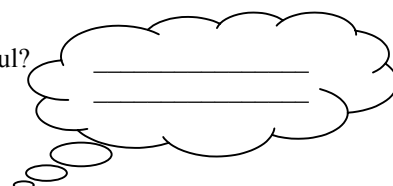
Task 3: Work in pairs. One of you is a teacher, who is talking to a pupil on duty (another student). The pupil on duty has forgotten about his duties and the classroom is not ready for the lesson. Organize the pupil to get the classroom ready. Make up the dialogue, using the functional scheme ↓Record the dialogue. ®



Task 6: Listen to your recording (Task 3) once again and make a short analysis of the tones YOU used in your part (as a teacher's or a pupil). Fill in the table below and the "cloud".

Your sentences as a "teacher" or a "pupil"	Communicative type	Nuclear tone	Correct (+) / Wrong (+)

“Did you manage to organize your pupil on duty to get the classroom ready? What intoneme was most helpful? What attitudes does it perform? →



Створені майбутніми вчителями інтонаційні зразки педагогічного говоріння аналізувалися за визначеними нами такими якісними критеріями: 1) відповідність використаної інтонації комунікативному наміру та модальній функції; 2) відповідність інтонації комунікативному типу речення; 3) відповідність використаних інтонацій релевантному функціональному стилю говоріння (академічному або розмовному переважно); 4) досягнення комунікативно-навчальної мети; 5) відповідність обраної інтонації соціолінгвістичним нормам англійськомовного спілкування; 6) професійно-педагогічна коректність говоріння (вживання Classroom English); 7) інтонаційна взаємодія у спілкуванні (вміння інтонаційно адекватно реагувати на репліки співрозмовника), 8) інтонаційна зв'язність висловлювання (правильне вживання інтонації на межах синтагм). Критерій номер 7 ми застосовували для перевірки якості інтонаційних мовленнєвих зразків студентів діалогічного характеру, а номер 8 – монологічного. Завдання I групи та завдання II групи № 1, 2, 5–8 оцінювалися за розробленими критеріальними шкалами. Критерії були визначені на основі поглядів Н. Ф. Бориско, О. П. Дацків, Ю. В. Головач, О. В. Фліппової та В. В. Черниш.

Оцінювання відповідей студентів та записів інтонаційних зразків їх педагогічного говоріння відбувалося на основі виділених 100 балів. Так, I група завдань оцінювалась нами у 30 балів, а II групи – 70 балів, які були спрямовані на перевірку рівня сформованості ПІВ та ФМВ зазначених видів.

Після опрацювання результатів передекспериментального тесту ми отримали результати балів студентів 21 та 22 груп (дивись таблиці 1, 2, де P1 – результати балів за виконані завдання I групи, а P2 – P9 – II групи), які дали змогу обрахувати критерій навченості студентів із запропонованих завдань тесту та порівняти показники. Середні показники коефіцієнтів навченості по кожному завданню у групах 21 та 22 визначались нами за формулою В. П. Беспалька:  $K = a/n$ , де  $a$  – середня кількість набраних балів,  $n$  – максимальна кількість балів по кожному завданню, відповідно до якого ми розрахували і середньоарифметичний показник, використовуючи формулу:  $M = \frac{\sum v}{n}$ ,

де  $M$  – середньоарифметичний показник;  $\sum v$  – сума варіантів;  $n$  – кількість спостережень.

Аналіз та порівняння середніх показників критеріїв навченості по кожному завданню передекспериментального зрізу дав нам змогу дійти висновку: середні арифметичні показники коефіцієнтів навченості відповідно до представлених завдань груп 21 та 22 є приблизно однаковими з незначною різницею у деяких показниках, яка не перевищує 0.1 середнього показника відсотка навченості. Тому приймаємо групу 21 за ЕГ1, а групу 22 за ЕГ2.

**Експериментальне навчання** у ЕГ 1 ми здійснювали за першим варіантом методики професійно орієнтованого навчання англійських інтонацій у говорінні з керуванням викладачем процесом рефлексії студентів, а в ЕГ 2 – за другим варіантом методики, де таке керування було мінімальне, щоб надати студентам можливість самостійно усвідомлювати результативність професійно орієнтованого вивчення англійських інтонацій.

**Післяекспериментальний зріз** було проведено 20.03.2014 – 21.03.2014. Тестові завдання за кількістю та метою були аналогічні передекспериментальному тесту.

Для оцінки результатів перед- і післяекспериментального зрізів по кожній експериментальній групі, а також порівняння даних по двох групах були застосовані статистико-математичні методи аналізу [3; 5]. Для кожного критерію ми розраховували середньоарифметичні показники за формулою:

$M = \frac{\sum v}{n}$  де:  $M$  – середньоарифметичний показник;  $\sum v$  – сума варіантів;  $n$  – кількість спостережень.

На другому етапі ми розраховували середньоквадратичне відхилення, що характеризує мінливість варіаційного ряду, за формулою:  $\sigma = \sqrt{\frac{\sum p d^2}{n}}$  де:  $\sigma$  – середньоквадратичне відхилення;  $p$  – частота варіаційного ряду;  $d^2$  – квадрат відхилень варіантів від середньоарифметичного;  $n$  – кількість спостережень.

Для визначення ступеня ймовірності результатів статистичного дослідження для кожної середньої величини ми розраховували відповідно середню похибку репрезентативності, яка дає змогу визначити межі, в яких з тим чи іншим ступенем ймовірності може знаходитись істинне значення статистичного коефіцієнта або середньої величини. Для вираховування похибки ( $m_x$ ) ми використали таку формулу:  $m_x = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$  Де:  $m_x$  – середня похибка;  $\sigma$  – середньоквадратичне відхилення;  $n$  – кількість спостережень.

Таблиця 1

**Показники отриманих результатів з передекспериментального тесту групи 21**

Показники	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Максимальний показник	30	10	20	15	5	5	5	5	5
Середній показник	18,72	6,00	12,30	9,94	3,00	2,32	2,97	2,28	2,40
Критерій навченості	0,62	0,60	0,62	0,66	0,60	0,46	0,59	0,46	0,48
Мінімум	12,00	4,00	5,50	7,00	1,00	0,50	1,50	0,50	1,00
Максимум	27,00	8,00	17,00	19,00	5,00	4,00	4,20	5,00	4,00
Кількість спостережень	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Таблиця 2

**Показники отриманих результатів з передекспериментального тесту групи 22**

Максимальний показник	30	10	20	15	5	5	5	5	5
Середній показник	16,84	4,94	12,46	8,98	2,77	1,57	2,68	1,92	2,48
Критерій навченості	0,56	0,49	0,62	0,60	0,55	0,31	0,54	0,38	0,50
Мінімум	12,00	3,00	9,00	6,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00
Максимум	23,00	6,50	15,00	12,00	4,00	4,00	4,50	3,00	20,00
Кількість спостережень	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Порівняння та статистична обробка результатів перед- та післяекспериментального тестів в ЕГ1 свідчить про наявність приросту всіх показників балів (див. табл. 3). Більш того, за величинами критерію *t* Стьюдента, різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах кожного окремого показника є вірогідною.

Таблиця 3

**Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групі ЕГ1**

Завдання	Передекспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз	
	Середні показники балів	Критерій навченості	Середні показники балів	Критерій навченості
P1	18,72	0,62	26,60	0,89
P2	6,00	0,60	9,14	0,91
P3	12,30	0,62	17,08	0,85
P4	9,94	0,66	13,10	0,87
P5	3,00	0,60	4,63	0,93
P6	2,32	0,46	4,36	0,87
P7	2,97	0,59	4,75	0,95
P8	2,28	0,46	4,66	0,93
P9	2,40	0,48	4,48	0,90



Як і в групі ЕГ1, аналіз результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групі ЕГ2 (див. табл. 4.) показав приріст за всіма показниками. Враховуючи величини *критерію t Стьюдента*, за всіма показниками різниця результатів перед- і післяекспериментального виявилась вірогідною.

Наступний етап оцінки ефективності експерименту – порівняльний аналіз даних, отриманих у різних експериментальних групах наприкінці експерименту. З цією метою ми порівняли результати післяекспериментального зрізу у групі ЕГ1 та ЕГ2 (див. табл. 5).

Порівняльний аналіз даних перед- (ПДЕЗ) та післяекспериментального (ПШЕЗ) зрізів у групах ЕГ1 та ЕГ2 показав, що: 1) різниця результатів за окремими показниками є вірогідною у випадку Р2, Р3, Р4, Р6, Р7, Р9. За рештою показників (Р1, Р5, Р8) порівняно з групою ЕГ2, група ЕГ1 показала незначне покращення результатів. Як бачимо, результати порівняння отриманих балів у ЕГ1 та ЕГ2 наприкінці навчання свідчить про дещо більшу результативність першого варіанта методики з керуванням викладача рефлексією студентів, оскільки рівень сформованості комунікативно-навчальних, гностичних, рефлексивних ПІВ і ФМВ визначення мети інтонаційної вправи та укладання інструкції до неї виявився вищим. Бали отримані за виконання завдань І групи (перевірка усвідомлення студентами значення інтонації для педагогічної комунікації, знань комунікативних намірів інтонацій 1–5), завдання на формування ФМВ послідовності навчальних дій з інтонацією та організаційного ПІВ показали майже рівні успіхи студентів в обох експериментальних групах з незначною перевагою на користь ЕГ1.

Таблиця 4

**Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групі ЕГ2**

Завдання	Передекспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз	
	Середні показники балів	Критерій навченості	Середні показники балів	Критерій навченості
Р1	16,84	0,56	25,42	0,85
Р2	4,94	0,49	8,36	0,84
Р3	12,46	0,62	15,24	0,76
Р4	8,98	0,60	11,96	0,80
Р5	2,77	0,55	4,45	0,89
Р6	1,57	0,31	3,78	0,76
Р7	8,98	0,54	4,45	0,89
Р8	1,92	0,38	4,62	0,92
Р9	2,48	0,50	4,10	0,82

Таблиця 5

**Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів**

Показники	Група	Р1	Р2	Р3	Р4	Р5	Р6	Р7	Р8	Р9
Передекспериментальний зріз (бали)	ЕГ 1	18,72	6,00	12,30	9,94	3,00	2,32	2,97	2,28	2,40
	ЕГ 2	16,84	4,94	12,46	8,98	2,77	1,57	2,68	1,92	2,48
Передекспериментальний зріз (критерій навченості)	ЕГ 1	0,62	0,60	0,62	0,66	0,60	0,46	0,59	0,46	0,48
	ЕГ2	0,56	0,49	0,62	0,60	0,55	0,31	0,54	0,38	0,50
Післяекспериментальний зріз (бали)	ЕГ1	26,60	9,14	17,08	13,10	4,63	4,36	4,75	4,66	4,48
	ЕГ2	25,42	8,36	15,24	11,96	4,45	3,78	4,45	4,62	4,10

Продовження табл. 5

Післяекспериментальний зріз (критерій навченості)	ЕГ1	0,887	0,914	0,854	0,873	0,926	0,872	0,950	0,933	0,896
	ЕГ2	0,847	0,836	0,762	0,797	0,890	0,755	0,890	0,923	0,820
Критерій t Стьюдента		1,683	3,099*	3,379*	2,478*	1,062	3,540*	2,070*	0,280	2,044*

Примітка. \* – різниця між показниками є вірогідною.

Отже, в обох експериментальних групах обидва варіанти методики дали змогу отримати приріст за всіма показниками. При цьому можна зробити висновок, що за більшістю показників, перший варіант розробленої нами методики навчання є ефективнішим, ніж другий варіант методики. Тобто актуальність першого варіанта робочої гіпотези щодо доцільності керування процесом рефлексії студентів під час професійно орієнтованого вивчення англійських інтонем для педагогічної комунікації підтверджено.

**Висновки та перспективи.** З огляду на викладене вище ми можемо зробити висновок, що розроблена методика професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні виявилася достатньо ефективною, а виконання вправ на рефлексію з належним керуванням з боку викладача сприяє більшій ефективності формування професійної фонологічної компетентності. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в науковому обґрунтуванні та практичному розробленні методики формування та розвитку професійного інтонаційного стилю вчителя англійської мови соціолінгвістичними засобами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Бикова І. П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу / І. П. Бикова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов вищій школі: [Зб. наук. Праць]. – Вип. 1. – Донецьк: ДонДУ, 1999. – С. 3–6.
3. Бочаров П. П. Теория вероятностей. Математическая статистика / П. П. Бочаров, А. В. Печинкин. – [2-е изд.]. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 296 с.
4. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и её роли в методическом исследовании / Вольф Абрамович Бухбиндер // Материали республ. науч. конф. по пробл. експеримента в методике обуч. иностр. языкам. – К.: КГПИИЯ, 1971. – С. 38–39.
5. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие для вузов / В. Е. Гмурман. – [9-е изд.]. – М. : Высш. школа, 2003. – 479 с.
6. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) // П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
7. Гурина Н. В. Професійно орієнтовані інтонаційні вміння як кінцева мета формування професійної фонологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Н. В. Гурина // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: Серія: “Педагогічні науки”. – Вип. 92. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – 360 с. – С.84–88.
8. Сисоева С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
9. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник для студ. вищих навч. закл.] / Василь Миколайович Шейко, Наталія Миколаївна Кушнарєнко. – [5-те вид., стер.]. – К. : Знання, 2006. – 307 с.

#### REFERENCES

1. Bepalko V. P. Opyt razrabotki i ispolzovaniya kriteriev kachestva usvoeniya znaniy / Vladimir Pavlovich Bepalko // Sovetskaya pedagogika. – 1968. – №4. – S. 52–69.
2. Bykova I. P. Metodyka planuvania eksperymentu yak komponent profesiyanoi pidgotovky studenta movnogo vuzu / I.P. Bykova // aktualni problemy vykladannia inozemnyh mov u vyschih shkoli: [Zb. nauk prats]. – Vyp 1. – Donetsk : DonDu, 1999. – S. 3–6.
3. Bocharov P. P. Teoria veroyatnosti. Matematicheskaya statistika /P. P. Bocharov, A. V. Pechinkin. – [2-e izd.]. – M. : PHIZMATLIT, 2005. – 296 c.
4. Buhbinder V.A. O structure gipotezy i eyo roli v metodicheskom issledovanii / Volf Abramovich Buhbinder // Materialy respubl. nauch. konf. po probleme eksperimenta v metodike obuch. inostr. yazykam. – K. : KGPIYA, 1971. – S. 38–39.
5. Gmurman V.E. Teoria veroyatnosti I matematicheskaya statistika: ucheb. Posiye dlya vuzov / V.E. Gmurman.—[9-e izd.]. – M. : Vyssh. shkola, 2003. – 479 s.
6. Gurvich P. B. Teoria I praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov (Spetskurs) // P. B. Gurvich. – Vladimir : Izdatelstvo Vladimirovskogo gos. ped. in-ta im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo, 1980. – 104 S.
7. Guryina N. V. Profesiyno orientovani intonatsiyni vminnya yak kintseva meta formuvannia profesiyanoi fonologichnoi kompetentsiyi maybutnyogo vchutelya angliyskoyi movy / N. V. Guryina // Visnyk Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T.G. Shevchenka: Seriya: “Pedagogichni nauky”. – Vyp. 92. – Chernigiv: CHNPU, 2011. – 360 s. – S. 84–88.
8. Sysoyeva S. O. Pedagogichnyi eksperyment u naukovykh doslidzhenniah neperervnoi profesiyanoi osvity: [Navch.–metod.posib.] / S. O. Sysoyeva, T. E. Krystopchuk. – Lutsk: BAT “Volynska oblasna drukarnia”, 2009. – 460 s.
9. Sheiko V. M. Organizatsiya ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diyalnosti: [pidruchnyk dlya stud.vyschyh navch.zakl.] / Vasyl Mykolayovych Sheiko, Natalia Mykolaivna Kushnarenko. – [5-te vyd., ster.]. – K.: Znannia, 2006. – 307 s.

УДК 378.14:811.111(045)

## ПРИНЦИПИ І КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ МАЙБУТНІМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ІНЖЕНЕРНОГО ФАХУ

Лазаренко С. В.

*Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації*

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі відбору навчального матеріалу за допомогою інформаційних каналів для оволодіння майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій англomовною лексико-граматичною компетентністю у читанні. Визначено одиницю відбору матеріалу для навчання. З'ясовані принципи добору фахових інформаційних каналів. Уточнені критерії відбору фахових автентичних англomовних текстів та лексико-граматичних одиниць, необхідних для укладання відповідного словникового мінімуму майбутнього військовослужбовця.

**Ключові слова:** мобільні технології, інформаційні канали, одиниця відбору, принципи, критерії, хотлист.

**Лазаренко С. В. Военный институт телекоммуникаций и информатизации**  
**Принципы и критерии отбора учебного материала для овладения лексико-грамматической компетентностью в процессе чтения англоязычных текстов будущими военнослужащими инженерных специальностей**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме отбора учебного материала с помощью информационных каналов для овладения будущими военными специалистами по информационно-телекоммуникационным технологиям англоязычной лексико-грамматической компетентностью в чтении. Определена единица отбора материала для обучения. Выяснены принципы отбора информационных каналов по специальности. Уточнены критерии отбора автентичных англоязычных текстов и лексико-грамматических единиц, необходимых для составления соответствующего словарного минимума будущего военнослужащего.

**Ключевые слова:** мобильные технологии, информационные каналы, единица отбора, принципы, критерии, хотлист.

**Lazarenko S. Military Institute of Telecommunications and Informatization**  
**Principles and criteria of learning material selection for mastering lexicogrammar competence while reading English texts by future military engineers**

**Abstract. Introduction.** The article highlights the problem of learning material selection with the help of news feeds in order to master lexicogrammar competence while reading English texts by future military experts in the area of information and telecommunication technologies. **Purpose.** To find out the unit for material selection. To analyze and choose the most appropriate principles and criteria for English texts selection from the news feeds. To study such notion as “rich site summary”. **Results.** English authentic text for specific purposes is determined as the main unit of learning material selection. “Reach site summary” or “news feed” is understood as updated information from the different Internet resources, such as web-sites or blogs. The difference between principles and criteria of material choosing is analyzed. Leading principles for news feeds selection are observed and their examples are given via the hotlist screenshot. The hotlist is defined as the list of the Internet pages, which are chosen by a teacher in order to propose professionally oriented materials for mastering

lexicogrammar competence in reading by future military experts. The specification of main criteria is aimed to specific purpose of English text selection. The process of choosing lexicogrammar elements for vocabulary formation of future military experts is analyzed and the main criteria are specified. **Conclusion.** English texts selection via mobile technologies is considered as: an effective way for mastering lexicogrammar material for specific purposes while reading under the conditions of mobile learning; the base for adding some motivated features to the process of mastering lexicogrammar competence in reading by future military experts in the area of information and telecommunication technologies. The usage of mobile technologies can help in surfing and selecting professionally oriented texts in order to master lexicogrammar skills in writing, listening or speaking.

**Keywords:** mobile technologies, news feeds, unit selection, principles, criteria, hotlist.

**Постановка проблеми.** Становлення мобільного навчання, як сучасної форми організації освітнього процесу, зумовлює доцільність використання мобільних пристроїв та відповідних сервісів з метою оволодіння англomовною лексико-граматичною компетентністю (ЛГК) у читанні майбутніми військовослужбовцями інженерного фаху. Використання *мобільного педагогічного програмного засобу* [12] (надалі – мобільний додаток) для оволодіння майбутніми військовослужбовцями згаданю вище компетентністю у читанні зумовлює необхідність використання мобільних технологій у процесі відбору навчального матеріалу. Доречно зазначити, що в контексті вивчення іноземної мови (ІМ) до мобільних технологій відносять такі, як електронна пошта, блог-технологія, вікі-технологія, подкасти, веб-форум, засоби синхронної інтернет-відео-комунікації, мобільні електронні словники, лінгвістичний корпус, інформаційно-довідникові ресурси мережі Інтернет та навігатори [4, с. 43–47].

Оскільки під лінгвістичним корпусом доцільно розуміти масиви текстів на електронному накопичувачу, згрупованих за певними ознаками [4, с. 40], важливість набуває поняття “інформаційний канал”. Згідно з глосарієм “Empowering language professionals” від European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe, *інформаційний канал* пояснюється як стрічка новин, що відображає щойно оновлену інформацію з блогів, заголовків новин тощо [17, с. 164]. Орієнтуючись на проблему вивчення, **актуальності** набуває питання відбору фахових автентичних англomовних текстів з інформаційних каналів для оволодіння англomовною ЛГК у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних (ІТ) технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** зумовив зосередження уваги на зацікавленості науковців щодо: 1) використання Інтернет-джерел для добору початкових матеріалів для читання текстів в електронному форматі (Британ Ю. В., Малюга О. С., Торосян Л. Д. та ін.); 2) використання мобільних технологій для пошуку та відбору матеріалів для навчання (Авраменко Г. П., Капранчікова К. В., Лобанова Є. І., Романова С. А., Тітова С. В. та ін.); 3) виявлення особливостей навчальних текстів, необхідних для підготовки військового фахівця (Лопатухіна Т. О., Ульянова Н. В.). Оскільки питання відбору навчального матеріалу з інформаційних каналів для оволодіння англomовною ЛГК у читанні майбутніми військовослужбовцями потребує докладнішого вивчення, вважаємо за необхідне конкретизувати **мету** статті, яка полягає в: 1) з’ясуванні одиниць відбору матеріалу для навчання; 2) уточненні принципів відбору інформаційних каналів; 3) визначенні критеріїв добору навчального матеріалу для оволодіння англomовною ЛГК у процесі читання; 4) урахуванні певних критеріїв для укладання лексико-граматичного (ЛГ) мінімуму майбутнього військового фахівця ІТ-технологій.

**Основні результати дослідження.** Оволодіння англomовною ЛГК у читанні майбутніми військовими фахівцями потребує якісної організації відповідних одиниць мови в тексті, характерних для обраного ступеня навчання. Оскільки саме текст є опорою для розпізнавання

та усвідомлення лексико-граматичних одиниць (ЛГО), необхідних для подальшої службової діяльності, вважаємо за доцільне докладніше вивчити поняття “текст” та “навчальний текст”. Так, *текст* можливо розуміти як повідомлення у формі письмового документа, який складається з ряду висловлювань, об’єднаних різними типами ЛГ та логічних зв’язків [2, с. 18]. Слідом за Т. О. Лопатухіною, *навчальний текст* доцільно розглядати як відображення автентичного тексту; “поле” для розгортання освітнього процесу, метою якого є змістова обробка автентичного тексту [5, с. 104].

Враховуючи основні положення функціонально-лінгвістичного підходу та акцентуючи увагу на змістовому навантаженні певними ЛГ елементами англomовних військових текстів інформаційного змісту, визначимо провідну **одиницю відбору** матеріалу для навчання – фаховий автентичний англomовний текст.

Реалізація такої навчальної мети, як самостійне оволодіння англomовною ЛГК у читанні з використанням мобільних технологій, зумовлює дотримання певних принципів відбору навчального матеріалу для читання. Отже, важливості набуває пояснення процедури відбору матеріалів для навчання, відповідно, проаналізуємо спочатку такі принципи відбору інформаційних каналів (англ. “rich site summary”), як **професійної значущості (службової необхідності), тематичності, функціонально-цільової обумовленості, інформатизації навчання та вільного доступу до інформаційних каналів** [1, с. 215; 4, с. 109–111; 6, с. 115; 9, с. 5].

**Принцип професійної значущості (службової необхідності)** відповідає змісту та обсягу мовної підготовки потребам службової і професійної діяльності або майбутньої посади військового фахівця [9, с. 5]. Отже, першочергова увага була спрямована на добір інформаційних каналів, тематика яких пов’язана з майбутньою професійною діяльністю. З метою збереження відібраних інформаційних каналів підтримаємо наукову думку Л. Д. Торосян, яка пропонує створювати *хотлист* (англ. hotlist), тобто вид навчальних Інтернет-матеріалів у вигляді списку Інтернет-сайтів, які відбирались викладачем з метою вивчення необхідної теми [14, с. 54]. Отже, сформований викладачем *хотлист* зі службово значущими Інтернет-джерелами пробуджуватиме мотивацію у тих, хто навчається самостійно відбирати навчальний матеріал. Беручи за основу згадане вище визначення, під **хотлистом** ми розуміємо певний перелік фахових автентичних англomовних текстів, упорядкованих за допомогою інформаційних каналів, які відбираються як викладачем, так і тими, хто навчається. Логічним доповненням зазначеного вище принципу є тематичний принцип.

Реалізація **тематичного принципу** зумовлює пробудження інтересу до навчання у майбутніх військових фахівців з ІТ-технологій через використання тематичних ситуацій [4, с. 110], які характеризуються сучасним та інформативним змістовим наповненням, що сприяє вмотивованому оволодінню ЛГ навичками в процесі читання фахових автентичних англomовних текстів. Зрозуміло, що тематичність навчання залежить від напряму підготовки, але через стрімкий розвиток ІТ-технологій змінюється й специфіка підготовки майбутнього військового фахівця, відповідно, навчальні матеріали для читання доцільно доповнювати та оновлювати з метою пропонування актуальної інформації для читання, що саме й властиво основній функції інформаційних каналів.

**Принцип функціонально-цільової обумовленості інформаційних каналів** зумовлений відбором матеріалів для читання відповідно до службових функцій та типових завдань діяльності майбутнього військового фахівця з ІТ-технологій. Аналізуючи ОКХ бакалавра за напрямками підготовки “Телекомунікації” та “Комп’ютерні науки”, ми звертали увагу на зміст тих службових обов’язків та типових задач, які можуть бути реалізовані ефективніше за умов оволодіння англomовною ЛГК у читанні майбутніми військовими фахівцями з ІТ-технологій.

**Принцип інформатизації навчання** характеризується впровадженням у навчання новітніх технологій та інновацій для задоволення інформаційних потреб тих, хто навчається [4, с. 111]. Реалізувати зазначене вище можливо за допомогою мобільних пристроїв та відповідних технологій, які ефективно впливатимуть на оволодіння англomовною ЛГК у читанні майбутніми військовослужбовцями інженерного фаху. Наведемо приклади англomовних професійно орієнтованих інформаційних каналів у вигляді хотлиста для добору навчального матеріалу (див. рис. 1):

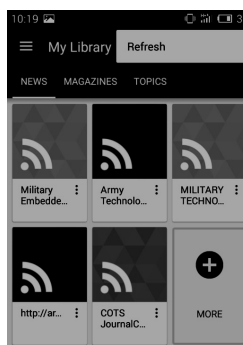


Рис. 1. Хотлист інформаційних каналів

1) *Army Technology*: – [електронний ресурс], режим доступу: <http://armytechnology.armylive.dodlive.mil/index.php/feed/>: <http://www.google.com/newsstand/s/CAoiVkNBRVNPbWgwZEhBNkx5OWhjbTE1ZEEdWamFHNXZiRzluZVM1aGNtMTViR2wyWlM1a2IyUnNhWFpsTG0xcGJDOXBibVJsZUM1d2FIQXZabVZsWkM4b0FBUAE> (RSS для мобільних пристроїв)

<http://armytechnology.armylive.dodlive.mil/>

2) *Military Embedded Systems*: <http://m.opensystemsmedia.com/military>. <http://www.google.com/newsstand/s/CAoiO0NBRVNKbWgwZEhBNkx5OXRMBtI3Wlc1emVYtjBaVzF6YldWa2FXRXVZMj10TDIxcGJHbDBZWEo1S0FBUAE> (RSS для мобільних пристроїв)

<http://mil-embedded.com>

3) *Military Technology*: <http://www.miltechmag.com/feeds/posts/default>. <http://www.google.com/newsstand/s/CAoiRENBRVNMV2gwZEhBNkx5OTNkM2N1Yldsc2RHVmphRzFoWnk1aMlyMHZabVZsWkhNdmNHOXpkSE12WkdWbVIYVnNkQ2dBUAE> (RSS для мобільних пристроїв)

<http://www.miltechmag.com/>

4) *The Journal of Military Electronics and Computing*:

<http://cotsjournalonline.com/gallery/feed/> <http://www.google.com/newsstand/s/CAoiQENBRVNLbWgwZEhBNkx5OWpiM1J6YW05MWNtNWhiRzl1YkdsdVpTNWpiMjB2WjJGc2JHVnllUzltWldWa0x5Z0FQAQ> (RSS для мобільних пристроїв)

<http://cotsjournalonline.com/>

5) *Army-technology*:

<http://www.army-technology.com/feeds/site-feed.xml>. <http://www.google.com/newsstand/s/CAoiSONBRVNNbWgwZEhBNkx5OTNkM2N1WVhKdGVtMTBaV05vYm05c2IyZDVMbU52YlM5bVpXVmtjeTl6YVhSbEhXWmxaV1F1ZUcx0tBQVAB> (RSS для мобільних пристроїв)

<http://www.army-technology.com>

**Принцип вільного доступу до інформаційних каналів** характеризується можливістю безкоштовного користування мобільними сервісами для пошуку та читання фахових автентичних англomовних текстів як у режимі онлайн, так й офлайн, що забезпечує постійний доступ до професійно необхідної інформації.

Після з'ясування провідних принципів добору інформаційних каналів вважаємо за необхідне перейти до відбору навчального матеріалу за певними критеріями. Переймаючи досвід Н. Ф. Бориско, під критеріями відбору ми розуміємо основні ознаки матеріалу (зміст, структура, обсяг), за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання для досягнення певної навчальної мети.

Спираючись на вже існуючі наукові висновки стосовно критеріїв відбору навчальних текстів (Бориско Н. Ф., Вдовіна Т. О., Гулая Т. М., Капрачінкова К. В., Лобанова Є. І., Лопатухіна Т. О., Мороз І. М., Романова С. А., Ульянова Н. В.), вважаємо за необхідне з'ясувати **критерії відбору фахових автентичних англомовних текстів** з інформаційних каналів. Згідно з проблемою вивчення уточненню підлягають такі критерії, як автентичність, тематичність, новизна, обсяг (кількісний критерій), інформальність та інтерактивність у професійно орієнтованому навчанні, насиченість англомовних текстів інформаційного змісту певними ЛГО. Проаналізуємо кожний з обраних критеріїв:

**1) критерій автентичності:** фаховий англомовний текст розглядається як приклад оригінального зразка мовлення. Провідною перевагою автентичного тексту є використання зразків реальної комунікації, тобто продуктів мовленнєвої діяльності (МД) носіїв мови, що не адаптовуються до потреб тих, хто навчається, з урахуванням їхнього рівня володіння мовою [6, с. 120; 380]. Акцентуючи на оволодінні майбутніми військовими фахівцями в процесі читання саме оригінальними ЛГ формами військової підмови, вважаємо за доцільне дотримуватись класичного розуміння автентичного тексту й використовувати відповідні якості навчального матеріалу;

**2) критерій тематичності:** орієнтація на добір навчального матеріалу відповідно до чинних Програм вибіркової навчальної дисципліни “Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)” [10; 11] з метою оволодіння курсантами ЛГК в процесі читання фахових англомовних текстів, що є обов'язковим завданням вивчення дисципліни. Так, за напрямками підготовки “Телекомунікації” та “Комп'ютерні науки” [10; 11] вивчаються такі теми: *Сучасні комп'ютери. Структура комп'ютера. Елементи комп'ютерних систем. Периферійне обладнання. Засоби збереження інформації. Операційні системи. Інтернет та його використання. Відеоконференції. Безпека інформації. Комп'ютерна графіка. Використання мультимедійних технологій. Програмування. Мови програмування. Телекомунікаційні системи та мережі. Новітні розробки та досягнення в галузі інформаційних технологій;*

**3) критерій новизни:** навчальний матеріал містить інформативну, актуальну та оновлену інформацію, яка відповідає професійному спрямуванню (ІТ-технології) майбутнього військового фахівця. Наявність у фахових англомовних текстах з інформаційних каналів зазначених вище характеристик підтверджує процедура систематичного додавання й оновлення інформації відомими сервісами (наприклад, “Google Play Кіоск”, “Новини та погода” від постачальника Google Inc.) для пошуку новин, статей, журналів через інформаційні канали. Відповідність навчального матеріалу цьому критерію є доволі вагомим фактором, оскільки майбутній військовий фахівець повинен уміти самостійно відбирати професійно орієнтований матеріал з актуальною для сьогодення інформацією в галузі ІТ-технологій;

**4) критерій обсягу** англомовних текстів визначається Програмами вибіркової навчальної дисципліни “Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)” [10; 11] та вимогами мовного стандарту НАТО STANAG 6001 [18]. Так, беручи за основу субтести з читання для досягнення стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР), розроблених за “Методикою проведення рубіжного контролю у системі мовної підготовки у Збройних Силах України” [7] з урахуванням формату тестів Кембриджського університету та вимог НАТО щодо рівня володіння ІМ майбутнім офіцером, ми з'ясували, що обсяг текстів варіюється від 50–200 (СМР1) до 250–500 слів (СМР2) з відхиленням від визначеної кількості на 20% (Навчально-науковий центр іноземних мов Національного університету оборони України імені Івана



Черняхівського з розробки стандартів тестування та оцінювання рівня знань слухачів). Так, зрозуміло, що обсяг текстів для читання різниться залежно від СМР, який здобувається. Таким чином, при відборі навчального матеріалу ми враховували зазначені вище показники щодо обсягу текстів для читання;

**5) критерій інформальності та інтерактивності у професійно орієнтованому навчанні** характеризується організацією мережевої взаємодії комунікантів за допомогою телекомунікаційних форм [4, с. 110], що сприяє оволодінню англomовною ЛГК у читанні. Оволодіння англomовною ЛГК у читанні передбачає реалізацію інформального аспекту професійно орієнтованого навчання, тобто автономного добору матеріалів для навчання, які містять фахову інформацію. Таким чином, наявність такої опції, як “поділитися” (від англ. “share” – ділитися), надає можливість користувачам мобільного додатка поширювати та рекомендувати фахові англomовні тексти, які були самостійно обрані й вважалися професійно важливими та інформативними. Наприклад, мобільний додаток “Google Play Кіоск” від постачальника Google Inc. є сервісом для пошуку інформації у вигляді інформаційних каналів, статей або журналів в електронному форматі, який сприяє швидкому знаходженню фахових текстів та їх збереженню в “Моїй бібліотеці”, що дає змогу постійно відстежувати оновлений матеріал та ділитися службово необхідною інформацією через функціональні можливості мобільних пристроїв. Існують думки, що саме відволікання на завантаження зображення, вертикальне та горизонтальне прокручування екрана зумовлюють неповне усвідомлення інформації [13, с. 4]. Вирішення проблеми подолання таких труднощів спонукає розділити наукову думку з такими вченими, як С. І. Родзін, О. М Родзіна щодо розробки мобільного додатка, в якому буде можлива адаптація обсягу навчального сегмента [13, с. 4] відповідно до розміру мобільних пристроїв. Погоджуючись із зазначеним вище, ми спробували не лише адаптувати текстову інформацію до мобільних пристроїв, але й розробити спеціальний мобільний додаток з певною структурою та функціональними можливостями, що мотивуватимуть і сприятимуть оволодінню англomовною ЛГК у читанні тими, хто навчається. Цій проблемі будуть присвячені подальші наукові розвідки автора;

**б) критерій насиченості англomовних текстів інформаційного змісту певними ЛГО:** по-перше, при відборі навчального матеріалу ми звертали увагу на наявність в ньому ЛГО, які відповідають СМР2 або середньому рівню володіння ІМ відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Так, у Навчально-науковому центрі іноземних мов Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського з розробки стандартів тестування та оцінювання рівня знань слухачів, в якому майбутні офіцери проходять мовне тестування з різних видів МД, вже відібраний певний перелік посібників Кембриджського університету, які містять ЛГ мінімуми, що характерні для СМР2. Відповідно, при відборі матеріалу для навчання ми враховували наявність в ньому ЛГ елементів, які відповідають зазначеному вище рівню. По-друге, добір навчального матеріалу здійснювався з урахуванням провідних особливостей англomовних військових текстів інформаційного змісту, що були з’ясовані та уточнені нами в процесі проведення лінгвістичного аналізу. Зазначене щойно сприяло коректному добору фахових автентичних англomовних текстів, які містять такі термінологічні одиниці та граматичні структури (ГС), що є найуживанішими в текстах інформаційного змісту. Таким чином, запропонований критерій визначався з урахуванням існуючих рекомендацій щодо виявлення ЛГО в навчальному матеріалі з метою досягнення майбутнім військовослужбовцем необхідного СМР.

Враховуючи умови (наприклад, підрозділи з автоматизації систем управління військами), в яких майбутній військовий фахівець інженерного фаху має виконувати службові обов’язки, саме читання є провідним джерелом одержання інформації, особливо для ІТ-фахівця Збройних Сил України (ЗСУ). Коректне розуміння майбутнім офіцером такої військово-технічної

інформації, як інструкції або специфікації щодо використання та налаштування військового обладнання (техніки), новини про сучасні досягнення в галузі ІТ-технологій, зумовлює особливу необхідність володіння ЛГ мінімумом, властивого англомовним військовим текстам інформаційного змісту. Спираючись на провідні лінгвістичні характеристики англомовних військово-технічних та військово-інформаційних текстів, до яких належать певні ЛГ засоби, та практичну мету щодо використання зазначених щойно елементів у фаховій сфері спілкування, вважаємо за необхідне приділити особливу увагу відбору ЛГ мінімуму майбутнього військового фахівця інженерного напрямку. Беручи за основу наукові дослідження Ю. В. Гнаткевича та Т. С. Серової [3, с. 27; 16, с. 5], під **ЛГ мінімумом** майбутнього військовослужбовця ми розуміємо відібрану за допомогою спеціальних критеріїв сукупність ЛГО мови, які утворюють професійний тезаурус військового фахівця та сприяють ефективному оволодінню англомовною ЛГК у читанні. Відомо, що розрізняють активний і пасивний ЛГ мінімуми, якими користуються ті, хто навчається, з метою вираження власних думок, сприймання й розуміння іншомовного мовлення в усній або письмовій формі [6, с. 221; 243]. Прийнято вважати, що активний ЛГ мінімум належить до репродуктивних видів МД, але слідом за Ю. В. Гнаткевичем доцільно звернути увагу на певну спільність між активним та пасивним ЛГ мінімумами [3, с. 29]. В дослідженнях А. М. Щукіна існує певний відсоток (до 55%) щодо однакового використання одиниць словникового мінімуму як в письмових, так і в усних текстах. Отже, по-перше, органічне поєднання активного та пасивного ЛГ мінімумів сприятимуть подоланню труднощів щодо сприйняття та усвідомлення змісту англомовного професійно орієнтованого тексту під час читання. По-друге, засвоєння ЛГ мінімуму в процесі читання відіграватиме провідну роль у його подальшому використанні в репродуктивних видах МД або під час слухання.

Зауважимо, що семантичне значення військової термінології залежить від видів ЗСУ та роду військ. Отже, ЛГ мінімум військового фахівця з ІТ-технологій, обов'язки якого пов'язані з несенням служби у певних військах ЗСУ, має складатися з відповідної військової термінології та найпоширеніших ГС, володіння якими сприятиме чіткому й коректному розумінню професійно необхідної інформації. В процесі лінгвістичного аналізу англомовних військово-технічних та військово-інформаційних текстів нами були з'ясовані певні ЛГ особливості в зазначених вище текстах: структурно-словотворча цінність військової термінології, часові й безособові дієслівні форми та модальність дієслів. Відповідно, відібраний навчальний матеріал став підґрунтям для дослідження та укладання ЛГ мінімуму майбутнього військового фахівця з ІТ-технологій. Сконцентруємо подальшу увагу на процесі відбору **ЛГ мінімуму майбутнього військовослужбовця інженерного фаху за такими критеріями:**

1) тематичності: аналізуючи існуючі ЛГ мінімуми, що відповідають СМР2, ми звернули увагу на відсутність окремої групи термінів, характерної для військової підмови, а також необхідність у порівнянні запропонованого граматичного мінімуму з Програмою дисципліни для виявлення необхідних ГС, що сприятимуть досягненню поставленої мети на обраному ступені навчання. Відповідно, вважаємо за доцільне організувати ЛГО до словника-мінімуму через виконання таких дій: а) групування термінів з англомовних військово-технічних та військово-інформаційних текстів на: загальновоживані, військові, військово-технічні (ІТ) та військові скорочення. Слідом за Н. В. Ульяновою, з метою досягнення методичних цілей, вважаємо за необхідне розподіляти термінологічну лексику не лише за допомогою тематичного принципу, а й з урахуванням лінгвістичних особливостей термінів [15, с. 103]; б) добір до граматичного мінімуму найпоширеніших ГС та граматичних елементів з англомовних військових текстів інформаційного змісту, що відповідають тематично чинним Програмам вибіркової навчальної дисципліни "Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)" [10; 11];

2) поширеності: запропонований критерій розглядається як важливий показник відбору ЛГ матеріалу, оскільки вважається зрозумілим, що увага спрямована на добір найуживаніших ЛГО. Такий критерій дає змогу обрати перші декілька сотень слів, а надалі частотність набуває однакових характеристик [8, с. 148]. Порівнюючи існуючі ЛГ мінімуми, що відповідають СМР2 (Кембриджський університет), з Програмами вибіркової навчальної дисципліни “Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)” [10; 11], ми дійшли висновку щодо наявності провідних ЛГ елементів, оволодіння якими передбачає досягнення СМР2. Відповідно, в процесі добору ЛГ елементів до відповідного мінімуму майбутнього військовослужбовця вважаємо за доцільне враховувати певні ЛГО, що входять до наявних ЛГ мінімумів, запропонованих та обраних Кембриджським університетом з метою максимального наближення щодо частотності використання певних термінологічних одиниць та ГС. Так, в англomовних військових текстах інформаційного змісту спостерігається поширене використання військово-технічної лексики та англomовних військових скорочень. До того ж, зазначеним вище текстам властива наявність певних часових дієслівних форм (Present Simple Active / Passive, Past Simple Active / Passive, Present Perfect Active / Passive, Future Simple Active / Passive), безособових форм (інфінітив, герундій) та модальних дієслів. Отже, поширене використання згаданих щойно ЛГ елементів у англomовних військово-технічних та військово-інформаційних текстах й урахування існуючих ЛГ мінімумів, що відповідають СМР2, сприяють відбору необхідних і найуживаніших ЛГО до лексичного та граматичного мінімумів майбутнього військового з ІТ-технологій;

3) словотворчої цінності: пояснюється важливістю превалювання у лексичному мінімумі майбутнього військовослужбовця таких ЛО, що утворені за морфологічним (афіксація, словосполучення, конверсія, абрєвіація) та лексико-семантичним способами (перенос значення, розширення або звуження значення, запозичення);

4) інформального аспекту навчання: реалізується за рахунок надання можливості курсантам самостійно добирати незнайомі або необхідні для подальшої професійної діяльності ЛГ елементи за допомогою мобільного додатка, що формуватимуть потенційний словник майбутнього військовослужбовця в галузі ІТ-технологій та сприятимуть отриманню інформальних мовних знань, тобто тих, що не контролювались викладачем.

Так, ми переконані, що оволодіння необхідним обсягом ЛГ матеріалу ефективно впливатиме на детальне розуміння змісту прочитаного через розпізнавання та усвідомлення в письмових текстах спеціалізованого мовного матеріалу за професійним спрямуванням, що є однією з провідних вимог Концепції мовної підготовки особового складу ЗСУ [9, с. 2].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, в цьому дослідженні вдалося визначити одиницю відбору навчального матеріалу, з'ясувати принципи добору фахових інформаційних каналів та критерії відбору фахових автентичних англomовних текстів, уточнити критерії, за якими відбирались ЛГО, необхідні для укладання тезаурусу майбутнього військового фахівця з ІТ-технологій. Відповідно, враховуючи одержані результати, вбачаємо перспективність подальших розвідок у використанні мобільних технологій для добору навчального матеріалу з метою оволодіння англomовною ЛГК у інших видах МД.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное / Гальперин Илья Романович. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Гнаткевич Ю. В. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе : [монографія] / Гнаткевич Юрий Васильевич. – К. : Видавничий центр “Просвіта”, 1999. – 187 с.

4. Капранчикова К. В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки “Юриспруденция”): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Капранчикова Ксения Владимировна – Тамбов, 2014. – 192 с.
5. Лопатухина Т. А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного образования): дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Лопатухина Татьяна Александровна – Ставрополь, 2003. – 426 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / [за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Методика проведення рубіжного контролю у системі мовної підготовки у Збройних Силах України. – К. : Центр іноземних мов Національного університету оборони України, 2013. – 61 с.
8. Мороз И. Н. Проблемы отбора языкового материала при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов университета / Ирина Николаевна Мороз // Иностранный язык в сфере социокультурной компетенции. Вестник Российского нового университета. – М., 2012. – №1. – С. 147–150.
9. Наказ Міністра оборони України “Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних сил України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України”. – К., 2009. – № 267. – С. 1–30.
10. Програма вибіркової навчальної дисципліни Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка) для підготовки бакалавра напряму “Комп’ютерні науки” / Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації : протокол №1 від 31 серпня 2015 р. – К. : 2015.
11. Програма вибіркової навчальної дисципліни Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка) для підготовки бакалавра напряму “Телекомунікації” / Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації : протокол №1 від 31 серпня 2015 р. – К. : 2015.
12. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10 / Рашевська Наталя Василівна – К., 2011. – 21 с.
13. Родзин С. И. M-LEARNING – контекстный подход к мобильному обучению / Сергей Иванович Родзин, Ольга Николаевна Родзина // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2014. – №2 (17). – С. 1–6.
14. Торосян Л. Д. Оптимизация самостоятельной работы студентов бакалавриата при обучении чтению на основе электронно-методического сопровождения (английский язык, экономический профиль): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Торосян Лия Давидовна – Москва, 2014. – 188 с.
15. Ульянова Н. В. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению специальных текстов при подготовке военных специалистов (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ульянова Наталья Викторовна – Тула, 2010. – 189 с.
16. Формирование учебного лексикона при обучении профессионально-ориентированному иноязычному чтению в неязыковом вузе / Дружинина Г. В., Серова Т. С., Шишкина Л. П. / [науч. ред. канд. фил. наук, доц. Н. А. Дебова]. – Иваново-Пермь : ИвГУ, 1989. – 101 с.
17. Glossary ECML programme 2008-2011: “Empowering language professionals”. – Council of Europe / European Centre for Modern Languages (ECML), 2012–2013. – 277.
18. STANAG 6001 NTG (Edition 4) – Language proficiency levels. – Brussels, Belgium : NATO Standardization Agency, 2010. – 21 p.

#### REFERENCES

1. Azimov E. G. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. – M. : Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. Izd. 5-e, stereotipnoe / Gal'perin Ilya Romanovich. – M. : KomKniga, 2007. – 144 s.

3. Gnatkevich Yu. V. Obuchenie inoyazychnoy leksike v neyazykovom vuze : [monografiya] / Gnatkevich Yuriy Vasil'evich. – K. : Vidavnichiy tsentr “Prosvita”, 1999. – 187 s.
4. Kapranchikova K. V. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku studentov na osnove mobil'nykh tekhnologiy (angliyskiy yazyk, napravlenie podgotovki “Yurisprudentsiya”) : dis.... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kapranchikova Kseniya Vladimirovna – Tambov, 2014. – 192 s.
5. Lopatukhina T. A. Tekstotsentricheskyy podkhod v obrazovatel'nom prostranstve vysshey voennoy shkoly (na materiale inoyazychnogo obrazovaniya): dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.08 / Lopatukhina Tat'yana Aleksandrovna – Stavropol', 2003. – 426 s.
6. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur : teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / [za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi]. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
7. Metodyka provedennya rubizhnoho kontrolyu u systemi movnoyi pidhotovky u Zbroynykh Sylakh Ukrayiny. – K. : Tsentr inozemnykh mov Natsional'noho universytetu obrony Ukrayiny, 2013. – 61 s.
8. Moroz I. N. Problemy otbora yazykovogo materiala pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov universiteta / Irina Nikolaevna Moroz // Inostranny yazyk v sfere sotsiokul'turnoy kompetentsii. Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. – M., 2012. – №1. – S. 147–150.
9. Nakaz Ministra obrony Ukrayiny “Pro zatverdzhennya Kontseptsii movnoyi pidhotovky osobovoho skladu Zbroynykh syl Ukrayiny ta Planu realizatsii Kontseptsii movnoyi pidhotovky osobovoho skladu Zbroynykh Syl Ukrayiny”. – K., 2009. – № 267. – S. 1–30.
10. Prohrama vybirkovoyi nachal'noyi dystsypliny Inozemna mova (viys'kovo-spetsial'na movna pidhotovka) dlya pidhotovky bakalavra napryamu “Komp'yuterni nauky” / Viys'kovyy instytut telekomunikatsiy ta informatyzatsiy : protokol №1 vid 31 serpnia 2015 r. – K. : 2015.
11. Prohrama vybirkovoyi nachal'noyi dystsypliny Inozemna mova (viys'kovo-spetsial'na movna pidhotovka) dlya pidhotovky bakalavra napryamu “Telekomunikatsiyi” / Viys'kovyy instytut telekomunikatsiy ta informatyzatsiy : protokol №1 vid 31 serpnia 2015 r. – K. : 2015.
12. Rashevs'ka N. V. Mobil'ni informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi navchannya vyshchoyi matematyky studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv: avtoref. dys. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.10 / Rashevs'ka Natalya Vasylivna – K., 2011. – 21 s.
13. Rodzin S. I. M-LEARNING – kontekstnyy podkhod k mobil'nomu obucheniyu / Sergey Ivanovich Rodzin, Ol'ga Nikolaevna Rodzina // Informatika, vychislitel'naya tekhnika i inzhenernoe obrazovanie. – 2014. – №2(17). – S. 1–6.
14. Torosyan L. D. Optimizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov bakalavriata pri obuchenii chteniyu na osnove elektronno-metodicheskogo soprovozhdeniya (angliyskiy yazyk, ekonomicheskyy profil') : dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.02 / Torosyan Liya Davidovna – Moskva, 2014. – 188 s.
15. Ul'yanova N. V. Obuchenie professional'no-orientirovanomu inoyazychnomu chteniyu spetsial'nykh tekstov pri podgotovke voennykh spetsialistov (angliyskiy yazyk) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ul'yanova Natal'ya Viktorovna – Tula, 2010. – 189 s.
16. Formirovanie uchebnogo leksikona pri obuchenii professional'no-orientirovanomu inoyazychnomu chteniyu v neyazykovom vuze / Druzhinina G. V., Serova T. S., Shishkina L. P. / [nauch. red. kand. fil. nauk, dots. N. A. Debova]. – Ivanovo-Perm' : IvGU, 1989. – 101 s.
17. Glossary ECML programme 2008–2011: “Empowering language professionals”. – Council of Europe / European Centre for Modern Languages (ECML), 2012-2013. – 277.
18. STANAG 6001 NTG (Edition 4) – Language proficiency levels. – Brussels, Belgium : NATO Standardization Agency, 2010. – 21 p.

## **Recommended Practices to Ensure Conference Content Quality**

These recommended practices are presented as follows:

1. Purpose
2. Background
3. Definitions
4. Principles
5. Rights and Obligations

### **1. Purpose**

The use of trustworthy, high-quality scholarly research benefits both its author and the global information community. These recommended practices have been developed to provide guidelines that will help maintain an equitable balance of the interests of all participants in ensuring high quality, scholarly conference proceedings content.

1.1. These recommended practices were developed to stand as an ideal toward which the development of high quality, scholarly conference content should strive. The intention is that these same recommended practices will contribute toward awareness and understanding of how these issues affect the global information community in the development and dissemination of high quality, scholarly conference content.

1.2. It is expected that these recommended practices will be widely adopted by the global information community in conference content development, particularly as a point of reference for commercial and non-commercial conference proceedings publishers.

1.3. These recommended practices provide a set of guiding principles from which high quality, scholarly conference proceedings content will be measured by the global information community, and in particular commercial and non-commercial conference proceedings publishers.

1.4. Acceptance of these recommended practices will help facilitate full disclosure and transparency for the ultimate benefit of the global information community.

### **2. Background**

The growth in the total number of conferences, the increasing volume of papers being submitted to and presented at individual conferences, and the ubiquity of conference content as facilitated by the evolution of academia and research, has surfaced quality risks that are perceptible and measurable. Various called 'articles' or 'papers', original research as conference proceedings content is published by commercial and non-commercial publishers. It is included in permanent repositories or in various forms within research discovery databases, and it is used to further progress in all fields of learning and scholarly dissemination.

The presence of low-quality papers in a conference proceedings publication will degrade the value and reputation of the author, conference, the proceedings' publishers, any repository it is part of, and the interests of all participants in ensuring high quality, scholarly conference proceedings content. The aim of this recommended practices document is to consider these issues from the point of view of conference proceedings publishers, and to bring forward best practices that will help to ensure that high quality, scholarly conference content continues to be developed, published and disseminated within the global information community for its own ultimate benefit.

### 3. Definitions within the Context of these Recommended Practices

A **conference** is a meeting conducted for and by researchers to present and discuss their latest work. Conferences provide an important channel for the exchange of information between researchers, coupled with the publication of a record of the research presented at the conference.

**Conference proceedings** are a collection of articles or papers and ancillary content (e.g., copyright page, keynote address, table of contents, author index) published as a record of what was presented at a conference. The proceedings may be published and distributed as printed volumes or in other formats (e.g., electronic) either before the conference begins or after it has concluded. Conference proceedings are intended to contain the contributions presented by the participants in attendance at the conference, and are the historical record of the work presented to fellow researchers at the conference.

**Principles** are a collective set of standards and practices that guide professional and ethical obligations that the global information community (and in particular, commercial and noncommercial conference proceedings publishers) adopt to ensure that the conference proceedings content they publish and disseminate is of the highest quality and will remain useful.

An **article** or **paper** is a written description of current original research findings.

An **abstract** communicates the purpose and findings of the research paper in a succinct manner.

A **Call for Papers** is a form of communication used to recruit authors to submit articles or papers to a conference. The Call for Papers (CFP) lists the conference's areas of interest, and tells prospective authors how to submit their abstracts or papers for review.

**Quality** is the degree of appropriateness, excellence, and scientific soundness of the conference proceedings.

An **obligation** is what is owed to an individual or group of individuals based upon a guiding set of principles.

**Plagiarism** is the reuse of someone else's prior ideas, processes, results, or words without explicitly acknowledging the original author and source.

**Machine-generated documents** are articles or papers that were created through the use of a software program that generates research papers, including graphs, figures, and citations. The papers are generally identifiable by the presence of random, semi-nonsensical, context-free grammar throughout.

**Right** is what commercial or non-commercial conference proceedings publisher is allowed to do based upon the principles outlined in this recommended practices document, for the purpose of ensuring that the conference proceedings content they publish is of the highest quality.

**Information community** is the global universe of individuals and organizations who are involved in any aspect of the flow of scholarly and scientific communication. The members of this community are stakeholders in the effectiveness and quality of the dissemination of scholarly research (e.g., authors, commercial and non-commercial conference proceedings publishers, repositories, research discovery and/or abstract and indexing databases, and scholarly research information seekers).

#### **4. Principles**

The guiding principles noted here are intended to provide a flexible framework that commercial and non-commercial conference proceedings publishers shall adopt to ensure that the conference proceedings content they publish is of the highest quality and will remain useful. Publishers who see fit to adopt these principles may also choose to add their own additional explanatory information as appendices to the main Recommended Practices to clarify issues that are particular to themselves.

While there is no one set of guidelines or standards that can or will ensure high quality conference proceedings, the more aligned commercial and non-commercial conference proceedings publishers are with asserting quality through the adoption of these principles, the higher the quality that can be achieved.

#### **5. Rights and Obligations**

The quality of the conference proceedings content is ensured typically through the rights and obligations of the authors, meeting organizers, sponsors, commercial and non-commercial conference proceedings publishers, or all of them together in various measures. For the purpose of this recommended practices document, conference proceedings quality will be considered with regard to the following principles:

1. Conference proceedings content with respect to conference scope
2. Written quality requirements of conference proceedings content
3. Selection of content and peer review
4. Commercial or non-commercial publisher acceptance criteria for conference proceedings

##### ***1. Conference Proceedings Content with Respect to Conference Scope***

It is suggested that the conference organizers, their sponsors, and/or the commercial and non-commercial conference proceedings publishers are obliged to define the scope of coverage for a conference. Submitted articles or papers are expected to fit within the subject matter scope of the conference as stated publicly in the conference's Call for Papers.

It is recommended that the content published and disseminated via the conference proceedings record should reflect accurately the scope of coverage and topics of the meeting as well as the commercial and non-commercial conference proceedings publisher's scope of coverage or closely related areas.

Articles or papers on topics that do not fit within the scope of the conference Call for Papers or do not otherwise further the mission of the commercial and non-commercial conference proceedings publishers are considered out-of-scope. It is the obligation of the conference organizers, their sponsors and the commercial or non-commercial Publisher to ensure that these articles or papers are precluded from acceptance.

##### ***2. Written Quality Requirements of Conference Proceedings Content***

Conference content may be presented in full (i.e., a complete research paper), or in some abbreviated, representative form (e.g., as a group of slides without comments, as an abstract or digest of the original research paper, or as a record of a panel discussion or other event from the conference).



The content of the article or paper should be of sufficient written English quality to enable readers to follow the narrative easily. Authors not fluent in English may be expected to consult an individual who is fluent in English to check and correct their work.

Articles or papers should contain most (if not all) of the standard elements found in research papers.

A conference article or paper should have the following elements:

■ **Metadata** – title, keywords, abstract, professional affiliation(s), and cited references in the bibliography must be included, and written in the English Language.

■ **Abstract** – a brief and objective summary that previews the rest of the paper it describes. It should be succinct yet provide enough information about the paper to facilitate a decision on whether the entire paper could be read with profit.

■ **Introduction** – an introductory statement of the purpose of the paper, usually describing the hypothesis that will be tested and a summary of related previous work by others.

■ **Methods** – the methods that are used to test the hypothesis should be given in sufficient detail that another researcher in the field could duplicate the testing.

■ **Results** – the hypothesis should be tested and data representing the results of the testing presented.

■ **Conclusion** – the data should be discussed and the results interpreted, and conclusions given.

### ***2.1. Conference Content Intended to Deceive: Plagiarism and Machine-generated Documents***

All conference content is presumed to be submitted to the conference organizers in good faith. The author(s) is/are responsible for providing appropriate content to the conference that is new, original, and in no way intended to deceive.

Materials deemed to be plagiarized will be dealt with according to the standards outlined by the meeting organizers, their sponsors, commercial and non-commercial conference proceedings publishers or all of them, as appropriate.

Machine-generated papers (i.e., documents considered to be parodies of research papers, and intended to deceive the conference), are always considered fraudulent submissions. Conference content deemed to be machine-generated will be dealt with according to the standards outlined by the meeting organizers, their sponsors, commercial and non-commercial conference proceedings publishers, or all of them, as appropriate.

Instructions on the required format and layout of the article or paper are usually contained within the publishing agreement signed between the publisher and the conference organizers and should be referred to as needed or required.

Conference organizers should make prospective authors aware of the publication ethics and malpractice statement (PEMS) of the organization publishing their proceedings. More information on publication ethics and the expectation of authors and editors can be found at the Committee on Publication Ethics website at

### **3. Selection of Content: Conference Presentations and Peer Review**

As a general principle, participants at the conference should be aware that they, or a delegate notified and approved by the conference organizers, are expected to present and defend the article, paper, or other content in person at the conference, in order for their article, paper, or other content to be considered for inclusion in the conference proceedings publication. In cases where this is not the normal practice of the conference organization or the publisher, this fact should be noted as part of the final published conference record (e.g., a table of contents with non-presented papers noted), or on the final published documents themselves (e.g., as a footnote on the first page of the paper). Each conference has the option to exclude accepted papers from the final proceedings if the author does not attend the conference (commonly referred to as a “no-show author”).

A proper editorial screening process is considered the key to developing a strong conference program and a high quality conference proceedings publication. Peer reviews are encouraged for material to be included in any scholarly research conference (with the rare exception of, for example, a conference whose proceedings contained only invited papers). These reviews represent objective evaluations of the research and enforce high standards of submissions.

#### **3.1. Suggested Workflow for Conference Organizers:**

- Establish which types of presentations from the conference will be considered for inclusion in the conference proceedings publication (e.g., keynote speech, articles or papers, or other content presented to a topical session, poster session, etc.).
- Decide what form of the research content the reviewers will assess (e.g., abstract only, conference presentation submitted in advance, or final research paper prepared for conference proceedings publication).
- Develop a schedule for the review tasks, deadlines, and dependencies.
- Decide if the review is a blind or double-blind review. (A blind review is one where only the referees are anonymous. In a double-blind review, the author and referees are anonymous to one another).
- Select independent referees who are reliable subject matter experts.
- In your Call for Papers, communicate a firm deadline for submitting papers.
- Assign an appropriate number of referees to each paper.
- Decide upon a process for adjudication in the event of conflicting opinions from referees.
- Establish the expected percentage acceptance rate of papers.
- The structure and complexity of the peer review process, and the subject matter expertise available within the pool of reviewers, should be in line with the number and type of articles included in the conference.

Conference organizers should endeavor to develop a sufficient pool of referees to review all submitted papers. The assignment of at least two referees to each paper submitted, and no more than 12 to 15 papers

to each referee should allow for reasonable peer review, but may be adjusted as appropriate to the conference's or publisher's circumstances. When instructing referees, it is best to first establish the criteria the referees will apply. For example, it is suggested referees focus on these essential criteria for a recommendation of acceptance for publication:

■ **SCIENTIFIC SOUNDNESS AND NOVELTY:** scientifically sound and new or innovative methods or approaches to a problem (or its examination) in a given subject area that is within the conference's scope.

■ **WRITTEN QUALITY:** a presentation that delivers its information in sufficient written English quality to enable readers to follow the narrative easily, and which can be used by the appropriate audiences to further their knowledge or research.

### ***3.2. Tools to Manage the Peer Review Process:***

Whenever possible we recommend that conference organizers use a peer review application or tool to manage submitted works. Peer review tools make it easier for authors to submit abstracts or papers, for referees to provide comments and rate submitted papers, and for organizers to assign referees, track reviews, and manage the technical program. A peer review tool helps one to follow a consistent process, and can improve the quality of reviews over time.

Conference organizers or their designees can use a peer review tool to:

- keep track of submitted abstracts and papers
- manage the selection of referees and their assignments
- monitor the status of reviews and ratings
- create a schedule or final program
- provide reports

Some peer review tools provide additional functionality that can help to create the Call for Papers, produce the proceedings, archive papers, check for plagiarism, and manage paper and event registration.

### ***4. Commercial or Non-commercial Publisher Acceptance Criteria for Conference Proceedings***

The Commercial or Non-commercial Conference Proceedings Publisher reserves the right to check the quality of the content submitted for publication by the Conference Organizers. If the above guidelines are followed, the content should meet essential quality criteria.

If the Publisher judges that some percentage or more of the submitted content has not met these criteria, it maintains the right to decline to publish the whole or any part of the Conference Proceedings and further maintains the sole right to not consider future publication of subsequent conferences organized by the same conference organizers in order to maintain the high quality Conference Proceedings standards outlined in this recommended practices document.

Conference organizers should not guarantee post-publication indexing by abstracting & indexing (A&I) services, to their authors. These services may have their own specific criteria for selecting conferences for indexing, which may differ from the issues presented in this document. A&I services

always have the right to reject conference proceedings. However, following the guidelines in this recommended practices document will support the focus on quality, and therefore increase the conference's likelihood of getting indexed.

The guiding principles noted here are intended to provide a flexible framework that commercial and non-commercial conference proceedings publishers can adopt to ensure that the conference proceedings content they publish is of the highest quality and will remain useful. Publishers who see fit to adopt these principles may also choose to add their own additional explanatory information as appendices to the recommended practices main document, to clarify issues that are particular to themselves.

Based on the publication "Recommended Practices to Ensure  
Technical Conference Content Quality".

*Authors:* Betsy Kulamer (ASCE); Wim Meester, Judy Salk (Elsevier);  
Nancy Blair-DeLeon, Gordon MacPherson, William Moses,  
Adam Philippidis (IEEE), Carey Chapman, Daniel Smith,  
Ian Stoneham, Krupa Vukmirovic (The IET).

*Originally presented by Gordon MacPherson at the 4th World Conference on Research Integrity  
Rio De Janeiro, Brazil, June 2, 2015.*

## ІНФОРМАЦІЯ

### ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія Психологія та педагогіка

Видання індексується Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Фахова реєстрація у ВАК України:

**Реєстрація** – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

**Перереєстрація** – постанова Президії ВАК України від 14.04.2010 року № 1-05/3, Бюлетень ВАК України № 12, 2010 р.

Редакція приймає і розглядає не опубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, огляди, рецензії тощо, які відповідають тематиці журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування статей, наданих для публікацій. У разі негативної рецензії статтю може бути повернено автору на доопрацювання або відхилено з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Публікація статті є платною. Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН (ДАК) України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про механізм оплати послуг із наукового та літературного редагування, підготовки і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет.

У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Психологія та педагогіка” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

#### Загальна характеристика наукової статті

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до вимог ВАК України (Див. Бюлетені ВАК України №1, 2003; №2, 2008).

#### Перелік обов’язкових елементів статті:



- ❖ Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- ❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.
- ❖ Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.
- ❖ Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- ❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.
- ❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.



При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій:**

- ❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);
- ❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;
- ❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;
- ❖ цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;
- ❖ посилання на інших науковців подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;
- ❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;
- ❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;
- ❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

**Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)

**Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

**Обсяг рецензії** – 5–6 сторінок.

**Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

### Структура статті

1. УДК (універсальна десяткова класифікація).

2. Назва статті.

3. Прізвище та ініціали автора /співавторів.

4. Місце роботи або навчання.

5. **Анотації та ключові слова** українською, російською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після кожної анотації відповідними мовами) та англійською мовою. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українсько- та російськомовну анотації (1500–1700 знаків), крім того, вона має містити такі структурні елементи: *Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion*.

### Зразок оформлення початку статті

УДК 811.111'253:81'23

## СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Максименко Л. О.

Київський національний лінгвістичний університет

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, ми визначили специфіку функціонування психологічних

механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошується на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності у процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджуючого синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

**Ключові слова:** письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

**Максименко Л. А. Киевский национальный лингвистический университет  
Специфика психологических механизмов речевой деятельности переводчика в письменном двустороннем переводе**

**Аннотация.** Статья основывается на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам психологии перевода. Рассматривается своеобразие процесса письменного перевода как особенного вида речевой деятельности. Проанализированы существующие научные концепции относительно уровней психологических механизмов и этапов переводческой деятельности. В соответствии с результатами проведенного анализа определена специфика функционирования психологических механизмов в письменном двустороннем переводе. Указывается на необходимость учитывать психологические особенности этого вида речевой деятельности во время обучения, поскольку знание закономерностей восприятия, осмысления, разных видов памяти, внимания, механизмов антиципации и упреждающего синтеза помогают преподавателю выбирать рациональные методы и приёмы, а также обеспечивают управление переводческой деятельностью студентов.

**Ключевые слова:** письменный двусторонний перевод, речевая деятельность, психологические механизмы, этапы переводческой деятельности.

**Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University  
Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation**

**Abstract. Introduction.** Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined

peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods.

**Keywords:** bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

6. Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);

в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);

д) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

**Посилання на використану літературу** та джерела у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. В. Гапонова [1, с. 45], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

#### **7. Література.**

Список літератури має складатися із двох блоків:

1). **ЛІТЕРАТУРА** (використані джерела подаються мовою оригіналу і оформлюються відповідно до чинного українського стандарту бібліографічного опису. Дивись Бюлетені ВАК України №1, 2003; №2, 2008).

**Наприклад:**

#### **Зразок оформлення літератури**

Текст статті ...

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бігич О. Б. Освітній сайт як засіб навчання молодшого школяра техніки читання англійською мовою // Іноземні мови. – 2014. – №3. – С. 3–8.
2. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Майер Наталія Василівна. – К., 2010. – 286 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: Підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : [Коллективна монографія] / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.



6. Черниш В. В. Correct English Usage for Everyday and Professional Life: посібник / Черниш В.В. – К. : Ленвіт, 2009. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 2).
  7. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : Benjamins, 1995. – 277 p.
  8. Lörcher W. Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation / W. Lörcher. – Tübingen : Narr., 1991. – 307 p.
  9. Miller G.A. The Magical Number Seven, Plus Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information / G. A. Miller // Psychological Review. – 1956. – Vol 63 (2), – 1956. – P. 81–97.
- Докладніше дивиться: Бюлетень ВАК України №3, 2008 р., с. 9–13 або ознайомтеся зі зразками оформлення списку використаних джерел на сайті <http://www.library.ukma.kiev.ua/index.php?id=214>.

2). **REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англomовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

### Зразок оформлення references

#### REFERENCES

1. Bihych O. B. Osvitnij sajt iak zasib navchannia molodshoho shkoliara tekhniki chytannia anhlijs'koiu movoiu // Inozemni movy. – 2014. – №3. – S. 3–8.
2. Majier N. V. Metodyka samostijnoho ovolodinnia frankomovnym dilovym pysemnym spilkuvanniam majbutnimy dokumentoznavtsiamy z vykorystanniam dystantsijnnykh tekhnolohij: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Majier Nataliia Vasylivna. – K., 2010. – 286 s.
3. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: Pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in.]; za zahal'n. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
4. Nikolaieva S. Yu. Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov (skhemy i tablytsi): [navch. posib.] / Nikolaieva S. Yu. – K. : Lenvit, 2008. – 285 s.
5. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyschykh navchal'nykh zakladakh : Kolektyvna monohrafiia / S. Yu. Nikolaieva, H. E. Borets'ka, N. V. Majier, O. M. Ustylenko, V. V. Chernysh ta inshi; [za red. S. Yu. Nikolaievoi; tekhn. red. I. F. Sobolievoi]. – K. : Lenvit, 2015. – 444 s.
6. Chernysh V. V. Correct English Usage for Everyday and Professional Life: posibnyk / Chernysh V. V. – K. : Lenvit, 2009. – 64 s. – (Bibliotechka zhurnalu “Inozemni movy”)
7. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : Benjamins, 1995. – 277 p.
8. Lörcher W. Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation / W. Lörcher. – Tübingen : Narr., 1991. – 307 p.
9. Miller G.A. The Magical Number Seven, Plus Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information / G. A. Miller // Psychological Review. – 1956. – Vol 63 (2), – 1956. – P. 81–97.

Для транслітерації латиницею українськомовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з таким режимом доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

#### Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;

- назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знаку апострофу ( ’ ) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передують назва джерела ілюстративного матеріалу;
- підрядкові виноска не допускаються.  
Докладніше дивись статті в архіві.

#### **У редакцію необхідно представити:**

- роздрукований текст статті;
  - електронний варіант статті;
  - довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім’я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи або навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім’я та по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;
  - наукову рецензію доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності з рекомендацією статті до друку; підпис рецензента має бути завіреним печаткою установи.
- Аспірант і здобувач наукового ступеня кандидата наук надає рецензію кандидата або доктора наук; докторант і здобувач наукового ступеня доктора наук – наукову рецензію доктора наук, кандидата наук – кандидата наук, доцента або провідного фахівця.
- За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.
- Подані до редколегії матеріали не повертаються.

#### **Пакет документів відправляється за адресою:**

Редколегія збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Психологія та педагогіка*”  
Кафедра методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій  
вул. Велика Васильківська, 73  
м. Київ, 03680, Україна  
тел. +380 (44) 529-83-26  
Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою [methods126knlu@gmail.com](mailto:methods126knlu@gmail.com)  
*Редакційна колегія*

**Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному  
університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання:  
германські мови / романські мови  
(2015 рік)**

**Черниш В. В.** Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – К., 2015.

Дисертацію присвячено розробленню теоретико-методичних засад формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні (ПОАКГ).

На основі критичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження у роботі охарактеризовано професійно-педагогічне спілкування (ППС) учителя іноземної мови (ІМ), описано його цілі та функції. Вивчено особливості міжкультурного професійно орієнтованого говоріння учителя ІМ. Встановлено способи та види міжкультурної взаємодії вчителів ІМ.

Визначено рівні функціонування професійно орієнтованого говоріння учителя ІМ: 1) адаптивний рівень (мовленнєва діяльність учителя на уроці ІМ та позакласна й позашкільна діяльність учителя ІМ), 2) професійно-комунікативний рівень (професійно-діловий рівень / доповіді, виступи тощо/, соціально-професійний).

На засадах компетентнісного підходу сформульовано поняття “професійно орієнтована англомовна компетенція в говорінні”, досліджено й представлено її структуру, охарактеризовано її компоненти, до яких належать: 1) декларативні та процедурні знання, 2) фонетичні, лексичні та граматичні навички, 3) мовленнєві (вміння діалогічного та монологічного мовлення), методичні (комунікативно-навчальні, конструктивно-планувальні, адаптаційні, гностичні, організаційні, мотиваційні, дослідницькі, контролюючо-оцінювальні), інтелектуальні, навчальні, компенсаційні, організаційні, рефлексивні вміння.

Керуючись положеннями рівневого підходу та відповідно до Загальноєвропейських шкал виділені й описані рівні володіння ПОАКГ майбутніми вчителями АМ: 1) глобальні (А – елементарний користувач ІМ (Basic User), В – незалежний користувач (Independent User), С – досвідчений користувач (Proficient User); 2) проміжні (А1 – інтродуктивний, А2 – базовий рівень, В1 – допороговий професійний, В2 – професійно-пороговий просунутий, С1 – автономний високий професійно орієнтований, С2 – рівень вільного володіння уміннями професійно педагогічного спілкування) та 3) поглиблені (А2+ професійно обмежений рівень, В2+ пороговий професійно достатній, С1+ автономний творчий професійно орієнтований).

Розширено та деталізовано цілі формування ПОАКГ у майбутніх учителів АМ й об’єднано у відповідні блоки – особистісно-формувальна мета, до складу якої входять освітня, емоційно-розвивальна та виховна, практична та професійна мета.

Конкретизовано зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння у ВНЗ. Визначено компоненти змісту навчання ПОАКГ. До предметного аспекту змісту навчання віднесено: 1) сфери, ситуації, теми, підтеми ППС, 2) комунікативні цілі, наміри, 3) мовний матеріал, 4) лінгвосоціокультурний матеріал, 5) невербальні засоби комунікації, 6) навчальні та компенсаторні стратегії, 7) тексти. До процесуального аспекту віднесено: 1) вміння, 2) навички, 3) відповідні вправи. Встановлено, що відповідні знання належать як до предметного, так і до процедурного аспекту компонентів змісту навчання.

У науковій праці визначено об’єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості ПОАКГ. Подано критеріальні шкали оцінювання монологічного та діалогічного мовлення студентів.

Створено й обґрунтовано модель навчання як організаційного, змістовного й процесуального компонентів навчального процесу у ВНЗ.

Запропоновано концепцію реалізації методики організації навчального процесу у ВНЗ для формування у майбутніх учителів ПОАКГ, яка враховує інтеграцію навчальних дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклів, запровадження професійно орієнтованих мовних спецкурсів та поетапність формування умінь професійно орієнтованого монологічного мовлення (ПОММ) та професійно орієнтованого діалогічного мовлення (ПОДМ). У роботі представлено послідовність навчання різних функціональних типів професійно орієнтованих монологічних і діалогічних висловлювань. З урахуванням вказаних вище чинників розроблено робочу програму спецкурсу “Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння”. Обґрунтовано його концепцію, цілі та зміст.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики і визначено оптимальний рівень розподілу навчальних годин у межах розробленого спецкурсу. За результатами експериментального навчання розроблені методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з формування у майбутніх учителів ПОАКГ.

**Василенко Т. П.** Формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Тетяна Петрівна. – К., 2015.

У дисертації розглянуто питання формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів. Теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування АЛКПП.

Розглянуто зміст і структуру АЛКПП, уточнено й описано її складники, виділено принципи її формування, проаналізовано перекладацькі лексичні труднощі, публіцистичний газетний текст.

У межах дослідження виокремлено принципи відбору навчальних матеріалів й критерії відбору англомовних газетних публіцистичних текстів, відібрано відповідний навчальний матеріал для формування АЛКПП; розроблено підсистему вправ і модель навчання студентів АЛКПП у межах навчальної дисципліни “Практичний курс перекладу”. За допомогою проведеного експериментального навчання доведено загальну ефективність розробленої методики, визначено її оптимальний варіант.

**Дьячкова Я. О.** Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дьячкова Яна Олегівна. – К., 2015.

У дисертації розглянуто питання формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців. Теоретично обґрунтовано та практично розроблено методику формування у майбутніх правознавців зазначеної компетентності з використанням веб-квесту.

На основі аналізу обраної проблеми визначено теоретичні передумови формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні. Спираючись на аналіз нормативних документів і програм різних вищих навчальних закладів з дисципліни, уточнено цілі та зміст формування зазначеної компетентності. Виділено комунікативні наміри правознавців і визначено функціональні типи діалогу та монологу, яким рекомендовано навчати після того, як студенти, майбутні правознавці, оволоділи англійською мовою на рівні B2: професійно спрямованого діалогу-дискусії і монологу-переконання. Проаналізовано психолінгвістичні особливості професійно спрямованого англомовного говоріння правознавців. Відібрано мовленнєвий матеріал для відповідного навчання. Обґрунтовано методичний потенціал та доцільність використання веб-квесту як засобу навчання.

Теоретично обґрунтовано та практично апробовано методику навчання професійно спрямованого англомовного говоріння з використанням веб-квесту. Уточнено склад мовленнєвих

умінь, необхідних для ведення професійно спрямованого діалогу-дискусії і продукування монологу-переконання та розроблено відповідну систему вправ. Експериментально перевірено та підтверджено ефективність запропонованої методики та сформульовано методичні рекомендації щодо її застосування.

**Світлична О. Р.** Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі (англійська та українська мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлична Олена Русланівна. – К., 2015.

У роботі теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі. Визначено зміст поняття “перекладацька компетентність”, проведено аналіз досліджень міжнародних перекладацьких організацій щодо визначення критеріїв якості усного перекладу. Виконано аналіз фінансово-банківського дискурсу з метою відбору мовного, мовленнєвого, тематичного та текстового навчального матеріалу та створення комплексу вправ; розглянуто дослідження нейрофізіологічних та психолінгвістичних особливостей усного послідовного двостороннього перекладу (УПДП) для визначення необхідних перекладачу навичок та умінь для здійснення цього виду діяльності; запропоновано методику навчання УПДП у фінансово-банківській галузі, ефективність якої перевірено і підтверджено в ході експериментального навчання.

Розроблено систему вправ для навчання УПДП у фінансово-банківській сфері; створено описову схему оцінювання професійно орієнтованого УПДП; сформульовано методичні рекомендації щодо її використання та складено посібник для забезпечення згаданого навчання.

**Фабрична Я. Г.** Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фабрична Яна Геннадіївна. – К., 2015.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля з перекладу.

У роботі проаналізовано сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми навчання письмового перекладу студентів мовних спеціальностей; досліджено психолінгвістичні передумови навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля з перекладу на матеріалі паралельних текстів; розглянуто професійно орієнтовану компетентність майбутніх викладачів англійської мови у письмовому двосторонньому перекладі в якості об'єкта навчання, визначено її структуру та зміст; обґрунтовано структуру та зміст мовного портфеля з перекладу для майбутніх викладачів англійської мови в якості засобу діагностики рівня сформованості зазначеної компетентності, визначено його специфіку.

У межах дослідження відібрано матеріали для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу; теоретично обґрунтовано і практично розроблено систему вправ для формування професійно орієнтованої компетентності у письмовому двосторонньому перекладі з використанням мовного портфеля; запропоновано модель організації навчання. Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант. За результатами експерименту сформульовано методичні рекомендації.

**Ярошенко О. В.** Формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ярошенко Олена Василівна. – К., 2015.

Дисертацію присвячено проблемі формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу.

Розглянуто історію розвитку та проаналізовано сучасний стан методики формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності у діалогічному мовленні у вищих навчальних закладах; виокремлено особистісно та діяльнісно значущі характеристики сучасного студента-магістранта в контексті особистісно-діяльнісного підходу; досліджено можливості кейс-методу як сучасної інтерактивної технології формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови у вищих навчальних закладах; запропоновано авторську класифікацію кейсів для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів.

Визначено зміст навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів магістратури; виділено етапи формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови на основі кейс-методу; на їхній основі розроблено підсистему вправ; запропоновано та експериментально перевірено модель навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі кейс-методу.

Укладено методичні рекомендації щодо формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу.



Макет виготовлений у видавничому центрі КНЛУ  
Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В., Гусейнова Т.О.*  
Підп. до друку 03.11.2016. Формат 70x108 1/16. Папір друк. № 1. Друк офсетний.  
Ум. др. арк. 16,02 Ум. фарбо-відб. 16,13  
Тираж 300. Зам. № 16-

---

Видавничий центр КНЛУ, 03680 МСП, Київ-5, вул. Червоноармійська, 73  
Свідоцтво: серія ДК №1596 від 08.12.2003 р.

---

Віддруковано ПАТ "ВПОЛ", 03151, Київ, вул. Волинська, 60  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
серія ДК № 4404 від 31.08.2012 р.