ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

На правах рукопису

ЛАПІНА Вікторія Олексіївна

УДК 81′243:378.147

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

13.00.09 – теорія навчання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Бакум Зінаїда Павлівна,
доктор педагогічних
наук, професор

Кривий Ріг – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 4
ВСТУП …… 5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ …… 14
1.1 Характеристика базових понять дослідження в контексті компетентнісної парадигми освіти 14
1.2 Навчальний діалог як феномен процесу навчання..... 33
1.3 Особливості застосування навчального діалогу під час формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу 53
Висновки з розділу 1 ……..... 71
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ …… 74
2.1 Структура, критерії, рівні та показники сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу ……..... 74
2.2 Дидактичні умови формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу ……..... 91
2.3 Структурно-функціональна модель як система взаємопов’язаних елементів процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу під час вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу …..... 117

Висновки з розділу 2 ……..... 144

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ……..……..... 147

3.1 Діагностування рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу 147

3.2 Упровадження структурно-функціональної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу ……..... 162

3.3 Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання 181

Висновки з розділу 3 ……..... 203

ВИСНОВКИ 206

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 208

ДОДАТКИ .....…..... 242

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМПС– англійська мова для професійного спілкування

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДЄ – діалогічна єдність

ДМ – дидактична модель

ІПЗМК – іншомовна професійно зорієнтована мовленнєва компетентність

ІМ – іноземна мова

КМСОНП – кредитно-модульна система організації навчального процесу

МД – мовленнєва діяльність

НД – навчальний діалог

РВМ – рівень володіння мовою

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реалізація євроінтеграційного курсу України зумовлює інтенсивний розвиток міжнародних контактів, підтримання ділових відносин з іноземними партнерами, тому пріоритетними завданнями технічних вищих навчальних закладів є нарощування потужного освітнього потенціалу країни, формування в майбутніх інженерно-технічних працівників мовленнєвої компетентності, готовності їх до іншомовної комунікативної діяльності. На часі підготовка фахівця технічної галузі, здатного до активного використання іноземної мови як засобу комунікації.

Підвищення якості іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів позиціонується як безальтернативна передумова забезпечення конкурентоспроможності українських випускників на світовому ринку праці (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1994), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), Національна рамка кваліфікацій (2011) тощо).

Аналіз спеціальної літератури із психології, дидактики, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що проблему мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів досліджували науковці в різних аспектах: розмежування категорій компетентностей та визначення їх змісту (З. Бакум, Н. Бібік, Н. Голуб, І. Зимня, М. Кабардов, О. Коваленко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Савченко, Л. Сікорська, Т. Труханова, Д. Хаймс та ін.); мовленнєвий розвиток особистості (О. Божович, О. Горошкіна, Н. Дика, О. Караман, О. Копусь, С. Мартиненко, В. Нищета, І. Осадченко, К. Соботович, І. Черних та ін.); особливості процесу формування мовленнєвих умінь у системі навчання студентів філологічних і нефілологічних спеціальностей (І. Доброскок, І. Дроздова, О. Заболоцька, Т. Іванчикова, С. Караман, В. Лозова, О. Малихін, Ю. Пассов, О. Савченко, Р. Фатхуліна, І. Черезова та ін.).

Важливими для дослідження є також наукові студії з проблеми діалогізації навчання (С. Батракова, І. Доброскок, В. Кан-Калик, В. Лозова, О. Малихін, В. Нищета, В. Серіков, А. Тцуї, Х. Віддосон, Д. Хаймс та ін.), у яких відзначено, що тенденція розвитку активного навчання безпосередньо пов'язана з переходом до «суб'єкт-суб'єктної» парадигми освіти, у контексті якої навчальний процес розглядається як взаємодія багатьох суб'єктів через діалог.

Ретроспективний аналіз праць, присвячених дослідженню теоретичних засад реалізації навчального діалогу в освітній діяльності (Г. Балл, І. Доброскок, С. Курганов, М. Максимець, К. Роджерс, Г. Салащенко, О. Ткаченко, М. Фридман та ін.), доводить, що на сучасному етапі ідеї переведення навчального процесу на діалогічну основу підтримують науковці і викладачі, проте діалог у практиці вишів застосовується переважно у форматі «викладач-студент». Продуктивна діалогічна взаємодія як по вертикалі («викладач – студент»), так і по горизонталі («студент – студент») повною мірою не здійснена. До того ж, справжня суб'єктність, ініціатива студента здебільшого декларується, ніж фактично реалізується, що унеможливлює належне розв'язання проблеми діалогізації навчання.

Незважаючи на різновекторність студіювання діалогічного навчання, спеціальні дослідження про вплив діалогу на розвиток мовленнєвої компетентності студентів технічного вишу під час вивчення іноземних мов відсутні. Відтак проблема використання навчального діалогу як засобу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей набуває особливої актуальності.

Водночас у контексті обраної проблеми дослідження виявлено низку *суперечностей* між: зростанням вимог до якості іншомовної професійної підготовки фахівців технічного профілю та недостатнім рівнем сформованості мовленнєвої компетентності студентів; рівнем актуальності проблеми діалогізації навчання в контексті суб'єктної освітньої парадигми і недостатнім теоретичним усвідомленням якісних характеристик, смислового

поля навчального діалогу як дидактичного засобу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов; необхідністю формування мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі, як важливого показника рівня іншомовної професійної комунікації та відсутністю науково обґрунтованих дидактичних засад використання навчального діалогу як оптимального засобу організації освітнього процесу в умовах технічного вишу.

Соціальне і науково-педагогічне значення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов, об'єктивна потреба у висококваліфікованих фахівцях технічної галузі, здатних до ефективної реалізації іншомовного професійного спілкування, недостатня теоретична розробленість проблеми та практичне упровадження в діяльність вищої школи зумовили вибір теми дослідження **«Навчальний діалог як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» «Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання; дидактична концепція розвивальної функції навчання» (РК № 0109U002918).

Тему наукового дослідження затверджено Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 6 від 11.01.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук України (протокол № 4 від 26.04.2011 р.).

Мета дослідження: обґрунтувати дидактичні основи формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов.

Відповідно до теми й мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Дослідити стан розробленості проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів у філософській і психолого-педагогічній літературі.
2. Обґрунтувати організаційно-дидактичні засади формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вишу засобами навчального діалогу у процесі вивчення іноземних мов.
3. Виявити сукупність дидактичних умов як іманентних складників структурно-функціональної моделі формування досліджуваного феномену.
4. Визначити критерії, показники (ілюстративні дескриптори) й рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів.
5. Експериментально перевірити дієвість структурно-функціональної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів засобами навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов.

Об’єкт дослідження – організація процесу іншомовної підготовки студентів у технічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – дидактичні основи формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували основні положення і висновки фундаментальних теорій та концепцій, присвячені філософському осмисленню сучасних тенденцій розвитку освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев’юк, А. Хуторський та ін.); дидактичним особливостям

компетентнісної освітньої парадигми (Н. Бібік, І. Волкова, І. Карицька, І. Овчарук, І. Осадченко, О. Савченко та ін.); формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного профілю (М. Бовтенко, І. Доброскок, І. Зуєнок, Л. Карнаухова, Е. Комарова, С. Кострицька, О. Малихін, С. Ніколаєва, Н. Поперечна, Н. Самохіна, О. Швець, Х. Віддосон, Д. Хаймс та ін.); теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін); проблемі розвитку мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення мовознавчих і педагогічних дисциплін (В. Александров, Л. Гайдукова, І. Доброскок, О. Копусь, Н. Кострицяя, С. Мартиненко, Т. Мішеніна, С. Омельчук, Н. Сура та ін.); обґрунтуванню дидактичного потенціалу навчального діалогу (О. Абрамкіна, І. Глазкова, В. Нищета, Е. Палихата, Н. Песняєва, А. Тцуї, М. Фрідман, Л. Фролова) та особливостям реалізації діалогу в освітній діяльності (О. Кондратюк, С. Курганов, Г. Салащенко, Х. Уїддосон та ін.).

Для досягнення мети і розв’язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, навчально-методичної літератури – для обґрунтування та уточнення сутнісних характеристик понять «іншомовна професійно зорієнтована мовленнєва компетентність студента», «навчальний діалог»; синтез, порівняння, конкретизація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних – для визначення структури іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студента, виокремлення критеріїв та рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності; *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування, педагогічний моніторинг – для з’ясування стану сформованості мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей; педагогічний експеримент – для встановлення рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вишу, визначення ефективності структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно

зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу; *математичне і статистичне оброблення* даних – для встановлення статистичної значущості результатів дослідження та їх якісно-кількісної інтерпретації.

Експериментальна база дослідження. Експериментальну роботу виконано в ДВНЗ «Криворізький національний університет», Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті та Гуманітарному інституті Національного авіаційного університету (м. Київ).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* обґрунтовано дидактичні засади формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу у процесі вивчення іноземних мов, а саме: організаційно-дидактичні засади; сукупність дидактичних умов (забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу; активізація пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічного навчання; підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності); структурно-функціональну модель як дидактичний інструмент функціональної імплементації процесу діалогізації формування досліджуваного феномену в єдності соціально зорієнтованого, професійно зорієнтованого та бізнес зорієнтованого компонентів, яку було експериментально перевірено;

уточнено структуру та зміст дидактичних феноменів: «мовленнєва компетентність студентів вищого технічного навчального закладу», «навчальний діалог»; способи реалізації положень методологічних підходів, принципів, організаційних форм, методів і прийомів діалогічного навчання; критерії оцінювання, показники вияву (ілюстративні дескриптори) рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу (початкового, достатнього,високого);

подальшого розвитку набули ідеї організації активного діалогічного навчання іноземних мов на засадах педагогіки співпраці, наукового

осмислення феномену «мовленнєва компетентність» як важливого складника іншомовної підготовки студентів технічного вищого навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й упровадженні в практику вивчення іноземних мов спецкурсу «Мовленнєвий аспект в іншомовній підготовці майбутніх спеціалістів технічної галузі в контексті компетентнісної парадигми»; навчально-методичних рекомендацій «Навчальний діалог як дидактичний засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови» для викладачів і студентів технічних вищих навчальних закладів.

Висновки і результати дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, що готують фахівців технічних напрямів та в післядипломній освіті, а також для розроблення навчальних курсів з іноземної мови за професійним спрямуванням у технічних вишах, Державних галузевих стандартів підготовки бакалаврів технічних спеціальностей, Програм з іноземної мови для професійного спілкування майбутніх спеціалістів технічної галузі, науково-методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів в умовах технічного вищого навчального закладу.

Основні положення дослідження **впроваджено** в освітній процес ДВНЗ «Криворізький національний університет» (акт № 277-06/20 від 19.09.2014 р.); Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (акт № 302-04/827 від 25.06.2014 р.); Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ) (акт № 102-09/27 від 18.09.2014 р.).

Особистий внесок автора в опублікованих у співавторстві із З. Бакум статтях полягає в розробленні критеріїв та визначенні рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей; обґрунтуванні етапів діалогізації навчання іноземних мов, дидактичних умов ефективної реалізації можливостей навчального діалогу та доцільності впровадження дидактичної моделі

процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів під час іншомовної підготовки.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження обговорено на засіданнях кафедр педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»; іноземних мов ДВНЗ «Криворізький національний університет», Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ) (2010–2014 рр.).

Різні аспекти наукового дослідження оприлюднено в доповідях і виступах на 10 *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри» (Кривий Ріг, 2011); ««Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2012); «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» (Россия, Санкт-Петербург, 2012); «Экология образования: актуальные проблемы» (Россия, Северодвинск, 2012); «Язык и личность в поликультурном пространстве» (Севастополь, 2013); «Сучасні проблеми освіти та науки» (Угорщина, Будапешт, 2013); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2013); «Наука и образование» (Германия, г. Мюнхен, 2013); «Глобальная наука и инновации» (США, г. Чикаго, 2013); ІІІ Міжнародний симпозіум «Американські та британські студії: мовознавство, літературознавство, міжкультурна комунікація» (м. Київ, 2015); *6 всеукраїнських* конференціях: «Єдність і взаємодія інтелектуального й емоційного аспектів у сучасному освітньому процесі» (Кривий Ріг, 2011); «Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога» (Євпаторія, 2012); «Молодий науковець ХХІ століття» (Кривий Ріг, 2012); «Образне слово Луганщини» (Луганськ, 2010); «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи» (Херсон, 2011); «Єдність і взаємодія

інтелектуального й емоційного аспектів у сучасному освітньому процесі» (Кривий Ріг, 2014).

Публікації. Основні положення та висновки дисертації відображено у 20 публікаціях (18 одноосібних і 2 – у співавторстві), із яких: 8 – у збірниках наукових праць, внесених до переліку наукових фахових видань України; 7 – у зарубіжних виданнях, з них 1 – іноземною мовою; 2 статті і тези – у збірниках наукових праць науково-практичних конференцій; в одних навчально-методичних рекомендаціях та одній програмі спецкурсу.

Структура дисертації. Робота складається з переліку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 305 найменувань на 33 сторінках, із них 155 – українською, 128 – російською, 22 – англійською мовами) та 15 додатків на 114 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 325 сторінок, основний зміст – 207 сторінок. У тексті вміщено 23 таблиці, 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1 Характеристика базових понять дослідження в контексті компетентнісної парадигми освіти

Сучасні державні реформи вищої школи зумовлені євроінтеграційними настроями країни та пов’язані з ідеєю важливості модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до європейських стандартів, що відображено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1994), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), Національній рамці кваліфікацій (2011) тощо.

Ураховуючи вимоги соціального замовлення, які випливають із тенденції сучасного суспільства до інтенсифікації міжособистісних, міжнаціональних і міжнародних контактів, особливої актуальності в освіті набуває проблема підвищення у студентів різних спеціальностей рівня володіння іноземною мовою як важливого засобу професійного спілкування майбутніх спеціалістів. Поліпшення якості іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ позиціонується як безальтернативна передумова забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних випускників на світових ринках праці.

Головним завданням мовної освіти в Україні є формування не стільки певних знань, вмінь і навичок, як здібностей практичного застосування їх у майбутній діяльності [121]. Тобто навчальна діяльність має не лише надати студентам певну суму знань, а сформувати комплекс компетенцій/компетентностей, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню [216]. У програмі з англійської мови

для вищих навчальних закладів зазначено, що студентам – майбутнім фахівцям – необхідно оволодіти як професійною, так і іншомовною комунікативною компетенцією, що забезпечує активне володіння мовою як засобом формування та формулювання думок у повсякденному та фаховому спілкуванні [217].

Відтак завдання сучасної вищої технічної школи – не тільки підготовка компетентних спеціалістів певної галузі, але й мовних особистостей, здатних до ефективної професійної діяльності та реалізації іншомовної комунікації з іноземними партнерами.

Торкаючись питання підвищення рівня іншомовного мовлення майбутніх фахівців, сучасні педагоги активно послуговуються поняттям «мовленнєва компетентність». У науковій літературі спостерігається неоднозначне тлумачення цього терміна та заміна поняттям «мовленнєва компетенція». Отже, слід уточнити дефініції «компетентність» і «компетенція».

Незважаючи на те, що проблема визначення досліджуваних понять обговорюється тривалий час, не стає менш актуальною і потребує термінологічного упорядкування.

Уживані в теорії та практиці навчання поняття «компетентність» і «компетенція» витлумачені у словниках приблизно однаково, як «добра обізнаність із будь-чим», але компетентність – більш широке поняття, яке охоплює знання певної галузі, у той час як компетенція – це обізнаність в одному напрямку діяльності окремої галузі [40, с. 445].

У термінологічному словнику компетенцію витлумачено як наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності, а сукупність компетенцій називають компетентністю [241, с. 9]. Автори словника термінів європейської вищої освіти з’ясовують компетенцію як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок і здібностей. У зв’язку з цим метою освітньої програми постає формування й розвиток компетенцій. Вони формуються в різних розділах освітньої програми й оцінюються на різних її стадіях, поділяються

на професійні, що стосуються предмета навчання, і загальні компетенції, незалежні від змісту програми навчання [58].

Історичний розгляд становлення дефініцій «компетентність» і «компетенція» дає підстави вважати, що вперше ці поняття були вживані Аристотелем, який досліджував можливості стану людини, що позначається грецьким «atere», – «сила, яка розвивалася й удосконалювалася до такого рівня, що стала характерною рисою особистості» [10, с. 15]. Неабияка зацікавленість до цих понять таких мудреців, як Аристотель свідчить про їхню значущість, яку оцінили ще в давні часи.

Завдання дослідження не передбачають екскурсу щодо походження термінів «компетентність» і «компетенція», а вимагають з'ясування означених понять.

Аналіз різних позицій щодо витлумачення компетентності й компетенції показав, що погляди дослідників можна поділити на дві групи. До першої групи належать науковці, які проводять чітку межу між цими поняттями, до іншої – ті, що розглядають компетентність і компетенцію як синонімічні категорії і не вбачають суттєвої різниці між ними, тому вони обмежуються уживанням або терміна «компетентність», або «компетенція».

З. Бакум, Н. Бібік, І. Ґудзик, І. Зимня, Д. Махотин, Р. Мільруд, О. Савченко, Ю. Татур, Ю. Фролов та ін. дотримуються позиції чіткого розмежування означених понять та розуміють компетенцію, у широкому сенсі, як сферу, коло повноважень, та, у вузькому, як знання й досвід у тій чи іншій галузі; компетентність – як особистісні риси, якості, властивості.

Вони вважають, що «компетентність» і «компетенція» – це терміни іншомовного походження, «які мають один латинський корінь, проте термін «компетентність» набуває ширшого витлумачення в сучасній дидактиці, методиці та лінгвістиці; «компетентність формується з окремих компетенцій, але не збігається з ними» [67, с. 11-13]. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) та мінімальний досвід, які вже склалися щодо діяльності в певній галузі (А. Хуторський); це не тільки вміння, але й відмінні риси, що

відповідають завданням, поставленим життям (І. Ґудзик); це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з довкіллям у тій чи тій галузі та який залежить від необхідних для цього компетенцій (Р. Мільруд). Компетенція ж – більш вузьке поняття, що співвідноситься з конкретними видами діяльності, використовується для позначення умінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій (Ю. Татур, Ю. Фролов).

Натомість, З. Бакум уважає, що в основу розуміння поняття «компетенція» (коло повноважень будь-якої особи) покладено «компетентність» (обізнаність, авторитетність, кваліфікація). Іншими словами, компетенція – поняття, що з'ясовує об'єкт навчання – мету навчання і набір компонентів змісту, засвоєння яких повинне забезпечити формування вказаної компетенції; компетентність характеризує суб'єкт навчання, студента, озброєного необхідними компонентами змісту, або тією чи тією компетенцією [11, с. 126].

Із позиції становлення й розвитку особистості та її індивідуальних характеристик компетентність і компетенцію розглядає Л. Свірська та пропонує таке визначення: «Компетентність – комплексна характеристика особистості, яка відображає результат суб'єктивованого засвоєння знань, умінь і навичок, відносин, що проявляються в готовності й здібності приймати відповідальні рішення в автономній соціально зорієнтованій діяльності; компетенція – право, правомочність суб'єкта у виконанні діяльності» [232, с.15-16]. Компетенцію вона розглядає одночасно й умовою, і засобом становлення й розвитку компетентності. Л. Свірська наголошує, що в дослідженнях, присвяченим проблемам освітніх результатів, компетентність розглядається як якість людини, яка отримується в процесі навчання і є одним із його продуктів [232].

Освітньо-діяльнісний підхід до витлумачення цих двох понять спостерігається в наукових доробках таких авторів, як Б. Боденко, І. Карицька, Г. Селевко, Ю. Фролов та ін.

І. Карицька наполягає на тому, що поняття «компетенція» частіше застосовується для визначення освітнього ресурсу, який виражається в підготовці випускника; у реальному володінні методами, засобами діяльності; у можливості впоратися з визначеними завданнями; у такому поєднанні знань, умінь та навичок, які дозволяють ставити й досягати мети. Компетентність вона розуміє як інтегративну якість особистості, яка виявляється в загальній здібності й готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді [104].

Досліджуючи різницю між поняттями «компетенція» і «компетентність», Б. Боденко угледів її в логіці двох різних систем: він пропонує розрізняти освітнє середовище і цілісність поведінки людини в цьому середовищі. Тому, на його думку, компетенція є елементом системи «освітнє середовище» і фіксується в державних освітніх стандартах, навчальних планах тощо, а компетентність розглядається як елемент системи «ціннісна поведінка людини в освітньому середовищі» й фіксується у формі оцінок діяльності та мотивів суб'єктів [31].

Ю. Фролов, наполягаючи на тотальній відмінності цих двох понять, зауважує, що компетентність – категорія, яка дозволяє інтерпретувати результат освіти в сукупності когнітивних, мотиваційно-ціннісних і соціальних складників; у той час як компетенція витлумачується як поняття, що пов'язане зі змістом галузі майбутньої професійної діяльності [265].

Як бачимо, навіть серед представників однієї групи немає єдності в розумінні сутності термінів «компетентність» і «компетенція». Проте всі вони одностайні в тому, що «компетентність» використовують для визначення суб'єкта навчання (тобто є особистісною характеристикою), тоді як «компетенція» з'ясовує об'єкт (мету, зміст, компоненти, засвоєння певних навичок та вмінь).

Представники іншої групи (А. Деркач, І. Зимня, М. Ільязова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.) обмежуються одним поняттям «компетентність» або «компетенція», оскільки розглядають їх не тільки як

синонімічні явища, але і як тотожні категорії. Вони витлумачують їх як стан, що дозволяє діяти самостійно, як набір здібностей і вмінь виконувати необхідні функції, способи і засоби досягнення цілей, як досконале знання власної справи, сутності виконуваної роботи тощо.

Л. Петровська, Н. Кузьміна пропонують розглядати поняття «компетентність» і «компетенція» як синонімічні лексичні структури. М. Кабардов, Є. Арцишевська розмежовують терміни «компетенція» і «здатність», однак не розрізняють поняття «компетентність» і «компетенція». Під компетентністю або компетенцією, вони розуміють характеристику поведінки, домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, рівень володіння, наприклад, мовою та мовленням.

А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Мясищев, Л. Петровська та ін. поняття «компетентність» і «компетенція» використовують як для опису кінцевого результату, так і для характеристики різних якостей особистості (притаманних їй або отриманих у процесі навчання).

М. Ільязова, не зовсім ототожнюючи поняття «компетентність» і «компетенція», усе ж таки розглядає такі їхні спільні структурні компоненти: когнітивний (знання); практичний (уміння, навички, досвід діяльності); мотиваційний; аксіологічний (спрямованість, ціннісні ставлення особистості); емоційно-вольовий (саморегуляція). У цьому контексті, на її думку, компетенція є потенціалом компетентності, що можливо реалізувати в певній галузі діяльності, який повинен стати дієвим за допомогою механізмів самоорганізації та самореалізації. Такою сферою діяльності стає професійна сфера [98].

Аналіз позицій дослідників, які ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція» доводить, що ці терміни в теоретичній і навчально-методичній літературі розглядають не як частку або ціле, причину або наслідок, дію або результат, а як ідентичні або синонімічні категорії,

причому компетентність виявляється найбільш усталеним і більш розповсюдженим терміном.

Ми поділяємо думку тих науковців (З. Бакум, Н. Бібік, І. Ґудзик, І. Зязюн, О. Малихін, В. Нищета, Р. Мільруд, О. Овчарук, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), які чітко розмежовують ці два поняття «компетентність» і «компетенція» та розглядаємо компетентність як більш широке поняття, до складу якого входять різні компетенції.

Виходячи з аналізу наукових підходів щодо співвіднесення досліджуваних дефініцій, можна говорити про те, що «компетенція» – це сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, які є заданою вимогою, нормою освітньої підготовки; вона визначає об'єкт навчання (відповідає на питання «чого навчати?»). «Компетентність» – комплексна характеристика особистості, яка відображає результат суб'єктивованого освоєння знань, умінь і навичок; це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з довкіллям у тій чи тій галузі; характеризує суб'єкт навчання, студента, озброєного тією чи тією компетенцією. Тобто, «компетенція» – це категорія освітнього середовища і фіксується в державних стандартах, тоді як «компетентність» – діяльнісна категорія і характеризується як ціннісна поведінка людини шляхом оцінювання її діяльності.

У контексті підготовки майбутнього фахівця технічної галузі до іншомовного професійного спілкування компетентність розглядаємо як особистісний базовий ресурс, який охоплює низку суб'єктивованих знань, навичок та вмінь, що дозволяють реалізовувати ефективну комунікацію з метою розв'язання фахових питань, кваліфіковано діяти, обираючи адекватні засоби спілкування.

Подані вище навички та вміння як особистісна характеристика формуються в межах мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, дослідження яких є ще одним із важливих і до кінця не з'ясованим питанням, що потребує термінологічного уточнення та

розв’язання низки проблем, таких як: сплутування цих категорій, об’єднання в одну, заміна іншими поняттями, тощо.

На основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що одні дослідники переважно вживають термін «мовна компетентність» (Ю. Апресян, І. Горєлов, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія), однак більшість у цій групі проектує його не лише на об’єкт, а й на суб’єкт, тобто поняття мовленнєвої компетентності присутнє в цьому випадку у визначенні мовної компетентності. Інші розрізняють певні типи компетентностей і, зокрема, проводять межу між компетентністю мовною й мовленнєвою (О. Арцишевська, З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Доброскок, М. Кабардов, О. Караман, С. Караман, О. Корпусь, С. Мартиненко, Т. Мішеніна, В. Нищета, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, С. Яворська), підкреслюючи, що мовленнєва компетентність не лише пов’язана з мовною, а й формується на її основі.

Поняття «мовна компетентність» у науковий обіг упровадив американський мовознавець Н. Хомський, протиставляючи «знання мови» «використанню мови» [268, с. 25]. Однак, не відмовляючись від попередньої думки Н. Хомського про сутність мовної компетентності як про природжене знання дитини основних лінгвістичних категорій та її здатність «упорядковувати» для себе власну граматику, згодом його послідовники почали проектувати явище мовної компетентності на мовця й процеси мовлення [50].

Подальша проекція аналізованого явища (мовної компетентності) не лише на мову, а й на мовця та процеси мовлення сприяла розрізненню понять мовної й мовленнєвої компетентностей (як результату освоєння перших) у дослідженнях таких авторів, як М. Вятютнєв, І. Горєлов, Дж. Грін, Ю. Пассов, Д. Слобін та ін. Мовну компетентність почали витлумачувати як явище певного рівня обізнаності конкретного суб’єкта чи суб’єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови, а мовленнєву – як

здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації.

Представники інших шкіл поняття «мовна компетентність» розглядали не як уроджене явище, а як результат процесу соціалізації [117]. Мовна компетентність – це не тільки володіння граматикою та словником, а й знання умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт (Д. Хайс); уміння перефразування висловлювань, розрізнення синонімії та омонімії, девіативних речень (Ю. Апресян); це «швидкість/легкість» мовлення, його правильність, насиченість, адекватність тому, про що йдеться в комунікації; здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації (А. Шумарова).

У контексті мовленнєвої діяльності розглядають мовну й мовленнєву компетентності такі мовознавці, як М. Бахтін, Н. Голуб, М. Кабардов, О. Митрофанова, С. Омельчук, Л. Щерба та ін. Мовну компетентність частіше за все вони тлумачать як засвоєння категорій та одиниць мови, її функцій, розуміння закономірностей і правил функціонування мови. На противагу цьому мовленнєва компетентність, на їхню думку, – це знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів конкретної мови, володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами й навичками їхньої реалізації; це мовна система в дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання – від простого висловлювання до передачі нюансів інтелектуальної інформації.

Діяльнісна концепція щодо визначення поняття «мовленнєва компетентність» простежується і в працях таких науковців, як Б. Бєляєв, І. Зимня, Ю. Пассов. Б. Бєляєв називає мовленнєвою компетентністю саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом даного процесу. З цього погляду мовленнєва компетентність не зводиться до автоматизованих навичок, а є такою творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні вміння. Натомість Ю. Пассов вважає, що власне мовленнєвою компетентністю є мовленнєва здатність, яка

формується під час навчання через вербальне спілкування [199]. Розвиваючи теорію мовленнєвої компетентності, І. Зимня зазначає, що «це активний, спрямований, умотивований, предметний процес видачі та прийому сформованої, сформульованої за допомогою мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [90].

Аналіз підходів щодо визначення мовної та мовленнєвої компетентностей дозволив сформувати власну позицію чіткого розмежування цих двох взаємопов'язаних понять, які є важливими, але не останніми в комплексній підготовці особистості до продуктивного спілкування.

Поділяючи думки З. Бакум, вважаємо, що можна добре знати норми вимови, слова й правила їх уживання, граматичні форми та конструкції, тобто володіти мовною та мовленнєвою компетентностями, однак не вміти використовувати ці знання і вміння в реальній обстановці, у комунікативній ситуації. Саме тому в навчанні мови вважаємо необхідним окрім мовної та мовленнєвої компетентностей виокремити ще й комунікативну, яка в сучасній методиці розглядається як «уміння спілкуватися для обміну інформацією; забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток» [216, с. 192; 160, с. 13].

Вивчення наукових праць, присвячених питанню мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку особистості, дає підстави засвідчити, що і в цьому випадку багато плутанини щодо розмежування категорій мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей та визначення їхнього змісту й складників.

Важливою для нашого дослідження є позиція З. Бакум, яка також з'ясовує поняття мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей. На її думку, «оволодіння мовою передбачає не лише обізнаність із її структурою, знання мовних одиниць, їхніх виражальних можливостей, способів їх розпізнавання у тексті, використання їх у мовленні (мовна/лінгвістична

компетентність) [11, с. 185–186], але й послуговування мовним матеріалом, знання норм усного й писемного мовлення (орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних), уміння використовувати мовні одиниці та засоби, адекватні до мети спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками (мовленнєва компетентність) [11, с. 191] відповідно до ситуативного контексту (комунікативна компетентність, яка передбачає володіння поняттями про стилі й типи мовлення, про текст і доцільне використання в ньому мовних засобів виразності, власне комунікативні вміння та навички – обирати необхідну мовну форму, спосіб вираження залежно від умов комунікативного акту) [11, с. 193].

І. Саражинська, поділяючи погляди З. Бакум щодо виокремлення трьох компетенцій (мовної, мовленнєвої та комунікативної), розглядає їх як важливі складники моделі професійно-мовленнєвої особистості майбутніх бакалаврів з права: «мовна компетенція» – знання мовних одиниць, мовних норм, уміння використовувати їх на практиці; «мовленнєва компетенція» – ґрунтовність знань із використання нормативності мови, її функціонування; розвинене мовлення, уміння будувати тексти різного призначення, використовувати формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій спілкування та особистісних особливостей співрозмовників; «комунікативна компетенція» – сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, що сприятимуть розумінню ситуацій вербальної та невербальної поведінки [17].

Ідеї щодо мовної підготовки особистості набули подальшого розвитку в наукових доробках Д. Ізаренкова, який виокремлює мовну (систему знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається), мовленнєву (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо, що необхідні людині для спілкування в різних ситуаціях) та комунікативну (комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, уміння орієнтуватися й спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях із опорою на формули мовленнєвого етикету, які є

невід'ємним чинником комунікації) компетенції як важливі компоненти, що є запорукою успішної мовленнєво-комунікативної діяльності в соціальному, академічному та професійному середовищах. Він наполягає на комплексному розгляді виокремлених понять, підкреслюючи їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість: кожна з означених компетенцій формується на позиціях іншої (мовленнєва – на базі мовної, яка є її теоретичним підґрунтям; комунікативна – на основі мовних і мовленнєвих знань і вмінь) [97].

Поділяючи думки щодо комплексності поняття мовленнєвої компетентності (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), М. Пентилюк відносить її до складу комунікативної компетенції разом із трьома іншими компетентностями: мовною (знання одиниць мови та правил їх поєднання); предметною (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу) та прагматичною (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення) [206].

Підтримуючи позицію М. Пентилюк щодо розгляду мовленнєвої компетентності у складі комунікативної, І. Черних дійшла таких висновків: здебільшого мовленнєву компетентність визначають як мовленнєву діяльність людини, спрямовану на сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань; вона входить до складу комунікативної компетентності та чітко відрізняється від мовної; мовленнєва компетентність є складовою мовної особистості, що є показником соціального стану людини та його індивідуальних особливостей; як інтегральна якість людини, виявляється в здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань [272].

Особливої уваги заслуговують наукові доробки авторів, які з'ясовують проблеми навчання ефективного *іншомовного* спілкування, що актуально для

нашого дослідження. Розгляд наукових праць, присвячених питанню формування навичок та вмінь іншомовної комунікації, дає підстави стверджувати, що більшість дослідників розглядають мовну і мовленнєву компетентності у складі комунікативної.

Так, вітчизняні наковці Н. Бражник, О. Бігич, С. Ніколаєва, Н. Скляренко витлумачують іншомовну комунікативну компетенцію як здатність учнів і студентів спілкуватися іноземною мовою, користуватися нею залежно від конкретної ситуації. На їхню думку, вона охоплює такі види компетенцій: мовну, мовленнєву та соціокультурну, які, у свою чергу, нараховують низку більш деталізованих знань, умінь та навичок. Мовна компетенція охоплює мовні знання і відповідні навички; мовленнєва – вміння з аудіювання, говоріння, читання і письма; соціокультурна – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції [93].

Досліджуючи професійно-орієнтовану іншомовну компетенцію, Т. Труханова вважає, що основу її складає саме комунікативна, яка охоплює мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну та навчально-стратегічну компетенції. Мовну компетенцію вона визначає як сукупність мовних знань, навичок, вмінь та здібностей (у вигляді мовних правил чи мовних алгоритмів), які створюють лінгвістичний фон для розвитку культури сприймання мовної коректності власного чи чужого іншомовного мовлення. Мовленнєва іншомовна компетенція, на її думку, передбачає, з одного боку, усвідомлення загального і специфічного в правилах мовленнєвої поведінки у виучуваних сферах спілкування, а, з іншого, оперативне оволодіння цими правилами породжувати і варіювати іншомовне мовлення та комунікативно коректно інтерпретувати зміст автентичного мовлення [258].

С. Ніколаєва також вважає, що іншомовну мовленнєву компетенцію разом із мовною (лінгвістичною), лінгвосоціокультурною та навчально-стратегічною правомірно віднести до складу іншомовної комунікативної компетенції. На її думку, іншомовна мовленнєва компетенція охоплює низку компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації,

які в узагальненому вигляді зумовлюють здатність особистості розуміти на слух зміст автентичних текстів; здійснювати усне мовленнєве спілкування (у монологічній або діалогічній формах) [182].

С. Ніколаєва переконана, що передумовою успішного формування мовленнєвих компетенцій є достатній рівень сформованості мовної компетенції, яку вона визначає як здатність особистості практично послуговуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ, тобто передбачається формування мовленнєвих навичок та оволодіння певною сумою мовних знань, пов’язаних із різними аспектами мови – лексикою, фонетикою, граматикою, а також із навчанням техніки читання і письма. Дослідниця звертає увагу на чітко виражену мовленнєву спрямованість мовних явищ, оскільки вони вивчаються задля подальшого перетворення в осмислені висловлювання [182].

У складі комунікативної компетенції мовну і мовленнєву також розглянуто в Державних стандартах з питань викладання та вивчення іноземних мов. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зауважено, що для реалізації комунікативних намірів користувачі та ті, хто навчаються, застосовують свої загальні компетенції, разом зі спеціальною, пов’язаною з мовленням, комунікативною компетенцією, яка у вужчому значенні охоплює такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції. Мовні і мовленнєві навички та вміння розглянуто у складі лінгвістичної компетенції, яка їх інтегрує [84].

Натомість низка науковців, порушуючи останні тенденції щодо розгляду мовної, мовленнєвої компетентностей у складі комунікативної, пропонують інші принципи їхнього розмежування в контексті іншомовного розвитку особистості. Так, Л. Сікорська, покликаючись на дослідження науковців (Ю. Бєлкопитов, М. Вудвок, Г. Панасенко, С. Савіньон), виокремлює у структурі іншомовної компетентності майбутніх менеджерів такі основні компоненти: мовленнєву, соціальну та комунікативну

компетентності, де мовленнєву компетентність вона розглядає як систему внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови, що проявляється під час використання їх в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Власне під комунікативною компетентністю, вона розуміє сукупність якостей особистості, які забезпечують комунікативний зміст спілкування як діяльності у різних ситуація, які вимагають швидкої реакції, планування та розподілу власних сил та часу [235].

Вивчення наукових праць, що досліджують питання викладання та вивчення мови (рідної, іноземної), дає підстави засвідчити, що й у спробах виокремити певні типи компетентностей науковці висловлюють різні погляди: одні розглядають мовленнєву компетентність як окрему категорію поряд із мовною й комунікативною (З. Бакум, Ю. Бєлкопитов, М. Вудвок, В. Нищета, Г. Панасенко, О. Прокопова, С. Савіньон, І. Саражинська, Л. Сікорська); інші – відносять її до складу комунікативної (Н. Бражник, О. Бігич, С. Ніколаєва, М. Пентилюк, Н. Скляренко, Т. Труханова, І. Черних) або витлумачують мовну (лінгвістичну) і мовленнєву компетентності як тотожні поняття (І. Горєлов, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія); є науковці, які не розглядають мовленнєву компетенцію як окрему категорію, а окреслюють мовленнєві навички та вміння (компетентції) як складники лінгвістичного компонента в межах комунікативної компетенції (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти).

Отже, хоча відсутня єдина думка щодо чіткого розмежування, витлумачення понять мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей та окреслення їхніх складників, надамо узагальнену характеристику різних поглядів щодо визначення досліджуваних дефініцій.

Мовну компетентність здебільшого витлумачують як обізнаність із мовою, її структурою, знання мовних одиниць, їхніх виражальних можливостей, способів їх розпізнавання у тексті, а також використання їх у мовленні (З. Бакум, М. Бахтін, Д. Девідсон, В. Звегінцев, І. Зимня, М. Кабардов, О. Митрофанова, А. Шумарова, Л. Щерба).

Мовленнєву ж компетентність розглядають як: знання норм усного і писемного мовлення, уміння використовувати мовні одиниці та засоби, адекватні до мети спілкування; володіння мовленнєвими уміннями та навичками (З. Бакум); мовленнєвий досвід (Є. Божович); дискурсну (дискурсивну) компетенцію (Є. Бастрикова); аспект лінгвістичної компетенції (Загальноєвропейські Рекомендації); володіння мовою (Ю. Апресян); складник мовної особистості та уміння використовувати мовні засоби, адекватні до мети спілкування (А. Нікітіна); дію людини, спрямовану на розуміння або створення тексту (усного або писемного), що здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності (М. Пентилюк); практичне оволодіння мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм (О. Горошкіна); уміння адекватно й доречно практично послуговуватись мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жест) та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш).

Під комунікативною компетентністю розуміють уміння доцільно використовувати засоби рідної (іноземної) мови у практиці живого спілкування (Т. Берегова); наводити переконливі аргументи в процесі розмови (Н. Тоцька); здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні й невербальні засоби та способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування (М. Пентилюк); уміння встановлювати й підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації (С. Шумовецька); досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення (Л. Паламар). Більшість науковців одностайні в тому, що формування комунікативних навичок та вмінь можливе лише на ґрунті мовної та мовленнєвої компетентностей.

Звичайно, розподіл компетентностей на групи є дещо умовним, особливо коли йдеться про мовну, мовленнєву й комунікативну

компетентності, кожна з яких передбачає сформованість відповідних знань, умінь та навичок для досягнення певного результату: «мовна (лінгвістична) компетентність удосконалює пізнавальну культуру особистості студентів, мовленнєва та комунікативна – забезпечують розвиток спілкувальної культури» [11, с. 197].

Акцентуємо, що для розв'язання основного завдання сучасної освіти – розвиток мовної особистості, здатної вільно володіти мовою в різних сферах і ситуаціях (аналізувати інформацію, що міститься в тексті, створювати власне мовленнєве висловлювання й застосовувати результати інтелектуальної діяльності на практиці), необхідний комплексний підхід до формування й удосконалення мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, які ми розглядаємо як окремі, але взаємопов'язані категорії.

Отже, поділяючи погляди тих науковців, які чітко розмежовують поняття «мовна», «мовленнєва» й «комунікативна» компетентності (З. Бакум, Н. Бібік, О. Горошкіна, І. Доброскок, В. Звегінцев, Н. Кострица, Д. Ізаренков, О. Малихін, В. Нищета, І. Саражинська, Є. Соботович, Ф. де Соссюра, Л. Щерба та ін.), виокремлюємо три види компетентностей іншомовного спілкування, які вирізняються набором суб'єктивованих знань, навичок та вмінь, що є особистісною характеристикою студентів, їхнім інтелектуальним ресурсом для реалізації іншомовної комунікації.

Відтак *мовну компетентність* розуміємо як теоретичне оволодіння мовою: певний рівень обізнаності суб'єкта із структурою рідної (іноземної) мови; засвоєння понятійної бази курсу; основних лінгвістичних категорій; мовних одиниць (фонема, графема, морфема, слово, словосполучення, речення тощо), їхніх виражальних можливостей, способів їх розпізнавання в тексті, використання їх у мовленні; знання усних і писемних мовних норм (орфоепічних, орфографічних, граматичних, синтаксичних тощо).

Мовленнєву компетентність розглядаємо як практичне оволодіння мовою: послуговування її словниковим запасом (використовувати

контекстуально виправдані мовні засоби), досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності для сприйняття та породження висловлювань у ситуаціях спілкування, що передбачає дотримання усних і писемних мовних норм.

Використання ж мовних і мовленнєвих знань у реальній комунікативній ситуації; уміння спілкуватися для обміну інформацією (обирати й реалізовувати програму мовленнєвої поведінки залежно від ситуативних умов та мети спілкування, обирати тип і стиль мовлення, правильно визначити тему й чітко дотримуватися її меж; встановлювати й підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації та особливостей співрозмовника, наводити переконливі аргументи в процесі розмови) розуміємо як *комунікативну компетентність*.

Розглянуті вище знання, вміння й навички – компетенції, як внутрішні новоутворення мовної особистості в подальшому виявляються як відповідні компетентності в навчально-пізнавальній діяльності, суспільній, мовленнєвій практиці, міжособистісному спілкуванні, професійній діяльності, за умови, що вони набули особистісної значущості й стали його індивідуальними властивостями, внутрішніми здобутками, тобто суб'єктивним інтелектуальним ресурсом.

Предмет нашого дослідження – формування мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ під час вивчення іноземної мови, зумовлює необхідність аналізу означеної компетентності в професійному контексті з урахуванням її фахових особливостей.

Термін «професійне мовлення» науковці розглядають по-різному: як вид діяльності людей певної галузі знань, що знаходить виявлення у користуванні мовою конкретного фаху в процесі спілкування (Л. Виготський) [48]; як комунікативну діяльність, що забезпечує обмін необхідною інформацією, сприяє організації взаємодії у виробничому колективі, є основним засобом міжособистісної перцепції ділових партнерів» (В. Момот) [169, с. 38-39]; як володіння нормами літературної мови, фаховою

термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями певної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування (М. Лісовий) [141, с. 17]; як «процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснити пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями» (Н. Сура) [246, с. 18]; як засіб, невід'ємний компонент діяльності за фахом, що забезпечує потреби спілкування між представниками певної спеціальності у сфері виробничих відносин та допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації; «процес обміну думками у певній галузі знань, функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах, що реалізується в усній і писемній формах, у монолозі та діалозі (полілозі)» (Н. Кострица) [123, с. 29].

Отже, стверджуємо, що поняття «професійне мовлення» передбачає наявність у суб'єкта трьох важливих складників (компетенцій):

– *мовної* (знання структури іноземної мови, мовних норм, фахової термінології, стандартизованих мовленнєвих конструкцій певної галузі);

– *мовленнєвої* (практичне оволодіння мовою: послуговування словниковим запасом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм, досвід в усіх видах мовленнєвої діяльності, який дозволяє розуміти усні й писемні тексти зі спеціальності, самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущої інформації, формулювати власну думку, реалізувати усно або письмово обмін інформацією іноземною мовою з фахівцями певної галузі);

– *комунікативної* (здатність орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, вибирати й реалізовувати адекватну програму мовленнєвої поведінки у процесі природного іншомовного професійно зорієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями).

Докладний аналіз різних поглядів на витлумачення дефініції «професійне мовлення» та дослідження його складників дозволили окреслити/сформувати свою позицію щодо визначення *іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ*, яку розглядаємо як комплексну суб'єктивну характеристику студента, що відображає рівень його мовленнєво-практичної підготовки до ефективної реалізації мовленнєвої діяльності засобами іноземної мови в професійному середовищі: здатність практично застосовувати набуті відповідні знання, вміння та навички (послуговування словниковим запасом, дотримання мовних норм в усних і писемних висловлюваннях, досвід в усіх видах мовленнєвої діяльності), які сформовані та розвинуті настільки, що стали особистісним інтелектуальним ресурсом студента, й дозволяють кваліфіковано діяти в конкретній професійній галузі, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби.

Ураховуючи іншомовний контекст та професійне спрямування предмета дослідження – процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ на заняттях з іноземної мови, вважаємо доречним уведення поняття *іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності* (ІПЗМК), яке передбачає специфіку й характерні особливості окресленого процесу та використовуватиметься в подальшому як його скорочений синонімічний термін/скорочене термінологічне визначення.

1.2 Навчальний діалог як феномен процесу навчання

З-поміж тенденцій в оновленні освітнього процесу вишу найбільшої уваги заслуговують ті, що зорієнтовані на особистість студента, ураховують його інтереси й потреби, забезпечують успішне виявлення та максимальний розвиток індивідуально значущих позитивних задатків, сприяють прояву суб'єктності педагога та студента в навчальній діяльності.

До них можна віднести особистісно зорієнтоване, кооперативне, проблемне, розвивальне навчання, що розглядають у межах педагогіки співпраці (Г. Балл, Л. Виготський, В. Лозова, В. Луговий, Г. Цукерман та ін.), метою якої є не лише трансляція знань, а й виявлення, розвиток, зростання творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, створення умов для активної співпраці викладача і студентів як рівноправних партнерів навчання.

Не так давно в царині педагогіки співпраці порушено проблему *навчального діалогу* (НД), який є компонентом вищезгаданих видів навчання і характеризується як багатоаспектний і багатофункціональний засіб виховання, розвитку і навчання у практиці вищої школи.

Його розглядають як: форму спілкування між учасниками дидактичного процесу в умовах навчальної ситуації (О. Бодальов. Н. Волкова, В. Кан-Калик); спосіб організації навчання (Г. Балл, С. Курганов, К. Роджерс, А. Тцуі, Х. Уіддосон, М. Фрідман, Г. Цукерман); оптимальний засіб виховання та розвитку, формування нових знань, удосконалення особистісних якостей студентів, тих чи тих навичок і вмінь (І. Глазкова, О. Кондратюк, М. Максимець, Є. Машбиц, Г. Семенова); спеціально організовану взаємодію суб'єктів навчання (Т. Глотова, С. Гончаренко, О. Пахомова); спосіб роботи зі змістом навчального матеріалу (О. Абрамкіна, В. Нищета, В. Серіков).

Мета навчального діалогу полягає не в засвоєнні фактичних знань або певних позицій за викладацьким планом, який підпорядкований дидактичним завданням, а в цілеспрямованому пошуку нового знання – орієнтиру для подальшої самостійної роботи. Цим пояснюється особлива увага до НД не тільки як до ефективного засобу навчання, але і як до способу заглибленої роботи зі змістом предмета, завдяки його можливості вийти за межі засвоєння фактичних знань та їх творчого застосування.

НД за своєю суттю максимально наближений до реального процесу спілкування, тому педагоги ним активно послуговуються в поєднанні з іншими методами, засобами і формами організації навчального процесу під час іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ задля формування та розвитку особистісних якостей студентів, їхніх базових і професійних компетентностей, мовленнєво-комунікативних навичок та вмінь для використання мови як засобу спілкування в майбутній професійній діяльності.

У зв'язку з цим проблема підвищення ефективності заняття на основі діалогової форми навчання набула особливої актуальності. Пошуки ефективних технологій, що дозволяють успішно впливати на формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей під час вивчення іноземних мов, спонукають до розроблення системи НД.

Незважаючи на достатньо широкий спектр публікацій, присвячених проблемі діалогічного навчання, відсутня єдина думка щодо розуміння досліджуваного поняття «навчальний діалог», тому полеміка навколо визначення його сутності триває.

Аналіз наукової літератури довів, що НД – багатоаспектна проблема, предмет зацікавленості різноманітних царин. Його досліджували філософи, мовознавці, психологи, педагоги та методисти.

Розглянуті філософські праці М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Л. Виготського та ін. указують на те, що основою застосування діалогу в навчально-виховному процесі є його філософський контекст: наявність сфери спільного когнітивного простору між суб'єктами, який не належить жодному з них та створює атмосферу абсолютної рівноцінності «Я» і «Ти», можливість для формування власної позиції.

Поділяючи думки Т. Глотової, можемо стверджувати, що в основу сучасного розуміння діалогу як способу організації ефективної взаємодії комунікантів покладено «сократівський діалог». Адже Сократ першим залучив діалог в освітній процес. Метод Сократа («сократівський діалог»)

спрямований на те, щоб за допомогою виявлення суперечностей у думках співмовця відкинути все незначне й показати справжню природу того, що розглядається [59].

Значущість для освіти методу сократівського діалогу не викликає сумнівів. У наш час він є достатньо актуальною формою організації навчальної взаємодії на заняттях, оскільки сприяє вивченню текстів, проблем, обговоренню дискусійних питань, розкриттю та поглибленню позиції тих, хто навчається, розвиває навички аргументації. Усе це дає змогу формувати та підвищувати рівень мовленнєвої компетентності студентів, що є предметом зацікавленості дослідження [36].

Окрім цього, метод Сократа має цінність для нашої праці, оскільки містить основні позиції структурної організації єдиного комунікативного простору: знання (інформація); учасники діалогу та їх актуальний розвиток; продукування знання [36; 243].

Вартим уваги, з позиції сьогодення, є «філософський діалог» – диспут, дискусія як основна форма наукового викладу, який на противагу догматичним покликанням Л. Бруні на авторитет висуває вільний обмін думками, суперечка для нього стає джерелом пізнання й одним із головних методів освіти [37].

Зараз у сучасній філософській, педагогічній і психологічній теорії відродився небувалий інтерес до філософського вчення М. Бахтіна, який розглядав діалог не як прояв суперечностей між складниками загального процесу розвитку, а як співіснування та взаємодію свідомостей, що ніколи не зводяться в єдине ціле, а там, де починається свідомість, починається й діалог. М. Бахтін розмежовував зовнішній діалог (різні розуміння розвиваються не одним, а двома реальними співрозмовниками) й внутрішній (різні позиції розвиваються одним суб’єктом) [21].

У першій половині ХХ століття у філософії з’являється напрям «діалогізм», мета якого полягає в усвідомленні нового типу рефлексії на

основі діалогу й визначає ставлення до «Іншого» як до «Себе». Учасниками перших дослідів діалогічної філософії стали М. Бубер і Г. Марсель [38].

Отже, апелюючи до позицій Т. Крамаренка, можемо констатувати, що діалог завжди залишався об'єктом вивчення різних філософських течій: у добу античності робилися спроби створення діалектики (Сократ, Платон, Аристотель); діалектичний діалог античності трансформується в диспути в середньовічних університетах; у період Відродження відбувається зміна середньовічної ідеї Бога й набуває вільної форми обговорення різних позицій. Подальшого розвитку ця ідея набула у працях представників діалогізму (М. Бахтін, М. Бубер та ін.) [125].

Навіть короткий історико-філософський аналіз дозволяє зробити висновок про те, що роль діалогу в житті й освіті давно оцінено належним чином, його значення незаперечне.

Визначені філософські засади навчального діалогу логічно продовжено вивченням психологічних особливостей діалогічного мовлення (М. Бахтін, В. Біблер, І. Виготський, Г. Кучинський, Б. Ломов, Б. Поршнєв, В. Скалкін та ін.), серед яких найбільш характерними є:

– *рецептивно-продуктивний характер* – відбувається постійний обмін репліками (репліціювання), перехід зі слухання на говоріння, зі сприйняття, прогнозування, розуміння на планування та породження власного мовлення; кожен співрозмовник може виступати в ролі слухача і мовця; у живому діалогічному мовленні обмін репліками відбувається швидко, звідси – непідготовленість, спонтанність діалогічного мовлення, що вимагає високої автоматизованості та підготовленості мовленнєвих навичок і вмінь;

– *умотивованість* – спілкування з певної причини, яка визначається або зовнішніми або внутрішніми стимулами (мотиви партнерів можуть не збігатися, що визначає сам процес і результат спілкування);

– *зверненість/адресованість*, *двосторонній характер* – наявність співрозмовників; завжди говоримо з кимось, для когось, щоб висловити свою думку, поділитися думками, переконати, довести, запитати, попросити тощо;

– *ситуативна зумовленість* – діалог відбувається в певній ситуації (на занятті слід залучати студентів до навчання іноземних мов через використання реальних ситуацій), ситуативність визначає характер мовної поведінки партнерів, мовне оформлення мовлення;

– *емоційна забарвленість* – мовець виражає свої думки, почуття, ставлення до того, що він говорить;

– *слухове сприйняття* учасників діалогу – важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати;

– *зорове сприйняття* учасників діалогу – особлива роль міміки, жестів та інших паралінгвістичних засобів.

Докладне вивчення наукових напрацювань О. Леонтьєва, А. Маркової, В. Мединцева, В. Панферова та ін. дозволило визначити психологічні чинники, що впливають на зміст і характер діалогічного спілкування:

– процеси сприйняття мовлення співрозмовника й орієнтування в ситуації;

– процеси формування змістового аспекту висловлювання;

– процеси мовленнєвого оформлення думки та сприйняття (декодування) реплік партнера.

Ураховуючи суттєвість впливу окреслених чинників на перебіг і результат діалогу, розглянемо докладніше кожен із них.

Апелюючи до досліджень вищезгаданих науковців, констатуємо, що діалогічне мовлення відбувається за певною схемою. Починаючи діалог, перший його учасник (П1) оцінює комунікативні здібності партнера, орієнтується в ситуації, складає свою програму, що породжує мовлення, аналізує свій мовленнєвий намір і тему. Другий співрозмовник (П2),

сприйнявши мовленнєвий твір, аналізує його і вимовляє відповідну репліку, враховуючи при цьому особистість П1 і ситуацію, власні наміри та мотиви. Відповідно, в діалогічній зв'язці П1-П2 психологічна основа породження висловлювання у співрозмовників неоднакова.

Дослідники М. Бахтін, В. Біблер, І. Виготський та ін. відзначають, що змістовий аспект висловлювання в діалогічному спілкуванні формується на основі життєвого досвіду співрозмовників і низкою стимулів: співрозмовник може відчувати потребу чи необхідність повідомити про щось партнера по спілкуванню, запросити у нього потрібну інформацію, привернути увагу співрозмовника до будь-якого об'єкта або події, повідомити про свої спостереження, враження, висновки, констатувати будь-який факт, що стосується одного зі співрозмовників, їх обох або третіх осіб, висловити свої позитивні та негативні емоції.

Мовленнєве оформлення думки пов'язують із розв'язанням трьох ключових психолінгвістичних завдань: розумового, раціонально-експресивного, комунікативного. З огляду на предмет дослідження вважаємо за доцільне докладно зупинитися на кожному з них. Зміст майбутнього висловлювання визначається розв'язанням *розумового завдання*. *Раціонально-експресивне завдання* суб'єкт розв'язує, переходячи від задуму промови до втілення його на основі семантики та синтаксису певної мови. Останній вид завдання – *комунікативне*, що виникає у випадках, коли мовець активно орієнтує своє висловлювання на конкретного слухача та ставить перед собою певну комунікативну мету: поінформувати, повідомити, пояснити, переконати, заспокоїти, з'ясувати тощо [70].

Оскільки під час розроблення мовцем нового змісту та мовленнєвого оформлення думки в нього майже немає тих готових «блоків», які є важливою опорою в стереотипному мовленні, на відміну від діалогічного, мовець привертає паралінгвістичні засоби (інтонацію, жести, міміку) як важливі елементи для побудови повідомлення у звичайних умовах ситуативного діалогічного мовлення [3; 6; 183].

Вивчення психологічного аспекту діалогу (А. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мединцев, В. Панферов); теоретичне обґрунтування його впливу на формування думки, розумовий розвиток (М. Бахтін, В. Біблер); розвинення свідомості, мислення (В. М'ясищев, А. Щукін та ін.) та знання психологічних особливостей діалогічного мовлення (С. Алєнікова, Г. Колшанський та ін.) дозволять організувати навчальний процес у ВНЗ на засадах педагогіки співпраці більш виважено й помірковано.

Не менш важливими за розглянуті психологічні чинники є педагогічні, які також сприяють ефективному впровадженню технології діалогічного навчання в освітню діяльність та, зокрема, у викладання та вивчення іноземних мов.

Педагоги розглядають НД у різних аспектах: як найбільш демократичну форму навчання (О. Абрамкіна, С. Курганов, Є. Машбіц); як одну з форм, способів педагогічного спілкування і відносин викладача й студентів в навчальному процесі (О. Бодальов, Л. Зазуліна, В. Кан-Калик); найефективніший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку й найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації (Л. Попов); як засіб взаємовпливу та взаєморозуміння (Г. Андреєв, О. Бодальов, І. Зязюн); як складник педагогічного спілкування, що дає змогу кожному партнерові самовиразитися у спілкуванні (Н. Волкова, С. Коваль, В. Морозов); як складну інтелектуально-емоційну взаємодію суб'єктів навчального процесу, носіїв різних сенсових позицій у контексті спільної навчальної діяльності (І. Глазкова, О. Пахомова, Г. Семенова, В. Серіков); як особливу форму передавання культурологічних знань, що дозволяє перенести дитину в культуру минулої епохи (В. Біблер, С. Курганов); як дидактичний засіб формування й розвитку тих чи тих особистісних якостей, навичок та вмінь (І. Глазкова, О. Кондратюк, М. Максимець, Є. Машбиць, Г. Семенова); спосіб реалізації проблемного навчання (Н. Песняєва); .умову саморозвитку, саморегуляції, самовираження, ефективний спосіб розвитку особистості (Г. Цукерман).

Пов’язуючи НД з особливою діяльністю, що виявляє суб’єктивність позицій педагога й студента, педагоги по-різному розуміють його природу. Відповідно, витлумачують як: компонент співпраці, яку розглядають як двосторонній процес, форму здійснення, засіб реалізації суб’єкт-суб’єктної педагогічної взаємодії (Т. Глотова); особливу за змістом форму спільної діяльності викладача та студентів в умовах навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив, регулюються відносини (С. Гончаренко); взаємодію смислових позицій суб’єктів навчання щодо визначення, прийняття й розв’язання навчального завдання, результатом якого є знаходження нового знання, виникнення «ми-реакції», «ми-рішення», що об’єднують зусилля викладача та студентів у розв’язанні загальнозначущих дидактичних проблем (О. Кондратюк); аргументацію, захист власної позиції та прийняття спільного рішення, розглядаючи «суперечку» як одну з форм діалогу, під час якого зберігається статус педагога, який контролює, скеровує суперечку-діалог, ставить його кінцевою метою – вибір кращої думки й утвердження загальної позиції (Г. Левін); співпраця, здійснена за чітко встановленими викладачем правилами, у заданому режимі й напрямку з уже сформованими позиціями учасників спільної діяльності (Н. Песняєва).

Погляд В. Серікова заслуговує на особливу увагу, оскільки основні положення його теорії в царині педагогіки виявилися для нас суттєвими під час визначення змісту поняття «навчальний діалог». У контексті діалогічного навчання В. Серіков витлумачує НД не лише як один із його складників, але і як невід’ємний компонент технології навчання. Він розглядає діалог як спеціально організовану діалогічну взаємодію, під час якої студенти отримують досвід суб’єктивізації, надання особистісного змісту засвоєним знанням, де суб’єктивізація розглядається не тільки як оцінка особистісної значущості предмета, але й усвідомлення себе суб’єктом, особистістю. На його думку, НД у режимах «викладач – студент», «студент – студент», «підручник – студент» – це діалог людини з людиною, а не того, хто навчає, з

тим, хто навчається». Для такої діалогічної взаємодії характерне особливе дидактико-комунікативне середовище, яке забезпечує суб'єктно-змістове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості. Ситуація, що створюється в діалогічній взаємодії, активує та реалізовує особистісні функції студентів [234].

З позиції спеціально організованої діалогічної взаємодії на занятті, навчальний діалог розглядають багато інших науковців (О. Абрамкіна, І. Глазкова, Т. Глотова, С. Гончаренко, В. Мясищев, В. Нищета, О. Пахомова). Вони зауважують, що діалогічна взаємодія набуває форм НД за умови, якщо вона відбувається в навчальному контексті та передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів, виявлення їхніх особистісних якостей під час розв'язання навчального завдання. Головна функція такої діалогічної взаємодії полягає у стимулюванні здібності особистості до саморозвитку, самореалізації, а також у можливості формувати власні знання, розвивати свій творчий потенціал, орієнтуючись на індивідуальні якості, досвід, характер та рівень потреб. Особливість діалогічної взаємодії в навчальному контексті полягає в тому, що студент у ній розглядається як суб'єкт, співучасник, співавтор.

Для усвідомлення сутності навчального діалогу важливим, на нашу думку, є розуміння різниці двох способів духовних контактів людини з людиною: комунікацією та діалогічним спілкуванням. У першому випадку передбачається передача людиною іншим особам інформації (відбувається ставлення суб'єкта до іншої особи як до об'єкта), що називають комунікацією. А в другому – спільне вироблення нової інформації (ставлення суб'єкта до іншого, як до рівного партнера, тобто до суб'єкта), що є безпосередньо діалогічним спілкуванням. Діалогічне спілкування в навчальному процесі – це особливий вид мовленнєвої діяльності, який принципово відрізняється від комунікації в систематизованому освітньому процесі. Діалог – глибоко особистісне явище (освітня комунікація – явище суспільне), у якому передбачається добровільне входження суб'єктів у

комунікацію, а також участь рівнозначних і рівноправних індивідів, які одночасно є і адресантами, і адресатами [60].

Отже, навчальний діалог відрізняється від простого спілкування між викладачем та студентом тим, що це не лише розмова двох осіб, співбесіда, обмін репліками відомою їм мовою задля передачі та отримання певної інформації, а інформаційна діалогічна взаємодія, протягом якої суб'єкти приходять до певних переконань, не просто засвоюючи готові знання, зразки діяльності, – вони самостійно формують свої судження в зіткненні й боротьбі з різними й навіть протилежними думками, теоріями, концепціями.

Для того щоб указати на особливість діалогічного навчання, яке не зводиться ні до проблемного, ні до інших його різновидів, надамо порівняння традиційного й діалогічного підходів до організації навчального процесу, запропонованих Д. Хазардом (табл.1.2.1.) [290; 57].

Таблиця 1.1

Порівняння традиційного й діалогічного навчання (Д. Хазард)

Традиційне навчання	Діалогічне навчання
Основна увага – надбання студентом «правильної» інформації, раз і назавжди заданої.	Основна увага на те, щоб «навчитися навчатися», бути відкритим усьому новому, розвивати потребу в знаннях.
Навчання – лише результат, продукт.	Навчання – процес, «подорож» у невідоме.
Просування вперед обмежене замкнутими етапами, зумовленими віковими межами.	Гнучкість та інтеграція вікових груп. Особистість не обмежується у виборі певного змісту в зв'язку з віком.
Опора на довкілля. Внутрішній досвід часто сприймається як такий, що не відповідає навчанню студента.	Внутрішній досвід – контекст навчання. Використання фантазії, вигадки, спонукання до вираження почуттів.
Не використовуються способи інтуїтивного мислення, не заохочується дивергентне мислення.	Інтуїтивність заохочується, розглядається як частина творчого процесу.
«Наклеювання ярликів»: обдарований, посередній із мінімальними психічними відхиленнями тощо, залежно від формальних показників.	Розподіл на категорії має місце лише в перспективному плані, без оцінювання особистості, що впливає на весь життєвий шлях.
Основний акцент – на теоретичне, абстрактне, «книжкове» знання (беруться до уваги навчальні тексти).	Теоретичні й абстрактні знання всіляко доповнюються та збагачуються експериментально-дослідними.
Викладач повідомляє знання: «однобічний рух».	Викладач не тільки вчить, але й навчається сам у процесі навчання.

Попередній аналіз різних поглядів щодо визначення сутності навчального діалогу дає змогу окреслити характерні риси, які вирізняють його з-поміж інших діалогів:

– рівноправність партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками діалогічної взаємодії, що передбачає вільний обмін інформацією, ідеями, думками; реалізацію ролі співавтора, відчуття власної значущості;

– спрямованість на навчальний зміст, досягнення освітньої мети (його результат завжди відповідає чітко окресленим дидактичним цілям – засвоєння предметного змісту навчальної дисципліни, розвиток конкретних умінь і навичок студентів шляхом розв'язання навчального завдання, вивчення проблемної ситуації тощо);

– реалізація навчального діалогу пов'язана з організацією, вивченням проблемної дидактичної ситуації й орієнтована на спеціальне навчання пошуковим процедурам для розв'язання визначених завдань;

– в його основі завжди знаходиться загальний для всіх учасників предмет обговорення, який можна розглянути з різних позицій (цілеспрямований обмін думками заради пошуку істини передбачає можливу відмову від власних попередніх поглядів та прийняття нових цінностей);

– наявність єдиного комунікативного простору, спільної мети та загальної мотивації суб'єктів діалогічної взаємодії працювати разом задля досягнення найкращих кінцевих результатів, що передбачає формування не просто нових, а суб'єктивних знань, сповнених особистим сенсом для кожного з учасників діалогу;

– мовні характеристики навчального діалогу пов'язані з вимогою повних відповідей, жодна репліка такого діалогу не може залишитися без уваги;

– він чітко обмежений у часі (академічними межами);

– вимагає ретельної попередньої підготовки.

Дослідження дидактичних можливостей навчального діалогу підтверджують наші припущення про те, що вони насправді безмежні: у діалозі розвивається здібність креативного мислення, складається певний тип розуміння людини й світу, формується власна позиція, тобто все більше закріплюється індивідуальність учасників діалогу, неможливість зведення їхніх особистісних позицій до тих чи інших інтерпретацій. Діалог допомагає студентам усвідомити межі двох культур – своєї, де все зрозуміло, логічно, доказово, та іншої, незнайомої, де все інакше.

Ураховуючи розвивально-виховні значущі аспекти навчального діалогу, об’єктивно окреслюють такі його функції:

– виховну (формування моральних якостей, загальнолюдських норм і цінностей, соціально зорієнтованої мотивації);

– соціально-орієнтувальну (передача мовній особистості духовних і моральних ідеалів, еталонів інофонного соціального досвіду спілкування з людьми в процесі навчання іноземних мов);

– навчальну (формування потреби поповнювати знання, опановування необхідними вміннями й навичками);

– організаційно-діяльнісну (розвиток уміння співпрацювати в колективі, приймати адекватні рішення в процесі спільної навчальної діяльності);

– розвивальну (розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової сфер особистості);

– стимулювальну (вплив на комплекс здібностей мовної особистості студентів, потреб, бажань, прагнень, інтересів учасників діалогу, розкриття в собі нового, кращого, розвиток внутрішньої позиції);

– комунікативну (формування індивідуального стилю спілкування та поведінки, збагачення комунікативних якостей студентів за рахунок установлення в діалозі співпраці при розв’язанні конкретних завдань);

– психокорекційну (корекція негативних проявів особистісних якостей, створення умов для подолання несумісності в спілкуванні, зняття напружених внутрішніх колективних відношень);

– рефлексивну (допомога студенту в усвідомленні самого себе, у з'ясуванні того, як інші розуміють його особистісні характеристики, емоційний стан);

– функція саморозвитку й самоствердження (стимулювання усвідомлення самим студентом своїх здібностей і кращих якостей, підвищення віри у власні сили та можливості, розкриття в собі нового, важливого для діяльності та спілкування) [1, с. 100].

Значущими для розуміння функції навчального діалогу в освітньому процесі нам видаються роздуми Ж. Карпея та Б. Ванн Урса, представників системи розвивального навчання. На їхню думку, сутністю навчальної діяльності є полілог, тобто спілкування з реальними комунікантами, або історичними особистостями (дослідники покликаються на ідеї В. Давидова). Основна мета такої діяльності полягає не лише в навчанні студентів складати власні тексти (діалоги), але й захищати їх. На переконання науковців, саме складання власних текстів (діалогів) та їхня взаємодія на занятті сприяють формуванню інтелектуальних, комунікативних, мовленнєвих навичок та вмінь, необхідних для розвитку особистості студента [106].

Вивчення й аналіз передового педагогічного (А. Алексюк, Н. Бібік, О. Горошкіна, І. Доброскок, І. Ісаєв, М. Каминська, В. Кан-Калик, М. Кларін, С. Курганов, Я. Кудлюк, Г. Левін, І. Лернер, М. Махмутов, В. Нищета, С. Ніколаєва, О. Савченко, Г. Цукерман) та психологічного (М. Бахтін, О. Бодалєв, В. Біблер, М. Бубер, О. Леонтьєв) досвіду, а також наукові напрацювання, присвячені мовному характерові діалогу (Л. Виготський, Н. Гальскова, І. Зимня, Б. Лапідус, В. Ніколаєва, В. Скалкін А. Тцуі, Х. Уіддосон, М. Фрідман та ін.), дають підстави засвідчити, що психолого-педагогічні особливості зумовлюють лінгвістичні характеристики діалогічної форми спілкування, до яких слід віднести еліптичність мови, використання

спрощених синтаксичних конструкцій, наявність кліше, мовних стандартів, присутність модальних слів, вигуків та інших засобів експресії, спрямованість мови, широке використання екстралінгвістичних засобів (міміки, жестів тощо).

У дослідженнях мовознавців навчальний діалог розглядають як спосіб роботи зі змістом навчального мовного/мовленнєвого матеріалу (С. Курганов); як засіб розвитку діалогового мислення і своєрідну форму мовленнєво-творчої свідомості студентів, як суперечку рівноправних співрозмовників (В. Серіков); як ланцюг реплік або серію висловлювань, які зазвичай народжуються одне від одного в умовах безпосереднього спілкування кількох осіб (В. Ніколаєва, С. Поляков); як засіб висловлювання думок, почуттів носіїв мови (І. Ігнатова); як засіб формування й розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь студентів у процесі навчання ІМ (В. Скалкин).

Дослідники лінгвістичного аспекту діалогічної форми спілкування (В. Ніколаєва, С. Поляков, І. Самойлюкевич, В. Скалкин, М. Скляренко та ін.) одностайно визнають, що найбільш характерною особливістю цього виду мовленнєвої діяльності є обмін репліками, об’єднаних структурно, інтонаційно та семантично.

В основу діалогу покладено репліку, яка є елементарною структурною одиницею діалогічного мовлення. «*Репліка»* – певне висловлювання, межею якого є зміна мовця. Це висловлювання пов’язане з попереднім і наступним висловлюваннями, без яких воно незрозуміле. Репліка не співвідноситься з реченням (однією фразою), вона може бути різної «довжини»: слово, словосполучення або розгорнуте монологічне висловлювання з кількох фраз [158, с. 148].

Однак основною структурною одиницею навчання прийнято вважати *діалогічну єдність* (ДЄ), що утворена парою реплік, одна з яких – *репліка-стимул/ініціативна*, інша – *репліка-реакція/реактивна* [183, 211]. *Діалогічна єдність* (ДЄ) – сукупність реплік, що характеризується структурною,

інтонаційною та семантичною завершеністю; одиниця навчання діалогічного мовлення [158, с. 149].

Діалогічні єдності прийнято класифікувати за кількістю реплік, які входять до її складу: двокомпонентні (ДЄ-2), трикомпонентні (ДЄ-3) і багатокомпонентні ДЄ (складаються з більше, ніж трьох семантично, структурно й комунікативно взаємозумовлених компонентів, приєднаних до єдиного смислового центру [211, с. 5]); а також за комунікативною функцією реплік у діалозі: запит інформації, повідомлення, прохання, наказ тощо [230, с. 53–54].

На думку Тцуі, ДЄ-2, «запитання-відповідь», яка є загальноприйнятою й обов'язковою структурною одиницею діалогу, може використовуватись у формальних ситуаціях проведення тестування або інтерв'ю, проте не знаходить свого відображення в неформальних ситуаціях міжособистісного спілкування. Відомо, що запитання потребує відповіді, а відповідь, у свою чергу, вимагає подальшої реакції від першого співрозмовника як сигналу про адекватність/неадекватність отриманої інформації [300, с. 25–41].

Отже, підтримуючи погляди Тцуі, вважаємо, що третій компонент ДЄ є важливим елементом, головна функція якого полягає в підтримці успішного завершення комунікативного акту спілкування, та визначаємо ДЄ-3 основною структурною одиницею як навчального діалогу між студентом і викладачем та студентами на занятті, так і діалогу як результату міжособистісної взаємодії співрозмовників у природних умовах.

Аналіз різних підходів щодо класифікації діалогів засвідчує, що науковці поділяють їх за різними критеріями:

1) за видами діалогічних єдностей: діалог − одностороннє розпитування (запитання – повідомлення – спонукання); діалог − домовленість (повідомлення – спонукання – згода); діалог − обмін враженнями (запитання/повідомлення – повідомлення); діалог − обговорення (повідомлення – повідомлення) (Л. Панова) [158, с. 150];

2) за характером мовного матеріалу окреслюють вільні та стандартні діалоги (діалоги етикетного характеру); останні обслуговують типові ситуації з чітко закріпленими ролями (покупець – продавець, лікар – хворий тощо) та припускають присутність стереотипного мовного матеріалу (В. Ніколаєва) [183];

3) за дидактичними завданнями на окремих етапах навчання: навчальні діалоги – повідомлення нових знань, для закріплення, перевірки, повторення, ознайомлення із засобами діяльності, їхнє просте або переосмислене відтворення, включення в нову ситуацію тощо (М. Кларін) [109];

4) за функціональним використанням: фактичний (обмін мовленнєвими висловлюваннями лише для підтримки розмови); інформаційний (обмін різною інформацією); дискусійний (зіткнення різних позицій); сповідувальний (довірливе спілкування, засноване на взаємосприйнятті партнерів і розділенні ними сенсів і цінностей життя) (Є. Ісаєв) [100];

5) на основі окреслення конкретних функцій особи: мотиваційний (інтерес учасників до теми розмови, до діалогічної форми спілкування незалежно від ступеня обізнаності обговорюваної проблеми); критичний (осмислення змісту, гіпотетичність пропонованих рішень); рефлексія (зворотній зв’язок між викладачем і студентом, адекватні реакції особистості на зовнішній вплив); конфліктний (суперечливе ставлення особистості до себе, своєї участі в розмові); автономний (роздум не вголос, а «про себе», мовчазна участь у діалозі); самопрезентуючий (дає студентові можливість справляти бажане враження, демонструвати свій імідж); самореалізуючий (особистість затверджує себе в очах інших і у власних, розкриває свої потенційні здібності); смислотворчий (пошук сенсів, визначенням індивідуальної системи цінностей); духовний (високий рівень духовності, проблемне, глибоке розуміння предмета розмови й співрозмовника) (С. Батракова, В. Скалкин) [20; 226].

Т. Дикун хоч і виокремлює дослідницький, сократівський, риторичний, мотиваційний, критично-рефлексивний, конфліктний, смислотворчий і духовний діалоги, проте зазначає, що в навчальному діалозі можуть поєднуватися ознаки багатьох діалогічних видів, але якщо один із них посяде провідне місце, то навчальний діалог набуде його форми. Будь-який діалог, стверджує Т. Дикун, може відбутися лише за умови повного прояву особистісних функцій суб'єкта (критичність, самооцінювання, визначення сенсу речей, побудова власної картини світу, творча самореалізація, ціннісні орієнтації). На її думку, кожен співрозмовник веде діалог своєї форми та на своєму рівні, тому доцільніше говорити не про діалог узагалі, а про декілька діалогів, об'єднаних в одному. Такий об'єднаний діалог може стати навчальним, якщо в ньому відбувається прямий рух від потреб і спонукань людини до невідомого напряму його мислення й зворотній рух: від динаміки думки – до динаміки поведінки – до конкретної діяльності особистості [78].

Усі вищезгадані науковці одностайні в тому, що означені різновиди навчального діалогу в чистому вигляді не функціонують, проте на кожному етапі роботи той або інший вид переважає.

Найчастіше на занятті, як стверджують дослідники (М. Кларін, С. Курганов, М. Тєлєгін та ін.), послуговуються такими його різновидами, як бесіда, суперечка, диспут, дискусія тощо. Наголошуючи на їхніх відмінностях, вони зауважують, що *бесіда* має місце тоді, коли розвиток теми відбувається в лінійному напрямі від відомого до нового, *суперечка* ж передбачає наявність двох або кількох позицій, і тільки одна з них дійсно правильна. *Диспут* вибудовується на з'ясуванні всіх позицій студентів і виявленні «правильного» знання. На їхню думку, абсолютну свободу має *дискусія*. Її розвиток співвідноситься зі змінами знань, діалогова дія відбувається у відкритій ситуації і має дослідницький характер.

Теоретичне обґрунтування різних підходів до класифікації діалогів допоможе обрати найбільш ефективні його різновиди для реалізації навчального діалогу в освітній діяльності та спроектувати систему їхнього

використання в навчанні, розвитку і вихованні необхідних навичок та вмінь особистості студентів, зокрема, у формуванні їхньої мовленнєвої компетентності під час вивчення іноземних мов.

Аналіз філософської, психологічної, науково-методичної та педагогічної літератури довів, що навчальний діалог розглядають на всіх рівнях – від світоглядно-філософського до психолого-педагогічного. Таке розмаїття аспектів і результатів з'ясування навчального діалогу природно спонукає до ідеї його методичного застосування в освітній практиці та до розроблення системи процесу навчання на засадах педагогіки співпраці. Саме тому ми розглядаємо навчальний діалог як оптимальну дидактичну одиницю, яка сприяє формуванню навичок та вмінь іншомовного спілкування.

Перш ніж перейти до вивчення особливостей організації навчального діалогу на заняттях з іноземної мови та аналізу його можливостей у розвитку іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів, необхідно окреслити власну позицію щодо визначення навчального діалогу.

З огляду на вищенадане слід зауважити, що найчастіше діалог у навчанні витлумачують за допомогою таких дидактичних категорій, як форма, спосіб, засіб, але єдності думок у цьому питанні немає. Саме тому вважаємо доцільним з'ясування особливостей виокремлених понять.

Категорія «форма» позначає зовнішню сторону організації процесу навчання, оболонку для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, що пов'язано з такими питаннями: коли? де? хто? і як? навчається; це зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [18]. Аналіз класифікацій форм навчання (за кількістю і складом студентів; за ступенем керованості й автономності, за місцем навчання тощо) та визначення досліджуваної дефініції дають підстави стверджувати, що навчальний діалог можемо розглядати як форму навчання, оскільки він відповідає усім характеристикам окресленої дидактичної категорії. Відтак навчальний діалог – це індивідуальна/самостійна (внутрішній діалог), парна («викладач – студент»

або «студент – студент»), колективна («викладач –студенти» або «студент – студенти») форма навчання, що передбачає узгоджену діалогічну діяльність суб'єктів дидактичного процесу, яка здійснюється в умовах загального навчально-комунікативного простору та спрямована на формування нових знань, навичок та вмінь шляхом розв'язання проблемних ситуацій.

Наступна категорія «спосіб» – шлях досягнення навчальної мети, вибір якого зумовлюється певними чинниками: дидактичною метою та завданнями, педагогічними й дидактичними умовами, технічними можливостями навчального приміщення, особистісними здібностями, пізнавальними схильностями та вподобаннями (слухові, зорові, тактильні типи пізнання) тощо, що впливають на процеси мислення, опрацювання та засвоєння інформації, сприймання нових концепцій; визначають поведінку та ставлення до навчання тощо [9]. Окреслені характеристики досліджуваного поняття дозволяють розглядати навчальний діалог у контексті дидактичної категорії «спосіб» як шлях досягнення визначеної мети через організацію діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, спрямованої на формування нових знань, навичок та вмінь через розв'язання проблемних ситуацій.

І нарешті – дидактична категорія «засіб» навчання – матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщено» між викладачем та студентом і використовується для покращення якості засвоєння знань, підвищення ефективності розвитку тих чи тих навичок і вмінь, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності; завдяки йому більш успішно і за коротший час досягаються визначені дидактичні цілі [1]. Ураховуючи специфіку діалогічного навчання та особливості досліджуваної категорії, можемо характеризувати навчальний діалог як дидактичний засіб, який є ідеальним об'єктом, ефективним посередником між викладачем і студентом, що суттєво впливає на весь процес формування певних навичок та вмінь шляхом стимулювання здібності особистості до саморозвитку, самореалізації через активізацію її творчого потенціалу, інтелектуального ресурсу та пізнавально-пошукової поведінки.

Докладний аналіз досліджуваних дидактичних категорій доводить, що навчальний діалог можемо розглядати і як форму, і як спосіб, і як засіб навчання.

Оскільки метою дослідження є підвищення рівня сформованості мовленнєвих знань, навичок і вмінь (іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів), відповідно, навчальний діалог нас цікавить більше як дидактичний засіб, що сприяє покращенню ефективності процесу формування та розвитку окреслених якостей студентів шляхом активізації пізнавально-пошукових здібностей та особистісного інтелектуального потенціалу.

Отже, у процесі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів *навчальний діалог* ми розглядаємо як ефективний дидактичний засіб накопичення, формування та розвитку суб'єктивних мовленнєвих знань, навичок і вмінь – особистісного мовленнєвого ресурсу (компетентності) через активізацію та реалізацію інтелектуального й творчого потенціалу учасників діалогічної взаємодії в форматі «викладач – студент (студенти)» або «студент – студент (студенти)», спрямованої на розв'язання проблемних навчально-комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

1.3 Особливості застосування навчального діалогу під час формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу

Теоретичне дослідження проблеми навчального діалогу в педагогічній теорії та практиці іншомовної підготовки студентів технічних вищих освітніх закладів доводить, що більшість науковців (Г. Балл, Л. Виготський, В. Нищета, А. Тцуі, Х. Уіддосон, М. Фрідман, Г. Цукерман та ін.) розглядають його в межах педагогіки співпраці як компонент особистісно зорієнтованого, діалогічного, проблемного, розвивального

видів навчання, метою яких є не лише трансляція знань, а й виявлення, розвиток, зростання творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, створення умов для активної співпраці викладача і студентів як рівноправних партнерів навчання, перехід від транслювальної (передавальної) навчальної діяльності на діалогове подання змісту предмета.

Означені характеристики зумовлюють основні вихідні позиції щодо організації діалогічної взаємодії з метою формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов.

1. Навчальний діалог як засіб формування означеної компетентності реалізується в межах педагогіки співпраці (зокрема активного діалогічного проблемного навчання), що передбачає стимулювання пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії через активізацію їхнього внутрішнього інтелектуального ресурсу та творчого потеціалу задля формування у студентів мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для реалізації іншомовної професійної комунікації в майбутній фаховій діяльності.

2. Упровадження навчального діалогу на заняттях з іноземної мови безпосередньо пов'язане з практичною реалізацією «суб'єкт-суб'єктної» парадигми освіти, у контексті якої навчальний процес розглядається як діалогічна взаємодія всіх суб'єктів (рівноправних партнерів) та їх сенсів, результатом чого є суб'єктивне знання – особистісно цінний інтелектуальний ресурс.

3. Реалізація навчального діалогу в процесі іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів (зокрема формування мовленнєвої компетентності) вимагає урахування особливостей активного діалогічного проблемного навчання, та специфіки організації мовленнєвої підготовки студентів-майбутніх фахівців технічної галузі, що зумовлює окреслення відповідних організаційно-дидактичних засад, які охоплюють

необхідні умови; певні підходи; принципи, ефективні методи, прийоми, організаційні форми та є арсеналом для максимальної реалізації дидактичного потенціалу навчального діалогу.

Виходячи з виокремлених вище вихідних позицій та основних підходів щодо визначення навчального діалогу (НД), який розглядають як спеціально організовану діалогічну взаємодію, що виявляє суб'єктність позицій педагога і студента, активує і реалізовує особистісні функції суб'єктів діалогу (О. Абрамкіна); як ситуацію, що розв'язується у формі діалогічної взаємодії шляхом пошуку та відкриття студентами загального способу розв'язання навчального завдання (В. Серіков); як засіб ефективного розвитку мовленнєвих навичок та умінь задля їхньої реалізації в комунікативних ситуаціях (Г. Балл, А. Волинець); як спосіб реалізації проблемного навчання (Н. Песняєва), як компонент особистісно зорієнтованого, діалогічного, проблемного, розвивального видів навчання (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Цукерман та ін.), можемо стверджувати, що процес викладання іноземних мов (ІМ) із використанням діалогічних засобів навчання в технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ), спрямований на формування мовленнєвої компетентності студентів, характеризується: комунікативною спрямованістю; проблемністю дидактичного матеріалу; ситуативністю навчальної діяльності; активністю форм навчання.

Розглянемо докладніше окреслені особливості організації навчального діалогу на заняттях з іноземної мови в контексті іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Аналіз наукових доробок, присвячених комунікативному аспекту навчання (І. Вовк, І. Доброскок, С. Король, А. Мирошніченко, С. Федак), дозволив дослідити це питання в умовах діалогічного навчання іноземних мов і виокремити комунікативність як його провідну характеристику. *Комунікативна спрямованість* заняття з іноземної мови у формі навчального діалогу посилює його наближеність до реального спілкування й

вимагає відкритої атмосфери співпраці та активної участі суб'єктів діалогічної взаємодії. Під час вивчення ІМ студенти повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), але й розвивати вміння та навички використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. Суть комунікативно зорієнтованого навчання іноземних мов засобами навчального діалогу полягає в тому, щоб через розв'язання проблемних завдань передати студентам не знання про мову як систему, а озброїти їх відповідними компетенціями/компетентностями, необхідними для реалізації ефективного спілкування в реальних комунікативних ситуаціях.

Для успішної реалізації комунікативної мети вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу студенти мають опанувати чотири види мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях (за максимального використання іноземної та обмеженого – рідної мови).

Студенти навчаються спілкування у процесі самої комунікації на практичних заняттях. Відповідно, усі вправи та завдання повинні бути вибором та реакцією (information gap, choice, feedback), що спонукають студентів до розмови.

Використання автентичних матеріалів, у яких характер змісту іншомовної інформації відповідає сучасному стану розвитку мови, що вивчається, є найважливішою характеристикою комунікативного навчання ІМ із використанням діалогічних засобів.

Дослідження різних аспектів *проблемного навчання* (Т. Ваколюк, О. Ковалевская, А Фурман) дає підстави стверджувати, що заняття з іноземної мови, організоване засобами навчального діалогу, характеризується високим рівнем проблемності, яка реалізується системою проблемних завдань різного рівня складності, у процесі розв'язання яких студенти набувають нових знань, розвивають інтелектуальні, мовленнєво-комунікативні та творчі здібності шляхом активізації мислення на основі проблемних ситуацій під час самостійного визначення та розв'язання

завдань.

Мета організації проблемного вивчення іноземних мов діалогічними засобами навчання полягає в тому, щоб навчити студентів не окремих розумових операцій у випадковому стихійному порядку, а системи розумових дій для розв'язання нестереотипних завдань; щоб студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, сам отримав із нього нову інформацію. Інакше кажучи, розв'язання проблемного завдання – це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних або нове застосування попередніх знань.

Аналіз наукових праць, що досліджують проблемність у контексті навчального діалогу (Т. Ваколюк, В. Вишпольська, А. Люта), дозволив вивчити дидактичний потенціал проблемних завдань, що розв'язуються у формі навчального діалогу. Окреслення проблеми допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити рівень мотивації; розвинути вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності; забезпечує розвиток відповідних видів мовленнєвої діяльності та допомагає реалізувати основну функцію вивчення іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі – формування у студентів професійної комунікативної мовленнєвої компетенції.

Проблемне навчання іншомовного спілкування реалізується через створення комунікативних ситуацій, які надають процесу вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу ситуативного характеру.

Ситуативне спрямування занять з іноземної мови на діалогічних засадах навчання сприяє усвідомленню студентами реальних соціальних і професійних умов, у яких може відбуватися іншомовне спілкування.

Ситуативність діалогічного навчання розглядається багатьма науковцями як ефективний засіб мовленнєвої стимуляції (І. Зайцева, І. Ігнатова, А. Люта, О. Пометун), оскільки обговорення проблем в умовах навчальної ситуації сприяє іншомовній комунікації, під час якої реалізується така якість мовлення, як гнучкість, або здатність до переносу, вміння

залучатися до нових ситуацій, функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі. Окрім того, ситуацію розглядають як необхідну умову розширення лексичного діапазону студентів: мовні одиниці, вимовлені чи сприйняті поза ситуацією, не залишаються в пам'яті, бо не є значущими для студента; якщо ж вони навіть і запам'ятовуються, то, не відмічені ситуацією, втрачають здібність до переносу, студент знає їх, а використати не може. У технічному вищому навчальному закладі на заняттях з іноземної мови доречне залучення ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Процес реалізації навчального діалогу як ефективного засобу формування іншомовних комунікативних мовленнєвих навичок і вмінь на заняттях з іноземної мови характеризується активними методами й формами навчання, спрямованими на виконання певних пошукових завдань, обговорення різноманітних проблем, доведення, аргументування власного погляду в постійній співпраці, колективній взаємодії всіх учасників навчання.

Інтерактивність процесу навчання іноземних мов засобами навчального діалогу зумовлює пріоритетність тих активних методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують продуктивну взаємодію студентів на заняттях та дозволяють виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: ділові/рольові ігри, навчальні комунікативні, професійно зорієнтовані ситуації та дискусії, проблемні завдання тощо.

Такі активні методи сприяють зростанню продуктивності (обсяг виконаної роботи) та результативності (засвоєння знань, розвиток навичок та вмінь) навчальної діяльності студентів; створенню позитивної мотивації; ефективному формуванню навчальних та пізнавальних навичок та вмінь (компетенції) студентів (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль, аналіз, синтез); розвитку вмінь співпрацювати та продуктивно взаємодіяти в колективі; вибудовуванню партнерських стосунків між викладачем і студентами; індивідуалізації і суб'єктивізації навчання тощо.

Докладний розгляд особливостей навчального діалогу як засобу реалізації активної освітньої діяльності на засадах педагогіки співпраці дозволить виважено спланувати втілення діалогічного навчання на заняттях з іноземної мови.

Дослідження напрацювань багатьох науковців (І. Богатирьова, Н. Волкова, І. Доброскок, І. Зайцева, С. Король, А. Люта, Ю. Пассов, Н. Плєшкова, В. Серіков, Л. Цибульська та ін.) із питань використання певних елементів технології під час уведення в ситуацію діалогу дозволили виокремити саме ті, які важливі для його організації в навчанні іноземної мови. Особливу увагу слід приділити таким аспектам:

– діагностування готовності студентів до діалогічного спілкування: необхідних базових мовних, мовленнєвих знань (навичок та вмінь), комунікативного досвіду;

– сумісне орієнтування в особистісно-значущій предметній (професійній) галузі всіх суб’єктів діалогічної взаємодії;

– створення спільного комунікативного простору (соціально-психологічного середовища, що впливає на суб’єктів комунікації інформацією, засобами комунікації, прийнятими у конкретному освітньому середовищі, правилами спілкування, моральними нормами тощо);

– створення діалогічного простору – конкретне просторово часове (у форматі лекції, семінарського, практичного заняття тощо), психолого-педагогічне (наявність суб’єкт-суб’єктної взаємодії, певної емоційної атмосфери, педагогічних принципів навчання тощо) середовище;

– надання навчальному процесу проблемного характеру: знання пропонуються у вигляді проблеми, проблемної ситуації для активізації мовленнєво-розумової діяльності студентів та забезпечення єдності мислення й мовлення в процесі навчання іншомовного спілкування;

– надання пріоритету активним методам навчання: в основу заняття покладено співробітництво і продуктивне спілкування, взаємодія всіх суб'єктів навчання, що спрямована на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виокремлювати головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значимих результатів у розв'язанні отриманого завдання;

– новизна змісту навчального матеріалу, прийомів, видів роботи, організаційних форм, яка має бути на такому рівні, щоб студенти відчули гостру необхідність обговорити проблему, що вимагає постійної зміни мовленнєво-комунікативних завдань, трансформації мовленнєвих зразків, варіативності словосполучень, компонентів тощо;

– індивідуалізація процесу навчання іноземних мов, яка передбачає урахування життєвого досвіду, контексту професійної діяльності, сфери інтересів, інтелектуального розвитку і є одним із головних засобів створення мотивації.

Для того щоб спланувати процес вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу необхідно з'ясувати етапи його перебігу. Науковці по-різному підходять до окреслення структури НД та виокремлюють такі компоненти:

– моделювальний (починається задовго до втілення реального діалогу й полягає в його «прокручуванні» в голові організатора); процесуальний (безпосередня організація діалогу); етап управління (спрямування діалогу в потрібне русло шляхом запитань, реплік); корекційно-оцінювальний (аналіз результатів, моделювання майбутнього заняття з внесенням певних корективів) (С. Соломіна);

– залучення партнера до обговорення й виявлення його позиції, подальший розвиток діалогу (Г. Кучинський);

– висування версій (уведення в діалог), їх фіксація, обговорення, координація (кульмінація діалогу), підбиття підсумку й обґрунтування обраного способу, версії, думки (завершення діалогу) (Г. Цукерман);

– побудова спільного тексту, вибір найбільш продуктивної програми дії, однозначне формулювання нового алгоритму (М. Камінська);

– проектувальний, мотиваційно-орієнтувальний, дискусійно-пошуковий, рефлексивно-підсумковий, контрольно-корекційний етапи (О. Кондратюк);

– сприйняття співрозмовника та формування поля діалогу (визначення проблеми, завдання), пошук відповідей, нових питань, способу розв'язання; оцінка своїх та інших гіпотез, поглядів, способів; вибір власного способу виконання завдання; формування особистісного судження (О. Абрамкіна).

У цьому контексті доречним є зауваження В. Біблера, який вважає, що всі розглянуті етапи діалогічної взаємодії (пошук, оцінка, вибір, формування особистісного судження) фактично розв'язують одне завдання: «перемотування культури з безособової форми всезагальності в особистісну форму культури індивіда» [26].

Аналіз різних позицій щодо виокремлення етапів діалогу дозволив скласти схему, за якою відбувається діалогічна взаємодія в ситуації навчання на заняттях з іноземної мови:

1) моделювальний етап (проектування моделі майбутнього навчального діалогу та шляхів її реалізації/втілення безпосередньо на занятті);

2) мотиваційний (означення проблеми, завдання для розв'язання, які стимулюють до подальшої активної навчально-пошукової діяльності учасників навчального діалогу);

3) пошуковий (з'ясування дієвого або нового способу розв'язання завдання, пошук відповідей на отримане питання);

4) дискусійний (презентація та обговорення результатів, різних позицій, поглядів);

5) підсумковий (аналіз результатів, підбиття підсумків, обґрунтування обраного найкращого способу розв'язання завдання, версії, думки).

Розглянемо докладніше кожен з окреслених вище етапів навчального діалогу з урахуванням специфіки процесу викладання іноземних мов на засадах комунікативного, проблемного, професійно зорієнтованого та активного навчання в межах педагогіки співпраці.

На *моделювальному етапі* відбувається підготовка не тільки залучення діалогу, а і планування всього заняття з урахуванням його навчальної, розвивальної та виховної цілей, завдань. Після визначення мети та завдань викладач з'ясовує, на якому етапі заняття доречно застосувати саме діалогічну форму (необхідно проаналізувати теоретичний/практичний матеріал й обрати ту частину, яку краще презентувати за допомогою навчального діалогу). Не варто перевантажувати навчальний процес такою формою активності та планувати діалог тривалістю на все заняття. Доцільніше послуговуватися ним на якомусь одному або кількох етапах заняття в поєднанні з іншими методами, засобами і формами організації навчання.

Окрім визначення місця діалогу в канві навчального заняття, слід приділити увагу й іншим, не менш важливим організаційним аспектам на підготовчого етапу:

– створення необхідної навчальної ситуації, що передбачає діалогічну взаємодію (перероблення навчального матеріалу в систему навчально-конфліктних завдань; пошук проблемних питань, що цікавлять суб'єктів діалогу (бажано професійної галузі));

– формулювання мети і висновків, до яких викладач повинен підвести студентів під час діалогу;

– виокремлення питання/завдання, із якого розпочнеться навчальний діалог, а також продумування очікуваних відповідей і способів розв'язання;

– підготування запитань-підказок і допоміжних завдань на випадок виникнення у студентів труднощів;

– гіпотетичне виявлення зон імпровізації, тобто таких ситуацій діалогу, за яких важко заздалегідь передбачити поведінку його учасників;

– окреслення альтернативних шляхів ведення діалогу за обраною темою;

– проектування способів, форм взаємодії учасників діалогу, їхніх можливих ролей і умов прийняття їх студентами.

Після дослідження моделювального етапу навчального діалогу, який є найбільш відповідальним у плануванні всієї схеми протікання діалогічної взаємодії, перейдемо до розгляду особливостей організації його наступних етапів (мотиваційного, пошукового, дискусійного, підсумкового), що вимагають не менш виваженого підходу щодо організаційних аспектів на кожному з них.

На *мотиваційному етапі* встановлюється емоційний контакт, здійснюється мотивація навчальної діяльності, постановка проблеми, її уточнення, інструктаж до виконання, розподіл функціональних ролей. Цей етап виконує мотивувальну та стимулювальну функції через формулювання проблемного завдання/ситуації для загального обговорення та висвітлення (ініціатором може виступати як викладач так і студенти). Проблемне завдання/ситуація – це передумова, стимул акту мислення та підготовка до активного включення в обговорення.

Вітчизняні педагоги виокремлюють різні способи створення проблемних ситуацій: чітка постановка проблеми викладачем; створення умов, за яких студентові потрібно самому зрозуміти й сформулювати проблему; створення такої проблеми, розв'язуючи яку, той, хто навчається, має дійти нової, додаткової проблеми, виявленої ним самостійно, але

передбаченої викладачем [267, 129].

Слід зазначити, що матеріал, відібраний для створення проблемно-комунікативних ситуацій під час вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу, має характеризуватися такими ознаками: актуальність, інформативність, відповідність тематиці спілкування, вмотивованість професійною діяльністю студента. До змісту висувається основна вимога – проблемність, тобто неоднозначність розуміння наповнюваності характерів, перебігу ситуацій. Керівним принципом при виборі тематичної зорієнтованості текстів є професійний інтерес студентів.

На етапі постановки навчального завдання, як і на інших етапах, вибір форми навчального діалогу залежить від рівня сформованості у студентів як мовленнєво-комунікативних, так і діалогічних навичок та вмінь. Звичайно, на початковому рівні діалогізації процесу навчання іноземних мов слід надавати перевагу фронтальній формі організації діалогу, коли ініціатива надходить від викладача: він пропонує заздалегідь сформульоване завдання, яке, студенти повинні сприйняти й розв’язати як своє власне. На більш просунутому – можна залучати більш складні форми діалогу, такі як групова робота або сумісна колективна діяльність та внутрішній діалог. Останній передбачає самостійну роботу студента з навчальним матеріалом. У ситуації успіху та ситуації «розриву» студент визначає навчальне завдання індивідуально в усній формі або письмово шляхом внутрішнього діалогу з самим собою.

Під час групової або колективної роботи постановка навчального завдання відбувається на рівні студентів, функції викладача зводяться винятково до ситуації успіху й ситуації «розриву», коли можлива постановка навчального завдання студентським колективом. Ситуація успіху передбачає такий матеріал, працюючи з яким студенти переконуються в тому, що відомі їм способи дії не ефективні при розв’язанні приватних завдань. Ситуація успіху звичайно завершується ситуацією «розриву»: студенти на якомусь прикладі розуміють, що відомі їм способи дії не працюють, відбувається

зіткнення «знаю» й «не знаю». Визначається навчальне завдання, пошук розв’язання якого відбувається на наступному (пошуковому) етапі.

Відповідно до обраної форми навчального діалогу викладач обирає ті чи ті методи та прийоми реалізації діалогічного навчання. Ми вважаємо, що найбільш дієвими на етапі постановки завдання для подальшого розв’язання будуть фронтальні, колективно-групові прийоми активних методів навчання: велике коло, мікрофон, коло ідей, мозковий штурм, метод прогнозування або заперечення, бесіда за Сократом тощо.

На мотиваційному етапі навчального діалогу особливої уваги заслуговує правильне оформлення записів на дошці під час дискусії задля визначення навчального завдання: дошку необхідно поділити на три частини: на лівій фіксується за допомогою моделі відомий спосіб; на центральній – завдання, яке треба визначити на цьому етапі, та хід його розв’язання (дискусійний етап); на правій – новий, «відкритий» спосіб (підсумковий етап). За такого оформлення дошки студентам легше здійснювати рефлексію та саморефлексію обговорення на підсумковому етапі навчального діалогу.

На *пошуковому етапі* студенти переходять до самостійного висвітлення та розв’язання проблемної ситуації/завдання, викладачеві відводиться роль незалежного експерта в розмові або консультанта. Студенти обмінюються думками, структурують проблему та елементи ситуації. Ведуть пошук, пам’ятаючи, що остаточної правильної відповіді може й не бути, натомість є множинність альтернативних бачень та позицій. Цей етап не є завершальним, у певному розумінні він є початковим для самостійної розумової роботи та пізнання.

Ми вважаємо, що на пошуковому етапі найбільш ефективною формою організації навчального діалогу є парна або групова робота, коли розв’язання навчального завдання відбувається в колективно-розподіленій діяльності. Кожен учасник навчального діалогу має право на власну думку, навіть помилкову, що сприймається як один із кроків до істини; думку кожного можна критикувати – внаслідок чого напрацьовується загальний спосіб дії.

Функції викладача зводяться до організації роботи груп/пар, до підготовки дидактичного матеріалу, до «оживлення» ситуації у випадку труднощів. Допомогу групам/парам викладач надає на запит, не пропонуючи готові відповіді, лише приклади або алгоритми.

Під час внутрішнього діалогу на пошуковому етапі діяльність на зразок тої, що організована у груповому/парному навчанні, переноситься у свідомість студента. Студент виконує функції самого себе й свого уявленого опонента. Подібний діалог зазвичай відбувається поза межами навчального простору, тобто у відсутність викладача, який би міг надати потрібну допомогу в разі необхідності, що ускладнює завдання, яке постає перед ним під час самостійного пошуку шляхів для його розв'язання. Отже, студент змушений брати функції викладача на себе. Таке можливе за умови високого рівня сформованості відповідних навичок та вмінь, що має місце на просунутому рівні діалогізації процесу навчання іноземних мов.

На наше переконання, фронтальна форма роботи найменш дієва на етапі розв'язання проблемного завдання/ситуації, оскільки в такому випадку студенти змушені діяти за прикладом та за допомогою викладача (авторів навчальних посібників), що унеможливлює творчий підхід та використання всього інтелектуального потенціалу студентів, зменшує їхню активність та зацікавленість у навчальному процесі.

На пошуковому етапі найбільш доречними є парно-групові методи і прийоми організації діалогічної взаємодії: дискусія, рольова/ділова гра тощо. Студентів розподіляють на окремі робочі групи/пари для пошуку шляхів розв'язання проблемного завдання/ситуації й формулювання остаточної позиції, аргументів на її захист та пояснення.

Дискусійний етап передбачає презентацію й обговорення позицій, поглядів, способів розв'язання визначеного завдання та інших результатів, досягнутих/отриманих на пошуковому етапі навчального діалогу.

Найчастіше обговорення проводиться в режимі «викладач – студенти», у подальшому «студент – студенти» у формі колективно-групової дискусії,

яка відбувається після презентації різних позицій представниками від кожної групи/пари. Учасники з'ясовують та уточнюють, який зміст та сенс вони вкладають в те чи те поняття, наскільки подібними чи відмінними є їхні бачення щодо шляхів розв'язання визначеного завдання.

Найбільш доречними методами і прийомами для організації діалогічної взаємодії на дискусійному етапі навчального діалогу будуть колективно-групові: ділові ігри, дебати, форум, карусель, акваріум тощо.

Дуже важливо на цьому етапі, як і на етапі постановки навчального завдання, фіксувати різні гіпотези, робити записи, із зазначенням, хто як думає, уточнення, розширення, інший аспект одного й того ж бачення, шукати зв'язки між висловлюваннями тощо, оскільки опорні записи на дошці дозволять прослідкувати загальний рух колективного обговорення та спростять здійснення рефлексії та саморефлексії презентованих результатів на наступному (підсумковому) етапі навчального діалогу, а авторство зафіксованих гіпотез надасть змогу безпосереднього звертання та збереження цінності думки кожного.

На *підсумковому етапі* навчального діалогу відбувається аналіз результатів загального обговорення різних позицій: вибір найефективнішого способу (способів) розв'язання завдання, обґрунтування обраної версії, оцінювання своїх та інших гіпотез, поглядів, способів; формування остаточного особистісного судження (відмова від попередніх поглядів або переконання у їхній правомірності), підбиття підсумків.

Найбільш ефективною формою взаємодії на цьому етапі є перехід від зовнішнього діалогу («інтерсуб'єктний план») до внутрішнього («інтрасуб'єктний план»). Аналізуючи процес внутрішнього діалогу, психологи розглядають людину як поєднання двох субстанцій: «Я» реального та «Я» ідеального. «Я» реальне – це те уявлення про себе, що має індивід, тоді як «Я» ідеальне – образ-ідеал, яким би він хотів себе бачити. У результаті спілкування двох «Я» відбувається формування внутрішнього світу людини, знання із зовнішнього, безвідносного плану («Я» зовнішнє)

переходять у переконання й стають особистісним надбанням («Я» внутрішнє) [264, с.14].

Внутрішній діалог на підсумковому етапі можливо реалізувати у формі самостійної роботи через написання резюме, есе, відгуку тощо, під час якої студенти можуть здійснити рефлексію попереднього обговорення різних презентацій та саморефлексію задля визначення власної остаточної позиції.

У груповій діяльності внутрішній діалог реалізується через спеціально організовану викладачем роботу, спрямовану на осмислення студентами отриманих знань і внутрішнє моделювання ідеальних конструкцій, або робота в домашніх групах, де необхідно проаналізувати конкретну інформацію, щоб потім ефективно працювати в експертних групах, або це може відбуватися при організації групи за принципом розподілу функціональних ролей. Л. Цибульська зауважує, що в роботі останньої групи не в усіх учасників відбувається реалізація внутрішнього діалогу. Високий рівень аналізу знань, їх узагальнення й систематизації притаманний студентам, що виконують ролі аналітичного, репрезентативного плану (спікер, доповідач, секретар) [270].

Діалогічну взаємодію на підсумковому етапі можна організувати й у формі колективного діалогу з використанням таких методів/прийомів активного навчання: велике коло, мікрофон, коло ідей, незакінчені речення, гронування або асоціативний кущ тощо. Під час загальногрупового обговорення розглядаються всі варіанти, визначаються найбільш цікаві та адекватні навчальному завданню та меті; або створюється загальна модель, якщо декілька варіантів виявляються рівноцінними для розв’язання визначеного завдання.

Докладний аналіз поетапної організації діалогічної взаємодії доводить, що упровадження діалогу на заняттях з іноземної мови вимагає оволодіння діалогічною технікою реалізації продуктивної інтеракції між учасниками процесу навчання: використання певних елементів технології для введення в ситуацію діалогу та керування його перебігом під час дискусійного

розв’язання проблем, здійснення рефлексії і саморефлексії; реалізація ефективної комунікації між суб’єктами навчання, яка передбачає знання «технік спілкування», уміння слухати співрозмовника, сприймати невербальну інформацію, доречно застосовувати міміко-жестикуляційні засоби тощо.

Задля уникнення типових інтеракційних бар’єрів продуктивної діалогічної взаємодії науковці (Т. Надвинична, В. Кан-Калик, Н. Песняєва, А. Тімотін) пропонують різні прийоми ефективного упровадження діалогічних технологій, з-поміж яких виокремлюємо ті, які допоможуть викладачам уникнути проблем під час реалізації навчального діалогу на заняттях з іноземної мови:

– створення правил співпраці (акцентуйте увагу студентів на них під час фронтального, парного і групового обговорень);

– зміна простору і форм взаємодії (для просторової організації обговорення використовується різне розміщення парт (для тривалого групового діалогу – кілька зіставлених парт, для фронтального – розставлені амфітеатром) і розділення аудиторії для обговорення у тимчасових групах. Люди повинні знаходитися близько один до одного відносно того простору, що є в їхньому розпорядженні, не повинні відокремлюватися явними фізичними й психологічними бар’єрами та мають добре бачити й чути один одного);

– орієнтування студентів один на одного (фронтальний діалог, яким керує викладач, будується за тими ж правилами, що й групова робота. Однак звернення студентів можуть зосередитися на викладачеві. Студенти схильні у фронтальному діалозі апелювати до дорослого. Відтак потрібні спеціальні дії, спрямовані на «утримання зверненості»: під час обговорення відійдіть убік (дайте студентам змогу вести діалог між собою); заохочуйте студентів звертатися один до одного, будуйте власні звернення, починаючи з ім’я студента та передавайте його думку, як авторську; використовуйте *прийом «змістової паузи»:* не поспішайте відповідати на запитання

студентів, оцінювати їхні версії, надайте їм змогу висловити власне ставлення до співрозмовника, доповнити, уточнити тощо;

– використання комунікативних чинників задля перетворення учасників діалогу з потенційних у реальних адресатів і адресантів взаємодії, до яких належать: перебіг розмови (вона має бути загальною, спільною для всіх, не повинна поділятися на ізольовані, паралельні розмови між окремими членами групи, занадто тривалою, щоб перервати участь інших); репліки, жести, погляд, оберт обличчя, кивок головою та ін. не повинні підкреслювати вибірковість контакту викладача лише з визначеним учасником діалогу; необхідно використовувати непрямі мовленнєві акти, у яких є невизначені або атрибутивні звернення, оскільки пряме адресне звернення виключає можливість інших поставати в ролі «ораторів». Інакше кажучи, той, хто говорить, адресує висловлення одразу декільком слухачам і не конкретизує до кого саме він звертається;

– фіксування гіпотез (думок) та зберігання авторства ідей, робіт (опорні записи на дошці дозволять простежити загальний рух колективного обговорення та спростять здійснення рефлексії та саморефлексії презентованих результатів на підсумковому етапі, а авторство зафіксованих гіпотез надасть змогу безпосереднього звертання та збереження цінності думки кожного).

Отже, використання навчального діалогу на заняттях з іноземної мови відбувається поетапно (підготовчий, мотиваційний, пошуковий, дискусійний і підсумковий етапи) і відзначається комунікативною спрямованістю, суть якої полягає в тому, щоб озброїти студентів відповідними компетенціями для практичного застосування в умовах реального іншомовного спілкування; проблемністю навчального матеріалу, що реалізовується через створення ситуацій за професійно зорієнтованою тематикою; високою активністю і вмотивованістю суб’єктів діалогічної взаємодії, яка досягається завдяки активним методам, прийомам та відповідним формам організації діалогу на заняттях.

Висновки з розділу 1

Вивчення базових понять дослідження засвідчило, що наявні різні підходи до визначення дефініцій «компетентність» і «компетенція»; диференціації різновидів компетентностей, зокрема мовної, мовленнєвої і комунікативної; та витлумачення їхньої сутності.

Виходячи з аналізу та узагальнення наукових позицій щодо співвіднесення досліджуваних понять (З. Бакум, Н. Бібік, І. Горошкіна, І. Доброскок, І. Ґудзик, О. Малихін, Р. Мільруд та ін.), акцентуємо те, що *компетенція* – це сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, які є заданою вимогою, нормою освітньої підготовки; вона визначає об'єкт навчання (відповідає на питання «чого навчати?»). *Компетентність* розглядаємо як комплексну характеристику особистості, яка відображає результат суб'єктивованого засвоєння знань, умінь і навичок; це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з довкіллям у тій чи тій галузі; вона характеризує суб'єкт навчання, студента, озброєного тією чи тією компетенцією. Інакше кажучи, компетенція – це категорія освітнього середовища і фіксується в державних стандартах, в той час як компетентність – діяльнісна категорія і характеризується як ціннісна поведінка людини шляхом оцінювання її діяльності.

Аналіз напрацювань, присвячених питанню мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку особистості дав змогу виокремити наукову позицію, прихильниками якої є значна частина науковців (З. Бакум, О. Горошкіна, І. Доброскок, О. Караман, С. Караман, О. Коваленко, О. Копусь, О. Малихін, Т. Мішеніна, С. Омельчук, І. Осадченко): розвиток мовної особистості, здатної до ефективної реалізації спілкування рідною/іноземною мовою, вимагає комплексного підходу до формування й удосконалення мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, які є окремими, але взаємопов'язаними категоріями: *мовна компетентність* – теоретичне оволодіння мовою: певний рівень обізнаності суб'єкта із

структурою рідної (іноземної) мови; засвоєння понятійної бази курсу; основних лінгвістичних категорій; мовних одиниць, їхніх виражальних можливостей, способів їх розпізнавання в тексті, використання їх у мовленні; знання усних і писемних мовних норм; *мовленнєва компетентність* – практичне оволодіння мовою: послуговування її словниковим ресурсом, використання контекстуально виправданих мовних засобів; досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності для сприйняття та породження висловлювань у ситуаціях спілкування, що передбачає дотримання усних і писемних мовних норм. Використання ж перерахованих мовних і мовленнєвих знань у реальній ситуації; уміння контролювати хід і результати комунікативної діяльності, спілкуватися для обміну інформацією розуміємо як *комунікативну компетентність*.

Іншомовну мовленнєву компетентність студентів технічного вищого навчального закладу або *іншомовну професійно зорієнтовану мовленнєву компетентність* у дослідженні розглядаємо як комплексну суб'єктивну характеристику студента, що відображає рівень його мовленнєво-практичної підготовки до реалізації мовленнєвої діяльності засобами ІМ у професійному середовищі.

Аналіз сучасних тенденцій в оновленні освітнього процесу, пов'язаного з реалізацією іншомовної підготовки студентів технічного ВНЗ в контексті компетентнісної парадигми, дозволив стверджувати, що особливої уваги у цьому аспекті заслуговує *навчальний діалог*, який має великий дидактичний потенціал: його розглядають і як форму спілкування між учасниками дидактичного процесу в умовах навчальної ситуації (О. Бодальов. Н. Волкова, В. Кан-Калик); і як спосіб організації навчання (Г. Балл, С. Курганов, А. Тцуі, Х. Уіддосон, М. Фрідман, Г. Цукерман); як оптимальний засіб формування нових знань, удосконалення особистісних якостей студентів, тих чи тих навичок і вмінь (І. Глазкова, Є. Машбиц, Г. Семенова); як спеціально організовану взаємодію суб'єктів навчання (Т. Глотова, С. Гончаренко, О. Пахомова); як спосіб роботи зі змістом

навчального матеріалу (О. Абрамкіна, В. Серіков).

Узагальнений аналіз різних підходів щодо використання навчального діалогу в освітньому процесі дозволив розглянути його як ефективний дидактичний засіб формування ІПЗМК студентів технічного ВНЗ, що передбачає накопичення, формування та розвиток суб'єктивних мовленнєвих знань, навичок і вмінь – особистісного мовленнєвого ресурсу (компетентності) через активізацію та реалізацію інтелектуального й творчого потенціалу учасників діалогічної взаємодії в форматі «викладач – студент (студенти)» або «студент – студент (студенти)», спрямованої на розв'язання проблемних навчально-комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

На основі теоретичного аналізу різних позицій щодо окреслення структури діалогу (О. Абрамкіна, М. Камінська, О. Кондратюк, А. Тцуі, Х. Уіддосон, М. Фрідман) розроблено схему, за якою відбувається діалогічна взаємодія в ситуації навчання; виокремлено *структурні етапи* його перебігу: моделювальний (проектування моделі майбутнього навчального діалогу та шляхів її реалізації на занятті); мотиваційний (означення проблеми/завдання для розв'язання, які стимулюють до подальшої активної навчально-пошукової діяльності учасників НД); пошуковий (з'ясування дієвого або нового способу розв'язання завдання); дискусійний (презентація та обговорення різних позицій); підсумковий (аналіз результатів, обґрунтування обраного найкращого способу розв'язання завдання).

Теоретичний аналіз особливостей організації діалогічного навчання задля формування у студентів мовленнєвих навичок і вмінь іншомовного професійно зорієнтованого спілкування як засобу реалізації мовленнєвої діяльності у майбутньому фаховому середовищі, засвідчив, що поетапна організація діалогу на заняттях з ІМ передбачає стимулювання пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії, спрямованої на розв'язання окресленої проблеми, через активізацію інтелектуального ресурсу, внутрішнього потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2
ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1 Структура, критерії, рівні та показники сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу

Формування мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов передбачає розроблення її структури, що зумовлює необхідність надання характеристики іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів та вивчення змісту її компонентів.

Теоретико-методичний аналіз авторських розумінь структури мовленнєвої компетентності та її складників дозволив виокремити позиції (З. Бакум, Н. Самохіна, С. Швидка), які враховують особливості професійного мовлення (В. Момот, М. Лісовий, О. Решетнікова), зокрема його іншомовний аспект (В. Александров, Л. Гайдукова, І. Доброскок, І. Кухта).

Структуру мовленнєвої компетентності досліджували науковці, які розглядають такі її складники:

– знання норм усного і писемного мовлення (орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних); мовленнєві вміння й навички (правильна вимова ізольованих звуків залежно від позиції їх у складі, фонетичному слові, синтагмі, фразі; розпізнавання на слух складу, фонетичного слова, такту, фрази; правильне наголошування слів; інтонаційне оформлення

власного мовлення; володіння технікою читання вголос та ін.); функційно-стилістичне використання мови (З. Бакум);

– базовий компонент – необхідний для забезпечення ефективної мовленнєвої діяльності будь-якого фахівця; професійно-орієнтований компонент – з'ясовує мовленнєву підготовку студентів до здійснення професійної мовленнєвої діяльності та реалізуються поетапно в інтегрованих блоках технічних і мовних дисциплін; особистісно-орієнтований компонент – ураховує індивідуальну своєрідність мовлення студента, впливає на вибір спеціалізації а також передбачає мовленнєву підготовку з обраного фаху (Н. Самохіна);

– знання основних розділів мови (лексикології, стилістики, фонетики, синтаксису, морфології, орфографії); здібності майбутнього фахівці (лише ті, від яких залежить продуктивність виконання певної діяльності); техніка мовлення (майстерність публічного виступу, ділового спілкування людей засобами мовних конструкцій, створюваних на основі певних правил ораторського мистецтва) (С. Швидка).

Дістала подальшого висвітлення проблема професійного мовлення в системі підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей і галузей виробництва в працях іншої групи дослідників, які окреслюють такі його структурні компоненти:

– певна сума мовних знань (мовна компетенція); уміння використовувати ці знання відповідно до умов спілкування (мовленнєва та комунікативна компетенції); бажання шліфувати власне мовлення, розширювати свої мовленнєві знання в галузі (В. Момот);

– когнітивний – знання норм сучасної української літературної мови, фахової термінології; комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими уміннями, необхідними для медичної галузі; експресивний – володіння

екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу) (М. Лісовий);

– лінгвістичний (володіння мовними засобами оформлення, передачі,зберігання, розпізнання інформації); сленгово-професійний (володіння професійно-педагогічними категоріями, що відповідають спеціалізації обраного фаху «професійне навчання»); соціокультурний компонент (знання соціокультурного контексту професії, національностей, з якими працює викладач, етикетних професійних норм); компенсаторний компонент (уміння досягати взаєморозуміння, виходити із складної ситуації); методичний (володіння мовою як засобом навчання) (О. Решетнікової);

– два складники мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні майбутніх учителів: предметний напрям – сфери спілкування, ситуації спілкування, теми, тексти, комунікативні наміри, мовленнєвий матеріал діалогічного мовлення; процесуальний напрям – мовленнєві вміння спілкуватися спонтанно, контролюючи граматичний аспект, приймаючи стиль мовлення залежно від обставин (Л. Гайдукова).

Мета пропонованого дослідження полягає у формуванні іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності. Відповідно, окреслюючи її структуру, необхідно враховувати як іншомовну специфіку, так і фахові особливості компонентів. Згідно з вимогами до іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ фахівець будь-якої галузі має володіти відповідними мовленнєвими знаннями, навичками та вміннями, необхідними для ефективного спілкування як в професійному (обговорення фахових питань на засіданнях, зустрічах, виконання професійних завдань тощо), так і в неформальному/соціальному середовищах (протягом перерви, кави-брейків, у відрядженні під час поселення в готель, замовлення квитків, у соціумі за межами роботи тощо); окрім цього, будь-яка професійна діяльність не виключає ділового аспекту спілкування (у формі ділового листування, під час проведення переговорів задля встановлення та підтримання взаємовідносин з іноземними колегами тощо).

На основі здійсненого аналізу досліджень професійного мовлення, наукових доробок щодо структури мовленнєвої компетентності та змісту її компонентів розглядаємо *структуру іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності* як єдність трьох складників: (соціально, професійно та бізнес зорієнтованих компонентів), які сприяють ефективній реалізації професійної діяльності, зокрема іншомовного мовлення, майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови (рис. 2.1).

Рис. 2.1 Структура іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ

Структура іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ детермінується специфікою їхньої іншомовної підготовки, що має знайти своє відображення у змісті її компонентів. Аналіз наукових доробок щодо контенту структури мовленнєвої компетентності (З. Бакум, Л. Гайдукова, І. Доброскок, І. Зуєнок, С. Кострицька, М. Лісовий, О. Малихін, В. Момот, Н. Поперечна, Н. Самохіна, О. Швець та ін.) дозволив конкретизувати зміст виокремлених трьох компонентів.

Виходячи з того, що мовленнєву компетентність визначаємо як практичне оволодіння мовою: послуговування словниковим ресурсом мови та досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності для сприйняття і породження висловлювань у ситуаціях спілкування, що передбачає дотримання усних і писемних мовних норм, відповідно зміст кожного компонента розглядаємо за двома ключовими позиціями: словниковий ресурс та досвід в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Соціально зорієнтований компонент – базовий для ефективної реалізації мовленнєвої діяльності будь-якого фахівця у соціумі – охоплює такі компетенції:

– *мовний ресурс:* навички і вміння практично послуговуватися термінологією, стандартизованими мовленнєвими конструкціями та функціональними зразками, типовими для усного й писемного спілкування в соціальному середовищі;

– *досвід у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо),* що передбачає навички і вміння нормативного усного і писемного іншомовного мовлення, які сприяють адекватному спілкуванню в типових повсякденних і світських ситуаціях.

Професійно зорієнтований компонент відповідає за мовленнєву підготовку з обраного фаху і сформованість таких компетенцій:

– *мовний ресурс:* навички і вміння практично послуговуватися фаховою термінологією, стандартизованими мовленнєвими конструкціями певної галузі; використовувати контекстуально виправдані мовні засоби в ситуаціях професійного спілкування;

– *досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо),* що передбачає нормативне усне і писемне іншомовне мовлення під час реалізації професійної діяльності засобами комунікації, обміну інформацією іноземною мовою з фахівцями певної галузі.

Бізнес зорієнтований компонент охоплює діловий аспект комунікації в контексті професійної діяльності, яка спрямована на встановлення і підтримання ділових контактів з іноземними колегами та вимагає сформованості таких компетенцій:

– *мовний ресурс:* знання і вміння практично послуговуватися діловою термінологією, стандартизованими мовленнєвими конструкціями та функціональними зразками, типовими для спілкування в бізнес зорієнтованому середовищі;

– *досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо)*, який передбачає уміння та навички усного й писемного нормативного іншомовного мовлення в контексті майбутньої професійно-ділової активності студентів та сприяє встановленню і підтриманню ділових контактів з іноземними бізнес-партнерами, колегами.

Докладний розгляд і обґрунтування змісту усіх трьох структурних компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ на предмет навичок та вмінь, які формуються у межах чотирьох академічних модулів, подано в навчальній програмі, що детермінує контент дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»: конкретизує компетенції виокремлених компонентів означеної компетентності, які формуються в межах чотирьох академічних модулів; надає інформацію щодо розподілу часу за видами занять (Додаток Е).

Здійснений аналіз компонентів структури ІПЗМК допоможе правильно організувати освітній процес, спрямований на формування мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу.

Процес формування та вдосконалення іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу планується в три *етапи,* відповідно до виокремленої кількості її структурних компонентів, у межах чотирьох академічних модулів та передбачає покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови (чотири рівня діалогізації процесу навчання) за такою схемою:

І етап – академічний модуль №1.

Формування *соціально зорієнтованого компонента* іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ та відповідних компетенцій (навичок і вмінь).

Модуль №1. Спілкування у соціально-побутовому середовищі.

Базовий рівень діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 1)

– початкова підготовка студентів до ведення навчального діалогу, формування навичок і вмінь діалогічного засвоєння матеріалу.

ІІ етап – академічні модулі №2, 3.

Формування *професійно зорієнтованого компонента* іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ (академічні модулі №2, 3) та відповідних компетенцій (навичок і вмінь).

Модуль №2. Стратегії пошуку інформації з професійної тематики в іншомовних друкованих та електронних джерелах, їх дослідження.

Проміжний рівень діалогізації процесу навчання (академічний модуль №2) – організація та проведення конструктивного навчального діалогу переважно у форматі «викладач – студент».

Модуль №3. Участь у дискусіях, семінарах та круглих столах з професійної тематики.

Просунутий рівень діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 3) – організація та проведення повноцінного навчального діалогу переважно у форматі «студент – студент».

ІІІ етап – академічний модуль № 4.

Формування *бізнес зорієнтованого компонента* іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ, що сприяє розвитку таких компетенцій (навичок і вмінь).

Модуль №4. Іншомовне спілкування з іноземними бізнес-партнерами, ділова кореспонденція та професійне іншомовне письмо.

Професійний рівень діалогізації навчання (академічний модуль № 4) – закріплення сформованих на попередніх етапах діалогічних стратегій, навичок і вмінь; їхнє практичне застосування.

Розглянута вище схема поступового формування мовленнєвих навичок і вмінь та необхідних знань і стратегій діалогічного навчання окреслює план, який допоможе підійти до організації процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу більш виважено та упорядковано.

Для простеження динаміки розвитку іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь студентів технічного ВНЗ необхідно окреслити *діагностувальну базу* рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності, адекватну концептуальним засадам дослідження та теоретичним положенням про її змістовні структурні характеристики, з урахуванням специфіки іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ.

Узагальнюючи різні інтерпретації основних категорій діагностувальної бази сформованості тих чи тих знань, навичок і вмінь (Г. Берегова, Н. Бібік, В. Завіна, Н. Кострица, М. Лісовий, О. Малихін, В. Момот, О. Савченко, М. Сметанський, Н. Сура та ін.), охарактеризуємо *діагностувальні категорії* сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей. Під *критеріями* розуміємо окреслені аспекти, за якими здійснюється оцінювання навчальних досягнень студентів в оволодінні іншомовними мовленнєвими знаннями, навичками і вміннями (іншомовною професійно зорієнтованою мовленнєвою компетентністю); *рівні* витлумачуємо як величини, які є вимірювачами об’єкта оцінювання (іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності) та встановлюють ступінь сформованості відповідних знань, навичок і вмінь; *дескриптори* (*показники)* – ілюстративні точні ознаки, характеристики, що встановлюють відповідність об’єкта оцінювання (іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності) тому чи іншому рівню.

Об’єктивність і точність оцінок сформованості тих чи тих знань (навичок, умінь) забезпечується критеріями, які детерміновано певними показниками. Є різні підходи до виокремлення критеріїв оцінювання ступеня навчальних досягнень студента в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм.

Оригінальною є критеріальна база сформованості рівнів мовленнєвої компетентності студентів Н. Самохіної, що охоплює такі компоненти: *мотиваційний* – прагнення студента до реалізації мовленнєвої

компетентності в сфері професійного мовлення; *когнітивний* – знання норм і правил мовленнєвого етикету, володіння нормами російської мови (на всіх рівнях); *діяльнісний* – уміння й навички комунікативного контролю; культура ведення суперечки, дискусії, полеміки, усної публічної промови; *ціннісно-змістовий* – система ціннісних орієнтацій, цінність пізнання, розуміння цінності спілкування; *рефлексивний* –здатність до аналізу своїх мовленнєвих умінь і навичок у судовій галузі; прагнення до їхнього вдосконалення (Н. Самохіна) [231].

Правомірною є думка В. Завіної щодо критеріїв оцінювання рівня теоретичних знань, до яких відносить: *обсяг знань* (повнота, глибина, міцність); *усвідомленість знань* (самостійність суджень, доказовість окремих положень, постановка проблемних питань); *інтерес до педагогічної теорії* [83].

У контексті іншомовної підготовки сформованість навичок і вмінь професійного мовлення студентів технічних ВНЗ діагностують, використовуючи такі критерії для їх визначення:

– наявність теоретичних знань граматичної і стилістичної основи мови (розвинене, граматично і стилістично правильне мовлення); сформованість номінативних умінь і навичок (правильна вимова звуків, точне й доцільне слововживання, правильне творення та вживання словоформ і синтаксичних конструкцій); наявність комунікативних умінь (практичне володіння знаннями з мовленнєвої нормативності в усній та писемній формах); уміння орієнтуватися в ситуації спілкування (налагодження комунікації з ефективним використанням лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів) (Г. Берегова);

– *правильність мовлення* – передбачає знання мовних норм (вимови, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних тощо); досконале володіння літературними нормами на всіх рівнях мовної системи в її усному і писемному різновидах; *мовна майстерність* – забезпечується обізнаністю з синонімічним багатством літературної мови; наявністю

навичок добору в конкретній ситуації висловлювання найбільш точного, стилістично доречного і виразного варіанту; *мовна свідомість* – складається з уважного ставлення мовця до мови загалом; його прагнення до вдосконалення власного мовлення (В. Момот);

– *когнітивний* – знання норм сучасної української літературної мови (орфоепічних, акцентних, лексичних, синтаксичних, морфологічних, стилістичних, орфографічних тощо); фахової термінології; *комунікативно-операційний* – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями, необхідними для медичної галузі; *експресивний* – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, пауза, ритм, тембр, темп і сила голосу) (М. Лісовий).

Світовий досвід оцінювання досягнень в іншомовній підготовці тих, хто вивчає мову найбільш повно представлено у Загальних рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи: проект Швейцарської Національної Науково-Дослідної Ради; проект DIALANG та проект «Can Do» [84]. Ретельне вивчення окреслених вище проектів дає змогу стверджувати, що для оцінювання ступеня сформованості мовленнєвої компетентності доречно використовувати шкали ілюстративних дескрипторів, розроблені Радою Європи з мовної освіти, які дозволяють визначити як рівень володіння мовою, так і рівень сформованості мовленнєвої компетентності або її складників за різними параметрами: загальний лінгвістичний діапазон, лексичний контроль, граматична правильність, орфографічний контроль, дотримання правил бесіди, розгортання теми, зв’язність, злитість, швидкість мовлення, точність висловлювання, загальне усне (монологічне, діалогічне) та письмове мовлення, публічний виступ тощо [84].

Слід зазначити, що вдосконалення тих чи тих знань (навичок, умінь), зокрема ступеня сформованості мовленнєвої компетентності, відбувається послідовно, від одного рівня до наступного. Отже, вважаємо за необхідне надати характеристику наступної категорії діагностувальної бази навчальних

досягнень студентів в оволодінні змістом певної дисципліни – «рівень сформованості знань (навичок, умінь)».

Передовсім наведемо визначення терміну «рівень», який у Великому тлумачному словнику сучасної української мови обґрунтовано так: рівень – це міра величини, розвитку, значущості чогось; рівень якості, освіти, культури, підготовки [40, с. 1223].

Традиційна шкала оцінювання передбачає взаємозв'язок рівнів знань і вимог. До рівня знань у педагогіці прийнято відносити: розпізнавання – студент уміє відрізняти вивчений матеріал, однозначно відповідає на поставлені запитання; запам'ятовування – студент уміє упевнено (точно) переказувати вивчений матеріал, володіє термінологією на позначення відповідних понять, дає повні відповіді на запитання; розуміння – студент відтворює вивчений матеріал у перетвореному вигляді, встановлюючи логічні зв'язки між його частинами, дає повні й обґрунтовані відповіді на запитання; уміння – студент застосовує набуті теоретичні знання у відповідних практичних ситуаціях, дає повні відповіді й обґрунтовує їх; творчість – студент на високому рівні володіє вивченим теоретичним матеріалом, здатний використовувати його практично в нестандартних умовах, моделюючи нові способи діяльності [190, с. 44-46].

До рівня вимог відносять: вищий рівень вимог взаємопов'язаний із такими рівнями знань, як творчість, уміння, розуміння й відповідно визначається показниками оцінки в балах – «5», «4», «3» за п'ятибальною шкалою оцінювання; середній рівень – уміння, розуміння, запам'ятовування – у балах «5», «4», «3»; низький – розуміння, запам'ятовування, розпізнавання, незнання – в балах «5», «4», «3», «2» [190, с. 44-46].

Відповідно до розглянутої вище традиційної педагогічної шкали оцінювання виокремлюють п'ять рівнів засвоєння знань залежно від активності студентів у навчанні (В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов): *рівень розпізнання* – відтворення нової інформації при повторному її сприйманні; репродуктивний рівень характеризується точним чи наближено

точним відтворенням засвоєної інформації; *рівень розуміння* виявляється у здатності пояснити сутність понять, законів, правил, принципів діяльності; *реконструктивний рівень* – застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації; *творчий рівень* – використання засвоєного знання та уміння в новій незнайомій ситуації [203, с.116].

Цікавою, на нашу думку, є узагальнена характеристика рівнів сформованості знань і вмінь студентів в оволодінні змістом предмета, виокремлених В. Завіною відповідно до критеріїв оцінювання рівня теоретичних знань (обсяг знань, усвідомленість знань, інтерес до педагогічної теорії): *репродуктивний* – відтворення основних теоретичних положень за зразком; *репродуктивно-творчий* – виконання частково-пошукових практичних дій у типових ситуаціях; *творчо-репродуктивний* – виконання практичних дій у нестандартних ситуаціях; *творчий* – пошук нових творчих способів роботи [83].

Н. Самохіна, виходячи з аналізу виокремлених критеріїв (мотиваційний, діяльнісний, змістовий, рефлексивний), пропонує розрізняти три рівні сформованості професійного мовлення: *інтуїтивно-ситуативний* – характеризується низькою мотивацією до спілкування; *функціонально-адекватний* – студент оволодіває основними функціями мовлення й адекватно використовує їх у різних ситуаціях спілкування; *ініціативно-творчий* – визначається не тільки високою мотивацією до спілкування, високим рівнем мовленнєвих знань, умінь і навичок, а й умінням творчо конструювати висловлювання [231].

Для організації вивчення мови та публічного визнання досягнень у цьому процесі Радою Європи рекомендовано шість рівнів володіння мовою: A1 – *Breakthrough* (інтродуктивний рівень), «Формальне володіння» (Уїлкінс), «Відкриття» (Трім); A2 – *Waystage* (середній рівень або «виживання»); B1 – *Threshold* (рубіжний рівень); B2 – *Vantage* (просунутий рівень або «незалежний користувач»), «Обмежена операційна компетенція» (Уїлкінс), «Адекватна реакція в поточних ситуаціях» (Трім); C1 – *Effective*

Operational Proficiency (автономний рівень), «Адекватна операційна компетенція» (Уїлкінс), «Ефективним володіння/компетенція» (Трім); С2 – *Mastery* (професійний рівень), «глобальна, операційна компетенція» (Уїлкінс), «глобальне володіння» (Трім) [84].

Презентовані вище шість рівнів є розширеною інтерпретацією класичного поділу на *базовий, проміжний (середній) і просунутий* рівні. Надаємо перевагу схемі, що укладена за принципом розгалуженого «гіпертексту» і починається з початкового поділу на три головні рівні, де: А – елементарний користувач (А1 – інтродуктивний або «відкриття», А2 – середній або «виживання»); В – незалежний користувач (В1 – рубіжний, В2 – просунутий), С – досвідчений користувач (С1 – автономний, С2 – компетентний) [84].

Для опису діагностувальної бази/системи рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ використано матеріали, представлені Рекомендаціями Ради Європи (РРЄ), презентовані в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, з відповідними правками, зумовленими специфікою контенту й контексту процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу, що передбачає контекстуальну релевантність критеріїв, ілюстративних дескрипторів та рівнів [84].

Обираючи критерії та показники сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей, ми зважали на думку науковців про те, що критерії мають бути однозначними (однаково витлумачуватися в межах конкретного дослідження), адекватними (відповідати природі поняття, досліджуваного явища), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку поняття чи явища), прогностичними (бути придатними до визначення відносної стійкості кожного рівня), надійними (мінімізувати розходження у процесі повторного оцінювання) [71, с. 197] та відображати всі складники конкретного явища [24, с. 53].

Розглядаючи мовленнєву компетентність як комплекс навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (МД), ми встановлювали ступінь її сформованості за *критеріями,* які оцінюють один із рецептивних (аудіювання, читання) або продуктивних (говоріння, письмо) аспектів МД за такими параметрами:

– слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання);

– візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання);

– реалізація усного мовлення: здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння);

– реалізація писемного мовлення (письмо).

Виходячи з того, що структура іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів – це єдність її компонентів, ми застосували виокремлені чотири критерії для оцінювання кожного з трьох її компонентів: соціально, професійно та бізнес зорієнтованого.

Кожному виокремленому критерію відповідають конкретні показники, взаємозв’язки між якими подано в додатку А.

Розглянуті вище критерії оцінювання ІПЗМК студентів та вимоги й основні положення Програми з англійської мови для професійного спілкування, яку ми розглядаємо, як нормативно-методичну базу в розробленні матеріалів для діагностування та формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей під час вивчення іноземних мов, послугували вихідним моментом для виокремлення *рівнів* розвитку кожного з цих компонентів.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1(+) за рівневим підходом Ради Європи [84]. Відтак очікується, що вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчим рівня B1+ [217, с. 1].

Навчальний експеримент нашого дослідження розрахований на студентів першого курсу, а отже на РВМ, який є не нижчим від рівня B1(+) (відповідно до глобальної шкали РВМ, запропонованої в

Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [84]). Цей РВМ є *достатнім* для участі студентів у навчальному експерименті. Усі результати, які є нижчими від достатнього рівня (B+), розглядаються нами як *початковий рівень володіння ІПЗМК*; ті, що перевищують достатній рівень володіння мовою, інтерпретуються як *високий рівень володіння ІПЗМК,* який є цільовим та очікується наприкінці навчального експерименту.

Отже, виокремлено такі *рівні сформованості ІПЗМК студентів:*

– початковий (нижчий від очікуваного B1+);
– достатній (відповідає рівню B1+);
– високий (вищий від очікуваного B1+).

Кожен із виокремлених рівнів деталізується за допомогою ілюстративних дескрипторів, які окреслюють рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь для реалізації відповідних стратегій під час сприймання, інтеракції та продукції. Надамо рівневу характеристики за чотирма критеріями.

Високий рівень – еталон якості й відповідності виокремлених критеріїв та показників ІПЗМК, що є свідченням повної гармонії теоретичних та практичних аспектів її розвитку. Студенти з високим рівнем демонструють системні знання, що набувають глибокого особистісного сенсу; мають багатий тезаурус, який творчо використовують у процесі спілкування; виявляють здатність до самовдосконалення; мають можливості творчої самореалізації, їхні мовленнєві дії адекватні до ситуації, а за формою та змістом – творчі та своєрідні. Так, за першим критерієм – слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання) – студент без надмірних зусиль розуміє довготривале мовлення, розпізнаючи широкий діапазон ідіоматичних виразів, термінів та реєстрів. За наступним критерієм – візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання) – студент із легкістю читає й розуміє в деталях довгі складні тексти, використовуючи відповідні стратегії для різних типів читання; може розпізнавати весь діапазон термінології та скорочень, майже не користуючись довідковими ресурсами. Високий рівень за третім критерієм –

реалізація усного мовлення – здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння), характеризується тим, що студент може спонтанно й вільно брати участь у будь-якій розмові чи дискусії; використовувати мову гнучко й ефективно; точно формулювати ідеї та погляди; робити чіткі, детальні, структуровані описи та презентації в стилі, властивому певному контексту. За останнім критерієм (реалізація писемного мовлення (письмо)) студент може професійно продукувати писемну комунікацію з високим ступенем граматичної коректності: писати зрозумілі докладні повідомлення з широкого кола питань, есе, листи, доповіді, висвітлюючи питання або аргументуючи всі «за» та «проти», розгортаючи, підтримуючи й деталізуючи погляди додатковими думками, наводячи аргументи й приклади.

Достатній рівень сформованості ІПЗМК характеризується недостатньо повною й адекватною відповідністю теоретичних та практичних аспектів критеріїв. Характерною особливістю є типове використання знань і навичок, унаслідок чого спостерігається часткова невідповідність мовленнєвих дій ситуації. Зокрема, перешкодою може бути невміння відповідно до швидкості змін аспектів взаємодії у процесі комунікації відповідати ситуації спілкування, що впливає на уміння переконувати й відстоювати власну позицію. Такі студенти потребують більшого часу на інтерпретацію отриманої інформації. Визначається посередній розвиток внутрішніх ресурсів за чотирма критеріями:

– слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання): студент розуміє основний зміст складних повідомлень на знайомі йому теми в ситуаціях повсякденного спілкування; розгорнуте мовлення в нормальному темпі професійно-ділового характеру;

– візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання): студент може з достатнім рівнем самостійності читати й розуміти непрості тексти, в яких висловлюються певні ставлення й позиції; може розпізнавати широкий діапазон термінології та скорочень із професійної сфери, користуючись вибірково довідковими ресурсами.

– реалізація усного мовлення: здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння): студент уміє зрозуміло й докладно висловлюватися з широкого кола питань, пояснити свою позицію з актуальної проблеми, висловлюючи всі аргументи «за» та «проти»; може брати активну участь у розгорнутих бесідах та дискусіях, представляючи та обґрунтовуючи свої погляди;

– реалізація писемного мовлення (письмо): студент може досить ефективно продукувати писемну комунікацію, писати чіткі, детальні тексти, узагальнюючи інформацію з різних джерел та оцінюючи її, розгортаючи, підтримуючи й деталізуючи погляди додатковими думками, наводячи аргументи й приклади.

Початковий рівень сформованості характеристик ІПЗМК відзначається низьким розвитком показників за усіма критеріями:

– слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання): студент розуміє короткі інформаційні тексти/повідомлення, коли мовлення чітке й стандартне;

– візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання): студент розуміє дуже короткі прості тексти, може знайти конкретну, легко передбачену інформацію в текстах; може з деякою допомогою читати й розуміти намір автора письмового тексту й комунікативні наслідки висловлювання, користуючись довідковими ресурсами;

– реалізація усного мовлення: здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння): студент може будувати прості зв’язні висловлювання, коротко обґрунтувати свої плани, думки й дії; підтримувати коротку розмову на знайомі теми, обмежено спілкуватися в простих типових ситуаціях, що вимагають безпосереднього обміну інформацією, але розуміє недостатньо, щоб самостійно вести бесіду;

– реалізація писемного мовлення (письмо): студент може писати короткі записки й повідомлення, з метою розв'язання нагальних проблем, продукувати просту професійно-ділову кореспонденцію.

Відповідно, простежується несформованість мовленнєвих умінь. Такі студенти здатні до виправлення помилок за певної допомоги, потребують спонукання до здійснення навчально-пізнавальної діяльності й участі викладача на всіх етапах навчального процесу. Отже, мають частково сформовану готовність до мовленнєвої діяльності, свідченням чого є низька культура мислення й мовлення, недостатні знання механізмів здійснення ефективної мовленнєвої взаємодії, острах невдачі під час здійснення комунікації, невпевненість у власних можливостях, за якої відсутній контроль перебігу спілкування.

У повному обсязі ілюстративну схему діагностування рівнів сформованості кожного з трьох компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів за чотирма критеріями (аудіювання, читання, говоріння, письмо) надано в додатку А.

Окреслені критерії, ілюстративні дескриптори та рівні дають змогу означити ключові позиції для розроблення системи діагностування вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів для подальшого простеження динаміки формування мовленнєвих навичок і вмінь студентів засобами навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов.

2.2 Дидактичні умови формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу

Формування та розвиток іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (ІПЗМК) студентів засобами навчального діалогу (НД) вимагає визначення та обґрунтування необхідних чинників, що впливають на ефективність цього процесу, з-поміж яких одне з чільних місць

посідають дидактичні умови. Саме вони окреслюють правила, що сприяють ефективній реалізації обраного навчального засобу та підвищують якість його впливу на процес формування означеної компетентності.

Новий тлумачний словник визначає умову як необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [141]. У педагогіці умови визначаються як – обставини чи особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось [46, с. 136]; комплекс причин, обставин, тих чи тих об'єктів, що впливають на функціонування й розвиток певного об'єкту (педагогічної системи, навчального процесу тощо) [227].

Дидактичні умови слід відрізняти від педагогічних, які є компонентом педагогічної системи та відображають сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, методів, прийомів, форм загального педагогічного процесу, які забезпечують управління функціонуванням та розвитком цілісної педагогічної системи. Натомість *дидактичні умови* – це результат цілеспрямованого відбору елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання тощо для досягнення конкретних дидактичних цілей [227].

Відтак *дидактичні умови* – це сукупність обставин, окреслених позицій, вимог, правил, що впливають на функціонування й розвиток певного дидактичного об'єкту, дидактичної системи, моделі, процесу. Із загальних педагогічних напрацювань, висновків, рекомендацій щодо різних комплексів умов цілеспрямовано обираються саме ті, які сприяють досягненню конкретних дидактичних цілей з урахуванням специфічних особливостей приватного дидактичного випадку: означеної мети, обраного засобу тощо.

Останнім часом у педагогічних дослідженнях виокремлюють різні комплекси дидактичних умов, що сприяють формуванню та розвитку тих чи тих навичок і умінь. Предметом нашої уваги є саме ті, які допоможуть найкраще реалізувати можливості навчального діалогу на заняттях з ІМ та

враховують специфіку іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ. Аналіз теоретичних засад вивчення іноземної мови для професійного спілкування діалогічними засобами навчання, виконаний у першому розділі дисертаційної праці, виступає достатнім науковим підґрунтям для виокремлення дидактичних умов окресленого процесу.

У пропонованому дослідженні апелюємо до однієї з провідних стратегій удосконалення професійної мовної підготовки студентів – демократизація та гуманізація вищої освіти. Відтак пріоритетною в навчальному процесі для нас стає орієнтація на формування нової культури взаємодії педагога зі студентами – культури діалогу, основу якого становлять суб'єкт-суб'єктні відносини, що передбачають рівність позицій двох особистостей – викладача та студента, які можуть в повній мірі проявити себе як активні рівноправні партнери.

Саме суб'єкт-суб'єктна парадигма навчально-виховного процесу, основним принципом якої є співробітництво, співтворчість, прагнення до самореалізації й самовираження викладача і студента сприяє розвитку особистісного потенціалу всіх його учасників.

Провідною характеристикою суб'єкт-суб'єктного навчання є діалогічність навчального процесу, налаштованість його учасників на діалог, що проявляється в толерантності до позиції іншого (відмова від претензій на володіння абсолютною істиною), передбачає діалогічну взаємодію на рівні позицій, а не догм, встановлення особливого морально-психологічного клімату між викладачем і студентом, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємною довірою та повагою [192].

Ураховуючи специфічні особливості сучасного діалогічного навчання, стверджуємо, що ефективній реалізації НД як засобу формування та розвитку ІПЗМК студентів сприяє *забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу*, яку ми визначаємо як одну з головних дидактичних умов іншомовної мовленнєвої підготовки студентів технічного ВНЗ.

Вивчення й аналіз наукових доробок таких науковців, як К. Бондаревська, К. Коновалова, Н. Плєшкова, С. Рощіна, Г. Салащенко, В. Сипченко, дозволили узагальнити основні характеристики діалогічності суб'єкт-суб'єктної взаємодії і виокремити:

– рівність позицій учасників навчального процесу: роль викладача децентрується і вбачається у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини. Викладач із позиції інформатора переходить у позицію партнера у здобутті знань, виступає в ролі не простого спостерігача, консультанта, а безпосереднього активного учасника процесу навчання; студент як суб'єкт пізнання виявляє навчально-пошукову активність, наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, всіляко прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей;

– спрямованість на партнерство у спілкуванні, визнання права партнера на власну позицію і її захист, уміння слухати і чути його, готовність поглянути на предмет спілкування з позиції іншого; неприпустимість нав'язування своїх думок іншому або ставлення до власної думки як до єдино правильної та важливої; повна відповідальності за достовірність і обґрунтованість свого твердження;

– прагнення до співпраці, колективного пошуку істини й отримання результату, що сприяє розвитку творчого мислення суб'єктів, яке удосконалюється в процесі взаємодії;

– свобода вибору способів розв'язання навчальних завдань і самостійність у підході до пізнавальних відкриттів;

– предметність – наявність завдання, яке потребує спільного розв'язання; ситуативність – просторово-часова конкретність, яка визначає тривалість, нормованість контакту; рефлексивна неоднозначність – усвідомлений або неусвідомлений результат;

– атмосфера доброзичливості, довіри й взаєморозуміння, яка сприяє

зниженню тривожності учасників навчального процесу щодо власної неспроможності, що призводить до активної навчально-пошукової діяльності та розвиває прагнення до партнерства й «круглого столу» в досягненні компромісів.

Отже, ураховуючи виокремлені особливості діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, стверджуємо, що діалогічність суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу дозволить досягнути найвищого рівня реалізації можливостей НД у процесі формування ІПЗМК студентів за умови, якщо діалог стане дійсно обміном інформації (змісту культури), а не насадженням «правильних» позицій; знання трактуватимуться як частина культури, а не репродуктивне відтворення прочитаного матеріалу; буде мати місце взаємодоповнення думок, а не орієнтир на «єдино правильну» відповідь; викладач спонукатиме студентів мислити, критично оцінювати, мотивувати, використовуючи при цьому опосередковані механізми управління (ініціювання, структурування, мотивацію, міжособистісні відносини, мораль, м'яке регулювання тощо) [34].

Аналізуючи проблему взаємовідносин викладача зі студентами в контексті суб'єкт-суб'єктного діалогічного навчання, важливим постає питання визначення стилю педагогічного спілкування.

О. Даутова, виокремлюючи три форми взаємодії викладача та студентів, доводить, що навчально-виховний ефект виникає тільки в результаті взаємодії, яка здійснюється на особистісному рівні, коли переважає діалогічна форма спілкування, викладач і студент досягають на занятті рівноправної співпраці та співтворчості, що призводить до спільних сенсів і цінностей (*продуктивна форма*); на відміну від *передпродуктивної* (навчання здійснюється за домінувальної ролі педагога, за умов переваги монологічної комунікації, частково вводиться діалог, студент привласнює окремі факти, знання) та *непродуктивної* (взаємодія організовується на формальному рівні, переважає монологічне спілкування, характерна

відсутність руху до співпраці та співтворчості на лінії комунікативного зв'язку «викладач – студент») [76].

Узагальнюючи подані в педагогічній літературі напрацювання щодо дослідження професійних особистісних рис педагога (А. Алексюк, А. Бойко, Я. Кудлюк, В. Лозова, В. Луговий, М. Махмутов, Л. Мохнар, Т. Надвинична, С. Ніколаєва, Н. Фролова, О. Фісун та ін.), виокремлюємо такі, які, на нашу думку, сприятимуть вибудовуванню ефективної співпраці між учасниками діалогічної взаємодії в діаді «суб'єкт – суб'єкт».

1. *Партнерське ставлення до студентів*: готовність сприймати його як рівноправну активну особистість, суб'єкт освітньої діяльності, де суб'єктність витлумачуємо як визнання самобутності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності.

2. *Толерантність* як відмова від претензій на володіння абсолютною істиною, відкритість до сприймання та розуміння інших, не подібних до власних поглядів думок; гнучкість і терпимість до протилежних суджень, позицій. Чим ширший діапазон контактів у ситуації діалогічної взаємодії, тим вимогливішим має бути прояв особистості до гнучкості свого мислення, критичності своїх думок (рефлексивна активність), навичок посередництва та ведення переговорів.

3. *«Фасилітація»* (допомога в організації навчальної діяльності студентів) (термін К. Роджерса) [296], завдання якої – допомогти студентам знайти гармонію з усіма учасниками навчання. Фасилітатор дотримується політики невтручання, а якщо втручається, то для того, щоб забезпечити зворотній зв'язок під час роботи над проектом (завданням); організувати співпрацю між студентами; допомогти переглянути пріоритети, позиції, встановити істину, уникнути конфліктів тощо.

4. З*датність до «метадіяльності»,* (уміле управління процесом організації роботи студентів), де провідним завданням педагога є

«…поставити студента на позицію суб'єкта навчальної взаємодії, формування в нього внутрішньої бази (знань, переконань, дій), що надає йому змогу самостійно розв'язувати завдання…» [219, с. 113]. Це вимагає від педагога вміння налагодити і зберегти хиткий баланс між авторитарною і ліберальною позиціями у спільному комунікативному просторі. Так, з одного боку, на ефективність міжособистісної взаємодії може негативно впливати невпевнена поведінка педагога, відсутність його лідерської позиції, втрата контролю над освітньою ситуацією, а з іншого – його надмірний тиск, який призводить до психологічної «замкненості» студента, що перешкоджає адекватному й успішному сприйняттю навчального завдання. Діяльність педагога спрямовується не на авторитарну передачу інформації на рівні догм, а на розвиток елективності й самостійності студентів у формуванні знань, на перетворення їх в активних суб'єктів навчання.

5. У*міння створювати атмосферу емоційного комфорту*, позитивний мікроклімат у колективі, емоційну рівновагу у взаєминах викладача та студентів, яка відповідає їхній оптимальній сумісній діяльності та є джерелом психоемоційного фону міжособистісних стосунків суб'єктів взаємодії, що сприяє досягненню глибинного рівня діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу, формуванню в них позитивного ставлення до діалогу як засобу навчання; створенню толерантних відносин між ними шляхом зняття психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища для творчої сумісної діяльності, емпатичного й толерантного співіснування учасників діалогу. Усунення внутрішніх перешкод для успішної реалізації НД відбувається за допомогою спеціальних психологічних прийомів:

- прийом *«зняття страху»* є одним із основних для групового навчання. Викладач так організовує взаємодію, щоб студентів не лякала необхідність починати діалог, висловлювати свою позицію, помилятися, шукати й знаходити шляхи уникнення помилок;
- прийом *«право на помилку»* дозволяє помилятися без загрози для

успішності, допомагає усвідомити значущість «розумної помилки»;

– прийом *«мовчання викладача»* збільшує ефективність взаємодії в групі (якщо пауза очікування відповіді триває 2-3 секунди, то вірогідність отримання правильної відповіді в два рази менша, ніж у тому випадку, коли пауза збільшена до 5-8 секунд) [266; с. 152-153].

Отже, основною умовою діалогічної суб'єктної взаємодії є відносини між викладачем і студентами як рівноправних партнерів у спілкуванні, що довіряють і позитивно ставляться один до одного. Практика показує, коли у викладача не знайдено або втрачено взаєморозуміння з групою, то з'являється негативне ставлення до партнера по діалогу й активне неприйняття всієї інформації, яка від нього надходить. Однак за повного контакту викладача зі студентами діалог сприяє особистісному всебічному розвитку студентів.

Розглядаючи процес формування та розвитку ІПЗМК студентів як паритетну діалогічну взаємодію реального співробітництва та співтворчості викладача та студентів, в основу якої покладено ідеї сучасної гуманістичної парадигми освіти, за якою викладач не стільки транслює студентам доробки культури, скільки культивує її подальший розвиток у процесі педагогічної творчості, констатуємо, що така навчальна діяльність ґрунтується на навчально-пізнавальній активності всіх її учасників.

Відповідно, ще однією дидактичною умовою ефективної реалізації НД як діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників процесу професійно-мовленнєвої підготовки на заняттях з ІМ виокремлюємо *активізацію пізнавально-пошукової діяльності всіх суб'єктів,* що стимулює їхні розумово-пошукові ресурси та критичне мислення, сприяє створенню ціннісно-смислового, проблемно-пошукового й рефлексивного простору; забезпечує формування стійкого інтересу суб'єктів взаємодії до процесу розвитку особистісної діалогічної культури та потреби в саморозвитку й самоосвіті, дає змогу кожному партнеру виявити свою суб'єктну позицію.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання як

дидактична умова ефективної організації діалогічної взаємодії на заняттях з ІМ реалізується сукупністю методів, прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учасників цього процесу, що спрямовані на розвиток у них самостійного креативного мислення, стимулювання інтелектуальних ресурсів та творчого потенціалу під час пошуку нестандартних шляхів розв'язання проблемних завдань, вивчення навчально-комунікативних ситуацій тощо, формування у них рефлексії (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), що сприяє вдосконаленню у студентів професійних і мовленнєвих компетенцій.

З-поміж шляхів активізації навчальної діяльності учасників діалогічної взаємодії виокремлюють два основних: через зміст навчального матеріалу й через процес навчання.

Дидактичний зміст сприяє активізації навчального процесу через опрацювання автентичних текстів із проблемним контекстом, розв'язання яких сприяє виникненню у студентів внутрішніх суперечностей між наявним ресурсом знань і неможливістю виконати поставлені завдання, тим самим стимулює розумово-пошукову діяльність суб'єктів навчання.

Дослідження науковців (Г. Барабанова, О. Горошкіна, І. Доброскок, О. Крат, Я. Кудлюк, О. Малихін, І. Осадченко, Л. Пеніна, Н. Плєшкова, Г. Скуратівська та ін.) різних стимулів до активного включення студентів в обговорення, визначення та розв'язання навчального завдання доводять, що великий мотиваційний потенціал мають *проблемні контексти*, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю; коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює мотивацію у розв'язанні проблемного завдання, підвищуючи і розширюючи їхні мовленнєві й професійні знання.

Розв'язання *професійно зорієнтованих проблемних завдань* полягає у висвітленні конкретної ситуації ділового спілкування та передбачає використання всіх механізмів мовленнєвої діяльності (рецептивних та продуктивних), що цілком збігається з алгоритмом дій фахівця в реальній

професійній діяльності. Так, на першому етапі формування проблемності актуалізація інформації відбувається за допомогою рецептивних видів – читання або слухання, далі використовуються продуктивні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), а розв'язування проблемної ситуації пов'язується зі спонтанним говорінням на фоні високої мотивації, спланованої та організованої викладачем у межах проблемності. Не менш важливо, що при розв'язанні ситуативних завдань автоматично відбувається процес переносу набутих знань або попередньо відпрацьованих умінь у нові ситуації, умови, у новий контекст їх використання. Зміст навчання ІМ підлягає не механічному засвоєнню, а інтелектуальній і творчій переробці та інтерпретації [169].

Як джерело генерування проблемних питань, які розв'язуються засобами НД на заняттях з ІМ, науковці (Г. Барабанова, О. Крат, О. Малихін, Н. Плєшкова) розглядають *автентичні тексти за фаховою тематикою*, які можуть створити необхідну ситуацію, що спонукає до активного, вільного обміну думками в режимі діалогу або полілогу та сприяє формуванню самостійної, активної участі студентів у процесах самоосвіти [209]; надають фактологічний матеріал для організації навчального діалогічного спілкування, від якого залежить ефективність організації активної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні студентів [15]. Окрім того, тексти за фахом є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання; джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання відповідно до усталених мовних норм і стандартів [126].

Саме текстовий матеріал забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показує їх функціонування у мовному потоці, що має велике значення для активного розвитку професійного мовлення. До того ж

системне використання текстового матеріалу за фаховою тематикою ознайомлює студентів з особливостями зв'язного висловлювання в ситуаціях реального професійного спілкування.

Аналіз наукових праць (А. Алексюк, Г. Барабанова, І. Доброскок, О. Горошкіна, І. Зайцева, О. Коваленко, О. Крат, О. Малихін, М. Момот, С.Ніколаєва, Н. Плєшкова) дозволив окреслити важливі характеристики навчального матеріалу як дидактичної одиниці, що активізує процес вивчення ІМ у технічних ВНЗ.

1. Проблемність, яка стимулює розумову діяльність суб'єктів діалогічної взаємодії шляхом надання навчальному процесу проблемного характеру та сприяє підвищенню пошукової діяльності й творчості студентів, активному засвоєнню інформації, формуванню професійних знань, розвитку мовленнєвих навичок та вмінь. Проблемність навчального матеріалу реалізується завдяки проблемним завданням, які спрямовані на розвиток механізмів мислення, орієнтації в ситуації, оцінки сигналів зворотного зв'язку і прийняття рішень, механізму прогнозування (результатів, змісту), механізму вибору (думок, фактів), високу мотивацію у спілкуванні, розвиток умінь і формування навичок як командної/колективної співпраці, так і навичок самостійної роботи.

2. Професійна зорієнтованість – передбачає організацію навчального процесу, спрямованого на розв'язання комунікативних завдань, пов'язаних з фаховою орієнтацією студента, що зумовлює залучення в навчання тем усного професійного спілкування.

Отже, автентичні тексти за фаховою проблематикою є ефективним дидактичним матеріалом, який активізує інтелектуальні, пошукові та творчі ресурси суб'єктів діалогічної взаємодії шляхом розв'язання професійно зорієнтованих проблемних завдань.

До способів активізації діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії *через сам навчальний процес* відносять використання активних методів, прийомів та форм навчання, які стимулюють пізнавально-пошукову діяльність та

сприяють створенню атмосфери творчості, співробітництва, взаємопідтримки; ситуації успіху: студенти оволодівають знаннями, впевнено долаючи труднощі під час розв'язання завдань, що призводить до продуктивної діалогічної суб'єктної взаємодії на заняттях з ІМ.

Виокремлюють два основні види інтеракції (активної взаємодії) – *кооперація* (характеризується об'єднанням зусиль учасників для досягнення спільної мети за одночасного розподілу між ними функцій і створенням позитивної взаємозалежності цілей) та *конкуренція* (міжособистісна взаємодія, заснована на зіткненні цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів її суб'єктів, для якої характерна негативна взаємозалежність цілей: учасники розуміють, що можуть досягти своєї мети за умови невдачі свого партнера, їхні успіхи не залежать від товаришів, тому студент або працює ще більш старанно, або відступає, оскільки не впевнений в успіху своїх досягнень [157]).

Переконані, що мобілізація творчого потенціалу суб'єктів діалогічної взаємодії більш ефективно відбувається в кооперативних відносинах, в атмосфері доброзичливої партнерської співпраці, де кожен студент відчуває свою значимість, успішність, інтелектуальну спроможність, та розглядаємо кооперативне навчання як один із важливих способів активізації пізнавально-пошукової та мовленнєвої діяльності студентів, інтенсифікації діалогічності навчального процесу та підвищення його ефективності.

Реалізація активних методів, прийомів та форм освітнього процесу найбільш продуктивно відбувається на *кооперативних засадах навчання у формі співпраці* (Роджер Джонсон і Девід Джонсон та ін.), основна концепція якого – виявлення, розвиток, зростання творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності. Головна ідея такого навчання – створити умови для активної спільної навчальної діяльності студентів у різних комунікативних ситуаціях, що дає їм змогу вчитися один в одного, підвищуючи загальний навчальний ефект [305].

Аналіз наукових праць (Л. Воротняк, Л. Гайдукова, Д. Джонсон, Р. Джонсон, І. Ігнатова, М. Лісовий, О. Пометун, Н. Сура), пов'язаних із дослідженнями *моделей кооперативного діалогічного суб'єктного навчання*, дозволив виокремити і розглянути саме ті, що сприяють підвищенню пізнавальної активності його учасників та успішній реалізації навчального діалогу на заняттях з іноземної мови:

1) активні форми організації кооперативного навчання (в співпраці);

2) ситуативне моделювання;

3) опрацювання дискусійних питань.

Прикладами *активних форм організації навчання у співпраці (кооперативного навчання)* можуть бути індивідуально-групова (Student-teams-achievement Divisions, STAD) або командно-ігрова робота (Teams-games-tournament,TGT); командно-ігрова діяльність «навчаємося разом» (Learning Together); навчання в команді (Student Team Learning – STL); організація дидактичної (ділової, рольової) гри тощо.

У контексті організації кооперативного діалогічного навчання (у співпраці) на заняттях з іноземної мови в технічному ВНЗ особливої уваги заслуговує *ділова гра*, яку ми розглядаємо як дидактичну одиницю, що ефективно активізує навчально-пошукову діяльність суб'єктів діалогічної взаємодії та сприяє формуванню та розвитку іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ, оскільки вона пов'язана не тільки із засвоєнням знань і набуттям навичок іншомовного спілкування, а, насамперед, з предметом професійної діяльності та є вищою стадією використання ІМ з метою професійного спілкування.

Ділова гра імітує модель реальних професійних ситуацій і реальних фахових проблем, що підлягають розв'язанню; відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності та підвищує розвиваючий аспект освіти; мобілізує резерви розумової діяльності, оскільки, з одного боку, посилює пізнавально-оцінювальне сприйняття інформації, а з іншого – заповнює прогалини в мовних знаннях, удосконалює мовленнєві

вміння й навички через комплексне бачення мікропроблем, які виникають у процесі гри, що розширює діапазон мислення, сприяє шліфуванню мовлення.

Отже, гра відтворює основні закономірності руху професійної діяльності й професійного мислення на матеріалі навчально-комунікативних ситуацій, які створюються і розв'язуються учасниками гри в колективній діяльності, що припускає засвоєння не тільки фахових знань і засобів їх практичної реалізації, але й моральних норм поведінки в професійному колективі та сприяє формуванню навичок іншомовної комунікації в професійному середовищі.

Найбільш продуктивно реалізація ділової гри на заняттях з ІМ відбувається через моделювання проблемних ситуацій та обговорення й розв'язання їх у навчальних колективно-групових дискусіях.

Ситуативне моделювання (case-study method) – наступна модель кооперативного діалогічного суб'єктного навчання, орієнтована на свідоме відтворення різних ситуацій міжособистісної комунікації, що дає змогу учасникам краще ознайомитися й вивчити способи та види стосунків у міжособистісних контактах реальної дійсності. Ситуація як основа навчання ІМ передбачає практичне використання мови шляхом створення та розв'язання проблем в аудиторних умовах, оскільки таке обговорення стимулює до іншомовної комунікації, розвиває здатність функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі, що є необхідною умовою формування мовленнєвих навичок та вмінь.

Аналіз наукових напрацювань (Л. Гайдукова, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Доброскок, Н. Кострица, М. Лісовий, О. Малихін, О. Махмутов, Т. Мішеніна, В. Момот, С. Омельчук, Н. Сура, С. Яворська та ін.) з питань мовної освіти студентів технічних ВНЗ демонструє одностайність науковців щодо організації навчального процесу на матеріалі проблемних ситуацій, наближених до реальних, у яких може опинитися студент у майбутній професійній діяльності, виступає потужнім стимулом для розвитку окрім

мовленнєвих навичок та вмінь, ще й компетенцій, пов'язаних із професійною діяльністю.

Під проблемною ситуацією розуміють сукупність умов, які спонукають студентів до виконання дії, готовий алгоритм реалізації якої їм невідомий.

Проблемна ситуація за фаховим спрямуванням забезпечує відтворення соціального змісту майбутньої професійної діяльності; моделює систему взаємостосунків, характерних для неї, що дозволяє усунути протиріччя між теоретичною підготовкою студентів у ВНЗ та їхньою практичною діяльністю; активізує творче мислення студентів; сприяє формуванню комунікативних умінь та навичок правильного і майстерного мовлення; передбачає опанування знаннями, необхідними студентам у подальшій професійній діяльності через самостійне розв'язання проблем, а не через пасивне сприйняття інформації.

Отже, навчальну ситуацію за фаховою проблематикою можна визнати наступною дидактичною одиницею, що сприяє забезпеченню ефективності процесу формування ІПЗМК студентів технічного ВНЗ засобами НД шляхом активізації їхньої розумової, пошукової та мовленнєвої діяльності.

Розглянемо третю модель діалогічного кооперативного навчання – *опрацювання дискусійних питань* (публічне обговорення певної проблеми), дослідженням якої займалося багато науковців (А. Балаєв, О. Власова, І. Зайцева, О. Караман, С. Караман, О. Малихін, М. Момот, Н. Песняєва та ін.). Така модель має багато способів та форм, серед яких ми виокремлюємо ті, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії та ефективній реалізації НД на заняттях з ІМ:

– *дискусія*, яка є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення студентів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми;

– *дебати* є одним з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, які можна проводити лише тоді, коли студенти

навчились працювати в групах та засвоїли технології розв'язання проблем. У дебатах поділ на протилежні позиції набуває найбільшої гостроти, тому важливо, щоб учасники спілкувалися в емоційно виваженому режимі під час публічного обґрунтування й захисту своєї думки.

Розв'язання дискусійних питань зазвичай відбувається в *колективно-груповій формі* інтеракції суб'єктів діалогічної взаємодії. Спочатку студенти працюють у малих групах (парах), що об'єднані спільною навчальною метою, а потім переходять до колективного обговорення презентованих напрацювань кожної групи. Робота в парах може розглядатися як робота в мінігрупах, що складаються з двох осіб, проте оптимальним можна вважати склад групи з 3-5 студентів. Більша кількість осіб руйнує головну перевагу групової роботи – можливість надання достатнього часу для іншомовної комунікації кожному студенту. У менш чисельній групі – можливість інтеракції з різними комунікантами звужена й діапазон варіантів розвитку комунікації обмежений.

Узагальнюючи правила реалізації активного навчання, запропоновані різними науковцями (Т. Ваколюк, О. Горошкіна, І. Доброскок, О. Малихін, О. Матюшкін, О. Пометун), виокремлюємо поради щодо упровадження дидактичних одиниць (ділових ігор, проблемних ситуацій, дискусій тощо), які сприяють підвищенню активності суб'єктів діалогічної взаємодії на заняттях з ІМ.

1. Активні форми, методи та прийоми доречно застосовувати тоді, коли зміст навчального матеріалу спрямований на формування понять, а не на повідомлення фактичної інформації, коли зміст не є принципово новим, а логічно продовжує вивчене раніше, і студенти зможуть зробити самостійні кроки в пошуку нових елементів знань. Тільки за умови, що завдання апелює до попереднього навчально-практичного досвіду учасників, обговорення проходить в атмосфері конструктивного пошуку.

2. Завдання повинно відповідати інтелектуальним можливостям студентів. Необхідна логічна послідовність завдань з погляду принципу

поетапного формування навичок та розвитку вмінь і принципу посильності та доступності, зокрема, шляхом нарощування складності. Невдачі, викликані надмірними вимогами й навантаженням, які не відповідають рівню знань та сформованості відповідних вмінь, призводять до зникнення у студентів бажання вчитися, зниження їхніх пізнавальних інтересів та зацікавленості у розширенні своїх знань, мотивації до всього процесу навчання.

3. Використання проблемної ситуації (ділової гри тощо) як засобу формування іншомовного спілкування передбачає наявність певної мовленнєво-комунікативної бази. Студент може успішно розв'язувати проблемні завдання лише в тому разі, якщо мовні труднощі не ускладнюють процес отримання інформації. Такі завдання мають бути пов'язані з темою заняття, текстом, який читали, граматикою, лексикою, яку опрацьовували, що сприяє практичному осмисленню інформації, наданої в тексті, активізації лексичного та граматичного матеріалу тощо.

Докладний аналіз шляхів активізації пізнавальної діяльності учасників діалогічної взаємодії під час формування навичок та вмінь професійного мовлення студентів на заняттях з ІМ у технічних ВНЗ доводить, що найбільшого ефекту в цьому процесі можна досягти шляхом реалізації кооперативного навчання у формі ділової гри; розв'язання проблемних питань та дискусійного обговорення результатів; моделювання комунікативних ситуацій за фаховою проблематикою, що організовуються на автентичному дидактичному матеріалі, контекст якого відрізняється проблемністю та професійною зорієнтованістю.

Суть усіх активних методів полягає в тому, щоб дати стимул-реакцію для пізнавально-пошукової діяльності та комунікації, щоб студент захотів сам здобувати знання. Але слід зазначити, що для цього недостатньо сформувати групи і дати їм відповідне завдання. Існує вислів мудреців: «Я можу підвести верблюда до водопою, але не можу змусити його напитися!»

Отже, проблема мотивації навчальної діяльності студентів є найважливішою умовою ефективної спільної взаємодії в навчанні [41, с. 28].

Важливим чинником, що суттєво впливає на підвищення ефективності процесу формування ІПЗМК студентів технічного ВНЗ, ми вважаємо усвідомлення ними значущості професійного іншомовного мовлення у майбутній фаховій діяльності, якому сприяє висока вмотивованість студентів у цьому процесі. Т. Грабовська, опрацьовуючи проблему формування позитивної мотивації діяльності особистості, справедливо апелює до закону Йеркса-Додсона, який встановив залежність активності людини від сили мотивації. За цим законом, чим вище сила мотивації, тим краще результативність діяльності [64]. Відповідно, чим вище вмотивованість студентів до вивчення ІМ для професійного спілкування, тим краще результати процесу формування навичок та вмінь іншомовного мовлення. Відтак *підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності* є ще однією дидактичною умовою реалізації освітнього потенціалу навчального діалогу як засобу формування означеної компетентності.

Підтвердженням цього припущення можуть слугувати дослідження багатьох науковців (А. Алексюк, Н. Бібік, Т. Гончаренко, Н. Кострица, Т. Курбатова, В. Луговий, М. Махмутов, С. Ніколаєва, О. Савченко, Н. Сура та ін.), які стверджують, що мотивація є пусковим механізмом будь-якої діяльності; визначеним чинником успішності навчання в цілому і вивчення ІМ зокрема, який підвищує пізнавальну активність, інтерес студентів як до самого об’єкта навчання, так і до самої навчальної діяльності, покращує рівень сформованості вмінь та навичок.

У педагогіці мотивацію тлумачать по-різному: і як один конкретний мотив, і як єдину систему мотивів, яка визначає певні форми діяльності або поведінку людини [210]; як сферу, що охоплює потреби, цілі та інтереси особистості в їх складних взаємозв’язках [168, с. 51, с. 81]; як систему спонукань, до якої входять потяги, мотиваційні установки, ідеали тощо [65].

Із позиції психології «мотивацію» розглядають як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання та діяльність (В. Вілюнас), як прагнення до повної реалізації своїх здібностей і бажання відчувати свою компетентність (А. Маслоу), як суто психічне явище, тобто сукупність мотивів, де мотив розглядається як спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб особистості, або як причину, що є основою вибору дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта (К. Платонов) [168, с. 81].

Отже, у загальному розумінні категорія мотивації – це те, що спонукає суб'єкта діяти. У вузькому значенні мотивація – це внутрішня рушійна сила, що пов'язана з органічними й культурними потребами особистості та змушує її до дії або певного виду поведінки; це сукупність мотивів, які спонукають суб'єкта до діяльності, спрямованої на задоволення його потреб.

Існує два типи мотивації: зовнішня та внутрішня. Якщо для особистості має значення діяльність як така (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання), то йдеться про *внутрішню мотивацію,* яка спонукає до дії або діяльності через внутрішній інтерес до неї та сприяє засвоєнню міцних професійних знань, навичок і практичних умінь [170]. Якщо ж значення мають інші потреби (наприклад, потреба соціального престижу, одержання похвали, уникнення покарання тощо), то має місце *зовнішня мотивація*, яка змушує особистість виконувати дії через стимули ситуативного характеру, об'єктивні умови середовища, в якому перебуває людина [65].

Дослідження можливостей зовнішньої і внутрішньої мотивації впливати на процес розвитку іншомовного мовлення студентів (О. Гринчишин, Т. Курбатова, В. Мазченко, О. Малихін, О. Тарнопольський,) доводять, що зовнішня мотивація через примушення особистості вчитися не може сприяти досягненню високих результатів навчання. Тим більше не варто на неї сподіватися, коли мова йде про навчання ІМ за професійним спрямуванням дорослих людей, до яких можна віднести студентів ВНЗ. У

цьому випадку слід використовувати механізми впливу на внутрішню мотивацію, де стимули до навчання породжуються самим індивідуумом. Внутрішня мотивація виникає, лише коли процес оволодіння іноземною мовою має для студента особистісну значимість, яка, у свою чергу, є результатом формування перспективної (задоволення від отримання результатів у майбутньому) та процесуальної (отримання задоволення саме під час навчальної діяльності) мотивації. Внутрішня мотивація є більш тривалою, стійкою, має сильний стимулюючий вплив на процес навчання, тоді як зовнішня – нестійка й швидко минає, оскільки має ситуативний характер.

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують такі види мотивації: навчальна (пізнавально-пошукова) та професійна (комунікативно зорієнтована) мотивації.

Навчальну мотивацію визначають як процеси, методи, засоби спонукання особистості до продуктивної освітньої діяльності, до активного засвоєння змісту навчання [210]. Для ефективної реалізації навчального діалогу на заняттях з іноземної мови необхідною умовою є високий рівень розвитку таких різновидів навчальної мотивації як *пізнавальна* (відповідає за стимулювання розумових операцій, пов’язаних із отриманням знань, формуванням навичок та вмінь) і *пошукова* (сприяє навчанню стратегії пошуку інформаційних ресурсів, ефективних шляхів та способів розв’язання навчальних завдань, що активізує інтелектуальні та творчі резерви студентів).

Вважаємо за доцільне виокремити *професійну комунікативно зорієнтовану мотивацію,* яка враховує специфіку мовної підготовки студентів технічних ВНЗ на заняттях з ІМ, спонукає їх не тільки до активної навчальної діяльності, пов’язаної з отриманням фахових знань, але й відповідає за їхню внутрішню вмотивованість до опанування необхідними мовними, мовленнєвими та комунікативними компетенціями (компетентностями) для реалізації ефективного спілкування іноземною

мовою в майбутній професійній діяльності. Нас цікавить не просто вмотивованість студентів у загальній професійній підготовці, а прагнення студентів до активної навчальної діяльності на заняттях з ІМ, спрямованої на формування їхньої іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності, необхідної для продуктивної професійної комунікації у майбутньому фаховому середовищі. Саме цим пояснюється необхідність виокремлення комунікативно зорієнтованої мотивації як різновиду професійної.

Отже, щоб залучити студентів технічного ВНЗ до активного вивчення іноземної мови задля формування ІПЗМК, необхідно довести, що мова є ефективним засобом їхньої професійної реалізації в майбутньому, тобто переконати в практичній цінності навчання іноземної мови. Цьому сприяє високий рівень сформованості *внутрішньої навчальної (пізнавально-пошукової) та професійної (комунікативно зорієнтованої) мотивації*.

Оптимізація шляхів вивчення ІМ для професійного спілкування є дуже актуальним питанням у дидактиці й передбачає визначення мотивів, які є рушійною силою активної навчальної діяльності особистості й спонукають студентів до вивчення іноземної мови задля успішної іншомовної комунікації за фахом. Цікавим фактом є те, що формування необхідного мотиву до виконання певної дії відбувається через виникнення відповідної потреби (психічний стан, який створює передумову діяльності; необхідність для людини таких умов, що забезпечують існування й самозабезпечення), яка є первинною ланкою в мотиваційному ланцюжку. Взаємозв’язок потреби, мотивації і мотиву можна зобразити у вигляді такої схеми: потреба (нестача суб’єкта в чомусь конкретному) → мотивація (усвідомлення потреби) → мотив (обґрунтування рішення задовольнити або ігнорувати зазначену потребу) [170].

Мотиви навчальної діяльності розуміють як фактори, що зумовлюють прояв активності в навчанні: потреби, інтереси, цілі особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні, орієнтації ідеали тощо [35].

Аналіз різних підходів до визначення провідних мотивів у навчальній професійній підготовці студентів технічних ВНЗ (Н. Бібік, Р. Борківська, І. Доброскок, Я. Кудлюк, М. Махмутов, О. Москаленко, О. Савченко, Н. Сура та ін.) дозволив виокремити саме ті, які сприяють підвищенню навчальної (пізнавально-пошукової) та професійної (комунікативно зорієнтованої) мотивації студентів у контексті їхньої мовної підготовки на заняттях з ІМ в технічних ВНЗ.

Виходячи з дуалістичнї природи навчальної діяльності в цьому процесі, виокремлюємо дві групи мотивів: професійно-комунікативні, як провідні, та навчальні, як допоміжні, що сприяють реалізації перших. Розглянемо ті з них, які, на наше переконання, сприяють ефективній організації процесу формування та розвитку іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу на заняттях з ІМ.

Професійно-комунікативні мотиви (пов'язані зі змістом майбутньої фахової діяльності та її виконанням шляхом вдало реалізованої комунікації): *мотив самовдосконалення* (прагнення підвищувати власну професійно зорієнтовану мовленнєву компетентність, комунікативну ефективність і майстерність); *фаховий мотив* (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем та здійснювати продуктивне спілкування з іноземними колегами); *прагматичний мотив* (орієнтація на практичну цінність мовленнєвої підготовки, її важливе значення для майбутньої професійної реалізації); *широкі соціальні мотиви*, пов'язані з потребою особистості зайняти певну позицію в системі професійних відносин та налагодження комунікаційних зв'язків.

Навчальні мотиви (усвідомлюються особистістю як жага до знань, необхідність (потреба) в їхньому присвоєнні, прагнення до розширення світогляду, поглиблення й систематизації знань): *пізнавальний мотив* (прагнення оволодівати новими знаннями та способами пізнавальної діяльності); *мотив самодетермінації* (прагнення відчувати себе суб'єктом діалогічного навчання); *мотив досягнення* (прагнення до успіхів у навчанні,

перевершення рівня власних попередніх досягнень); *мотив обов'язку* (почуття відповідальності перед партнерами за результати власної пізнавальної діяльності під час діалогічної взаємодії); *комунікативний мотив* (прагнення до партнерського спілкування з учасниками навчального діалогу, налагодження продуктивної міжособистісної суб'єктної взаємодії); *мотив самоствердження* (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів).

Це саме та група мотивів, що співвідноситься зі специфікою навчальної професійно-мовленнєвої підготовки студентів технічних ВНЗ, стимулює інтелектуальну, пізнавально-пошукову та комунікативну діяльність, що характеризується позитивним емоційним тоном і ненасичуваністю, та сприяє ефективній реалізації навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів на заняттях з іноземної мови.

Дослідження джерел активності людини (А. Алексюк, Н. Кострица, Я. Кудлюк, М. Лісовий, В. Лозова, М. Махмутов, С. Ніколаєва), які призводять до виникнення позитивного мотиву, доводять, що найбільш ефективними спонукаючими силами її навчальної діяльності є потреба в навчанні та пізнавальний інтерес, які сприяють виникненню мотивації до формуванню відповідного мотиву.

Потребу в навчанні розглядають як сукупність таких її різновидів як потреби в нових знаннях та потреби в інтелектуальній активності, при відсутності яких процес засвоєння неможливий [123].

Виникнення потреби відбувається шляхом усвідомлення особистості нестачі в чомусь конкретному, необхідності для неї таких умов, що задовольняють її існування. Щодо потреби в навчанні, то вона виникає тоді, коли суб'єкт відчуває недостатню сформованість інтелектуальної бази для досягнення певних цілей або для задоволення пізнавального інтересу, що призводить до навчально-пошукової активності суб'єкта. Тільки усвідомлення студентів, що високий рівень ІПЗМК сприятиме утвердженню

їх як фахівців своєї справи, допоможе їм відчути потребу в оволодінні іноземною мовою для професійного спілкування.

Пізнавальний інтерес є ще однією рушійною силою для виникнення навчальних потреб і вмотивованості студентів до пізнання, яка забезпечує високу якість знань та сформованість необхідних умінь і навичок. За даними психологів, розвиток пізнавальних інтересів проходить кілька етапів [283]. Спроектуємо їх на процес навчання іноземної мови і дослідимо їх у цьому контексті: на початковому етапі інтерес до вивчення ІМ підтримує новизна дисципліни (інтерес поєднується з цікавістю, яскравістю вражень, новизною предмета пізнання); на просунутому рівні – основна увага зосереджується на змістовому значенні навчального матеріалу, на осмисленні його щодо формування світогляду студентів; у подальшому – значну роль відіграє професійна спрямованість процесу вивчення ІМ.

Дослідження робіт, пов’язаних із розвитком та підтриманням зацікавленості студентів у навчанні (Л. Барановська, Н. Бібік, О. Савченко, Н. Самохіна, І. Саражинська, Н. Сура), дозволили виокремити чинники, які впливають на підвищенню пізнавального інтересу студентів технічних ВНЗ на заняттях з ІМ до формування їхньої іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності засобами навчального діалогу.

1. Залучення студентів до самостійного пошуку й відкриття нових знань шляхом розв’язування проблемних завдань, які вони не можуть виконати за допомогою наявного інтелектуального ресурсу, що призводить до активної пошукової діяльності.

2. Створення навчально-комунікативних ситуацій, що найбільш повно відображають типові моделі професійного спілкування та сприяють збереженню комунікативної мотивації під час розв’язання проблем, пов’язаних із майбутньою фаховою діяльністю.

3. Використання активних методів навчання, що дозволяє комплексно реалізувати дидактичні завдання та створити сприятливу атмосферу, яка розкріпачує, стимулює фантазію, розкриває творчі можливості особистості,

перетворює навчання на цікаве продуктивне спілкування, максимально наближене до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

4. Новизна навчального матеріалу. Пізнання нового повинне ґрунтуватися на вже засвоєних студентами знаннях. Використання раніше засвоєних знань – одна з основних умов появи інтересу.

5. Посильна складність навчання. Цікавою є тільки та навчальна діяльність, що вимагає постійної напруги, подолання труднощів, які призводять до підвищення інтересу тільки тоді, якщо вони посильні, їх можна подолати, в іншому випадку інтерес швидко пропадає.

Отже, розцінюючи мотивацію як важливий стимул процесу оволодіння іноземною мовою та сприймаючи її як суб'єктивний світ студента, яка визначається його потребами та інтересами, ми переконані в тому, що викладач може тільки опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи для виникнення особистої навчальної потреби та підвищення зацікавленості студента в освітній діяльності.

Основною умовою виникнення та підтримання навчально-професійної комунікативно зорієнтованої мотивації студентів у процесі їхньої мовної підготовки на заняттях з ІМ визначаємо *індивідуалізацію процесу навчання*, яка передбачає урахування контексту майбутньої професійної діяльності та інтелектуального розвитку студентів. На наше переконання, навчання того, що дійсно актуальне для майбутньої професії сприяє зацікавленості студентів у отриманні необхідних знань, розвитку відповідних навичок та вмінь, стимулює їхню творчість та активність. А коректне оцінювання інтелектуальних здібностей студентів та прогноз щодо подальшої їхньої успішності у навчальній діяльності виконують роль механізму, що допомагає адекватно пов'язувати дидактичні чинники – зміст, методи, форми й засоби навчання.

Отже, у контексті мовної підготовки студентів технічного ВНЗ на заняттях з ІМ як дидактичну умову успішності процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів

засобами навчального діалогу виокремлюємо формування та підтримання *мотивації, зокрема навчальної (пізнавально-пошукової) та професійної (комунікативно зорієнтованої)*, яку визначаємо як комплекс мотивів (професійно-комунікативних та навчальних), що формуються на основі потреби у вивченні ІМ для професійного спілкування, й стимулюються шляхом підтримання пізнавального інтересу студентів до цього процесу.

Дослідження різних позицій щодо визначення основних факторів, які впливають на успішність процесу навчання іноземних мов для професійного спілкування, аналіз специфіки обраного дидактичного засобу та особливостей його реалізації в освітній діяльності дозволили виокремити й обґрунтувати *дидактичні умови*, що сприяють ефективній організації навчального діалогу на заняттях з ІМ з метою формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу:

– забезпечення суб’єкт-суб’єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу;

– активізація пізнавально-пошукової діяльності суб’єктів діалогічного навчання;

– підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності.

Визначений комплекс дидактичних умов окреслює чинники, що впливають на ефективність реалізації процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу; дозволяє сформувати його стратегічні концепції (підходи), ключові позиції (принципи); виокремити певні методи, прийоми, організаційні форми; обрати елементи освітнього процесу (зміст, завдання тощо), тобто конкретизувати набір елементів дидактичної системи з урахуванням специфіки обраного дидактичного засобу (навчального діалогу) та визначеної навчальної мети.

2.3 Структурно-функціональна модель як система взаємопов'язаних елементів процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу під час вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу

Беручи до уваги результати аналізу особливостей та умов організації навчального діалогу як сучасного засобу вивчення іноземних мов, а також структурну й змістову характеристику іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (ІПЗМК), стверджуємо, що процес формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу (ВНЗ) на заняттях з іноземної мови (ІМ) засобами навчального діалогу (НД) буде більш результативним та впорядкованим за умови, якщо його презентувати як *структурно-функціональну модель*, систему взаємопов'язаних елементів, яка в узагальненому вигляді відображає структуру об'єкта моделювання, окреслює загальний стратегічний курс, концептуальні положення (підходи); ключові позиції (принципи); дидактичні умови; шляхи, способи (методи, прийоми) та форми практичної реалізації означеного процесу. Це дозволить спрогнозувати ефективну систему навчання з розв'язання визначених завдань задля досягнення результатів, передбачених означеною метою.

Створення моделі процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу зумовлює необхідність з'ясування поняття *«модель»*: 1) модель (від лат. modus – міра, зразок) – схема, зображення, опис будь-якого явища чи процесу [240, с. 325]; 2) відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та відповідних емпіричних знань, що прогнозують процес розвитку й розроблення цілей педагогічної комунікації [145, с. 107–108]; 3) система елементів, що структурує зв'язки, функції предмета дослідження

[127]; 4) конструкція, компонентами якої є суб'єктивне завдання, об'єкт-оригінал, спосіб відтворення моделі [202, с. 221].

З огляду на це можемо стверджувати, що *модель* – це специфічно створений об'єкт, який відтворює властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригіналу; система взаємопов'язаних елементів, яка в узагальненому вигляді відображає структуру об'єкта моделювання, окреслює зв'язки і функції елементів та спрямована на досягнення перспективної мети.

Побудова структурно-функціональної моделі як системи передбачає виокремлення взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, їхніх функцій і зв'язків між ними, які забезпечують її злагоджене функціонування, що має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки дозволяє аналізувати процес навчання за елементами і в системі їхньої взаємодії.

Оскільки структура будь-якої системи – це не тільки структурні складники, але й цілісні властивості системи, відповідно, всі елементи структурно-функціональної моделі треба розглядати в закономірній взаємозалежності та розташовувати в певній логіці, що витікає з їхньої взаємозумовленості.

Простежимо таку системну цілісність і логічну послідовність на прикладі аналізу елементів досліджуваної структурно-функціональної моделі процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу, яку розглядаємо як логічно упорядковану систему взаємопов'язаних елементів, до складу якої входять *структурні компоненти об'єкта моделювання* (мета, завдання, зміст, етапи, результати), *організаційно-дидактичні засади* означеного процесу (підходи, принципи, методи, прийоми, форми) та дотичні дидактичні умови.

Для обґрунтування доцільності виокремлених елементів структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу необхідно розглянути функції та логічні

взаємозв'язки між ними, які сприяють ефективній практичній реалізації окресленої моделі як системи злагоджено функціонуючих елементів.

У межах нашого дослідження за *об'єкт моделювання* обираємо дидактичний процес, спрямований на формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів діалогічними засобами навчання, *компоненти* якого розглядаються в закономірній взаємозалежності: *мета навчання* (ідеальне передбачення кінцевих результатів) обумовлює його *завдання* і *зміст*, які в свою чергу вимагають виокремлення дотичних *дидактичних умов* та окреслення певних *організаційно-дидактичних засад* (підходів, принципів, методів, прийомів, організаційних форм), сукупність/дотримання яких забезпечує певний *результат* (кінцеві наслідки навчального процесу, ступінь реалізації означеної мети).

Відповідно до *мети* окресленого процесу (підвищення рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ засобами навчального діалогу на заняттях з іноземної мови) виокремлено *завдання,* які конкретизують її через передбачення проміжних результатів навчання:

1) організація дидактичної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на підвищення рівня сформованості соціально, професійно та бізнес зорієнтованих компонентів ІПЗМК діалогічними засобами навчання;

2) покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови з метою формування відповідних навичок та вмінь для організації продуктивної діалогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Практичне розв'язання окреслених завдань відбувається поетапно та порівнево. Процес формування та вдосконалення іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу планується в три *етапи,* відповідно до виокремленої кількості її структурних компонентів, у межах чотирьох академічних модулів та

передбачає покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови (чотири рівня діалогізації процесу навчання) за такою схемою:

І етап – формування соціально зорієнтованого компонента (академічний модуль № 1); необхідний як базовий для забезпечення ефективної мовленнєвої діяльності будь-якого фахівця у соціально-побутовому середовищі. *Базовий рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 1).

ІІ етап – професійно зорієнтований компонент мовленнєвої компетентності (академічні модулі № 2, 3) та мовленнєва підготовка з обраного фаху. *Проміжний рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 2). *Просунутий рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 3).

ІІІ етап відповідає за формування бізнес зорієнтованого компонента (академічний модуль № 4), охоплює діловий аспект спілкування (в усній та писемній формі), яке спрямоване на встановлення та підтримання ділових стосунків з іноземними бізнес-партнерами. *Професійний рівень* діалогізації навчання (академічний модуль № 4) – закріплення сформованих на попередніх етапах діалогічних стратегій, навичок і вмінь; їхнє практичне застосування.

Докладний розгляд і обґрунтування *змісту* всіх трьох структурних компонентів ІПЗМК на предмет навичок та вмінь, які формуються у межах чотирьох академічних модулів, подано в навчальній програмі (додаток Е).

Отже, розглянуті структурні компоненти об’єкта моделювання – процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу (мета, завдання, зміст, етапи упровадження та очікуваний результат), дають відповіді на такі ключові запитання: Для чого ми навчаємо іноземної мови, тобто – яка *мета* навчання? Чого саме навчати в курсі іноземної мови, тобто – який *зміст* навчання? Чого очікуємо наприкінці дидактичного процесу – *результат* навчання?

Максимальній результативності процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу сприяє виокремлення дотичних *дидактичних умов*; окреслення *організаційно-дидактичних засад*, які відповідають за визначення концептуально-стратегічного курсу, що детермінується обраними підходами; дозволяють означити ключові положення через сформульовані методологічні принципи; презентувати шляхи та способи досягнення певного результату (провідні методи та прийоми); визначити формат і режим навчальної діяльності (організаційні форми).

Специфіка обраного дидактичного засобу вимагає окреслення відповідних правил, дотримання яких сприяє продуктивній організації та реалізації його освітнього потенціалу на заняттях з іноземної мови. Виокремлені *дидактичні умови* визначають ключові позиції ефективного виявлення всіх можливостей навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу:

– забезпечення суб’єкт-суб’єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу;

– активізація пізнавально-пошукової діяльності суб’єктів діалогічного навчання;

– підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності.

Правильний вибір дидактичних умов забезпечує ефективне функціонування всієї структурно-функціональної моделі як системи взаємопов’язаних елементів, що сприяє досягненню очікуваних результатів.

Наразі необхідно окреслити стратегічний курс, сформулювати ключові концептуальні положення (виокремити підходи та принципи), означити шляхи та способи для досягнення певного результату (провідні методи та прийоми), формат і режим навчальної діяльності (обрати організаційні форми) всього процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої

мовленнєвої компетентності студентів діалогічними засобами навчання.

Термін «підхід» є узагальнювальним та пояснюється як провідна концепція навчання, основний стратегічний напрямок, що охоплює всі компоненти системи навчання: його цілі, завдання й зміст, шляхи та способи їх досягнення, діяльність викладача й студента, технології навчання, критерії ефективності освітньої діяльності, систему контролю тощо [188, с. 40].

В організації процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу надаємо перевагу тим підходам, що найбільшою мірою враховують специфіку іншомовної підготовки студентів технічного вищого навчального закладу та особливості діалогічного навчання іноземних мов – *особистісно зорієнтований, компетентнісний та комунікативно-діяльнісний,* концептуальну пріоритетність яких обґрунтовано нижче.

Сучасна філософія вищої школи визначає студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу (*student-centered approach*) та утверджує *особистісно зорієнтований підхід* до навчання як важливий стратегічний напрямок становлення сучасної мовної освіти, основною метою якого є створення максимально сприятливих умов для всебічного розвитку цілісної особистості, її інтелектуального зростання шляхом виявлення та активного використання індивідуальних особливостей та розкриття творчого потенціалу студента, здатного до самоосвіти і саморозвитку.

Реалізація особистісно зорієнтованого підходу до вивчення іноземних мов потребує зміни векторів у дидактиці: від навчання як нормативно побудованого процесу до учіння як індивідуальної діяльності студента, її корекції та педагогічної підтримки.

У межах цього підходу викладач окреслює навчальну мету заняття, обирає завдання, методи та прийоми через призму особистості студента – його потреб, мотивів, інтересів, рівня знань. Відповідно, весь процес навчання оснований на індивідуально зорієнтованих навчальних програмах, де індивідуалізація навчання – це не пристосування до рівня навченості

студента шляхом зниження об'єктивних умов, а послідовний цілеспрямований розвиток на основі знання його індивідуально-психологічних особливостей в умовах колективної діяльності [107]. Тобто спочатку розкривається суб'єктивний досвід студента, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Викладач є посередником між студентами, навчальним матеріалом і процесом навчання, проте центральною фігурою в освіті є студент, який займає активну позицію суб'єкта навчальної взаємодії, та відповідає за власний розвиток. Тому навчання повинно трансформуватися у формування особистості студента, здатного до саморозвитку та самоосвіти. Для цього необхідно навчити його вчитися, сформувати необхідні базові компетенції (для реалізації концепції навчання протягом усього життя) та фахові компетентності (для ефективної професійної діяльності в майбутньому).

Цьому сприяє *компетентнісний підхід* до навчання, під яким розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (основних) та предметних (фахових) компетентностей, результатом якого є формування загальної компетентності студента як суб'єктивної характеристики особистості, що інтегрує обидві групи [213].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі та полягає у «зміщенні акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики» [197, с. 73]; передбачає організацію освітнього процесу на основі урахування затребуваності навчальних досягнень випускника вищої школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі [182].

Отже, відповідно до компетентнісного підходу метою іншомовної підготовки студентів вищої школи є не просто формування необхідних компетенцій (мовної, мовленнєвої та комунікативної), які є заданою вимогою, нормою освітньої підготовки, а відповідних компетентностей, як комплексної характеристики особистості, що відображає результат суб'єктивованого освоєння знань, умінь і навичок; сформованість особистісного ресурсу студентів, який є надійною базою самоосвіти та умовою розвитку гармонійної мовної особистості, здатної до продуктивного спілкування іноземною мовою в різних життєво важливих ситуаціях; забезпечує можливість ефективної взаємодії у тій чи тій галузі.

Перспективність компетентнісного підходу в контексті мовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів на заняттях з іноземної мови полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника вищої школи до успішної фахової діяльності шляхом ефективної реалізації іншомовного спілкування з іноземними колегами у професійній сфері. Іноземна мова при цьому, виходячи за вузькі предметні рамки, стає засобом максимального розкриття потенціалу особистості під час практичної діяльності за фахом.

Навчання іноземної мови для професійного спілкування має чітко виражену *комунікативну спрямованість* (навчити студентів ефективно користуватися мовою, передати студентам не знання про мову як систему, а озброїти їх відповідними вміннями і навичками для практичної реалізації спілкування в професійних умовах) та має *діяльнісний характер*, що виявляється в зовнішній і внутрішній (розумовій) активності, вмотивованій, свідомій, творчій діяльності суб'єктів навчання, що має на меті інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності для досягнення комунікативних цілей.

Наголошуючи на потребі переорієнтації занять із засвоєння мовленнєвих дій на мовленнєву діяльність, акцентуємо на важливості *комунікативно-діяльнісного підходу* до вивчення іноземних мов у технічних

ВНЗ, згідно з яким навчальний процес організується як комунікація, яка за своїми основними параметрами наближена до реального спілкування та спрямована на вивчення мови як засобу спілкування для практичного застосування й досягнення комунікативних цілей, що здійснюється шляхом взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності в активній взаємодії суб'єктів навчання.

Сутність комунікативного компонента визначеного підходу полягає в навчанні мовлення в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Це означає, що процес навчання має бути організований так, щоб за своїми основними характеристиками він був схожий на процес реальної комунікації, для якої характерно: активний, умотивований характер мовленнєвої поведінки всіх суб'єктів спілкування та навчання; предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована точним набором предметів обговорення в межах окреслених проблем; ситуативність (ситуації спілкування, які моделюються як типові варіанти взаємовідношень учасників комунікації); змістовність (відповідні мовні засоби, що забезпечують процес спілкування і навчання в певних ситуаціях) [198].

Реалізація діяльнісного компонента окресленого підходу вимагає передовсім розуміння того, що навчання – це спільна діяльність усіх суб'єктів комунікативної взаємодії, що будується на діалогічних засадах активного співробітництва, спрямованого на розв'язання комунікативно-пізнавального проблемного завдання за допомогою найбільш ефективних засобів спілкування, що передбачає практично вмотивоване використання мови як засобу мовленнєвої взаємодії і дає можливість оволодівати найтиповішими прагматично спрямованими зразками спілкування для розв'язання певних проблем та задоволення комунікативних потреб [114].

Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до іншомовної підготовки студентів технічного вищого навчального закладу передбачає вивчення мови в активній взаємодії суб'єктів навчання, максимально наближеного до реальних умов професійної комунікації, що зумовлює побудову мовленнєвої

діяльності як моделі процесу спілкування в межах майбутньої професії [114].

Підхід як стратегічний напрям у навчанні характеризують ті чи ті *принципи*, що зумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу. У дидактиці принципами навчання прийнято називати своєрідні правила педагогічної діяльності, шляхи взаємодії викладача і студентів, вихідні позиції, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка і проведення занять [156, с. 8]. Сучасна методика навчання мови визначає принципи як «систему вихідних положень, що зумовлюють зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети і закономірностей процесу навчання» [191, с. 55].

За результатами наукових досліджень (Н. Бібік, М. Данилов, І. Доброскок, В. Луговий, О. Малихін, С. Ніколаєва, О. Савченко, М. Скаткін, К. Ушинський, С. Чавдаров) можна виокремити загальну систему принципів навчання іноземних мов, роль якої важко переоцінити в нашій розвідці: науковості, систематичності й послідовності, зв’язок теорії та практики, наочності, наступності та перспективності, доступності, свідомості та активності, міцності засвоєння знань і навичок, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва [9].

Беручи до уваги окреслені принципи як важливі позиції в навчанні іноземної мови, відзначаємо, що процес формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу ґрунтується на спеціальних принципах та має власний понятійний апарат, який інтегрує дидактичні, методичні та лінгвістичні принципи, що зумовлено специфікою приватної дидактики, у межах якої організовано дослідження, та концептуальною стратегією виокремлених провідних підходів до викладання іноземних мов для професійного спілкування з використанням діалогічних засобів навчання.

Відтак найбільш актуальними для процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами

навчального діалогу визначено такі принципи: *взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, проблемно-ситуативний, діалогічності навчання, професійної спрямованості процесу навчання*. Обґрунтуємо важливість обраних принципів у вивченні іноземних мов для професійного спілкування на засадах діалогічного навчання.

Іншомовну професійно зорієнтовану мовленнєву компетентність розглядаємо як здатність особистості практично застосовувати мовленнєвий особистісний ресурс для реалізації кваліфікованої діяльності за фахом, що вимагає відповідного досвіду та передбачає вправне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Саме тому в основу процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів було покладено один із провідних принципів методики вивчення іноземної мови – *взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності* – інтегрований підхід до розвитку навичок та вмінь із аудіювання, говоріння, читання та письма, за яким усі види мовленнєвої діяльності (МД) формуються й розвиваються паралельно та взаємопов'язано.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності зумовлений психологічними закономірностями функціонування цих видів, згідно з якими кожен вид має свої особливості, всі види взаємопов'язані, їхні зв'язки мають глибинний характер і, завдяки цьому, в процесі оволодіння ними має місце їх взаємне підкріплення.

Реалізація окресленого принципу на заняттях з іноземної мови вимагає урахування певних чинників.

Формування навичок різних видів мовленнєвої діяльності відбувається в такий спосіб: першими на генетичному рівні формуються навички *базальних* видів (говоріння й аудіювання), вони – інструмент реалізації спілкування людини з іншими людьми. Більш *складними* видами є читання й письмо, формування яких відбувається після базальних. Це пояснюється тим, що вони відбивають більш складний писемний спосіб формування та формулювання думки, який є вторинним і з'являється з усного первинного

мовлення. Письмо є найскладнішим умінням. Генетично воно формується пізніше за інші види мовленнєвої діяльності, оскільки передбачає засвоєння нового, графічного способу фіксації думок, що є досить нелегким завданням.

Слід ураховувати який вид мовленнєвої діяльності є *метою* навчання, а який – *засобом/засобами* навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, навчаючи говорінню (мета навчання), можна використовувати інші види, що сприяють формуванню навичок і вмінь із говоріння: Г← А, П, Ч. Схеми нижче презентують схожі й протипоставлені види у співвідношенні «цільовий вид мовленнєвої діяльності – засіб навчання з інших видів мовленнєвої діяльності»: Г ← А, П, Ч; А ← Г, Ч, П; Ч ← П, А, Г; П ← Ч, Г, А [54].

Інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови найбільш ефективно відбувається в умовах, максимально наближених до реального спілкування, що досягається завдяки моделюванню й опрацюванню комунікативних ситуацій, які мотивують, підтримують потребу студентів у спілкуванні, формують і вдосконалюють мовленнєво-комунікативні навички та вміння шляхом розв’язання окреслених проблем. Ситуативність і проблемність процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу зумовлюють наступний принцип.

Проблемно-ситуативний принцип інтегрує два провідних принципи комунікативно-діяльнісного підходу: *проблемності* та *ситуативності*, які є пріоритетними для мовної підготовки будь-якого фахівця, оскільки забезпечують оволодіння системою мовленнєвих знань, умінь і навичок; сприяють засвоєнню не лише результатів наукового пізнання, а й формуванню пізнавально-пошукової самостійності, творчих здібностей студента [152].

Об’єднання цих двох принципів зумовлено їхньою взаємозалежністю: обидва принципи упроваджуються через моделювання й опрацювання мовцями типових комунікативних ситуацій, що вимагають розв’язання

певної проблеми, проблемного завдання, на які студенти не мають готової відповіді. Відтак основу проблемно-ситуативного принципу становить поняття проблемна ситуація − «початковий момент мислення, що викликає пізнавальну потребу, створює внутрішні умови для активного засвоєння знань» [152, с. 164].

Окреслимо характерні риси проблемно-ситуативного принципу, враховуючи його двокомпонентність та інтегруючи особливості його складників: передбачає організацію діалогічного навчання в умовах, максимально наближених до реального спілкування, що ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні студентами нових знань і вмінь шляхом розв'язання теоретичних та практичних проблем; суб'єкти навчання дізнаються нове, здобувають знання й формують вміння і навички через подолання труднощів, перешкод, створюваних постановкою проблемних ситуацій, розв'язання яких вимагає від студентів активізації розумової діяльності та творчих резервів.

Основні переваги окресленого принципу для іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів полягають у тому, що він сприяє формуванню всебічно розвиненої мовної особистості, спроможної розв'язувати майбутні професійні та життєві проблеми ефективними мовленнєво-комунікативними засобами, забезпечує міцність набутих знань та практичне їх застосування [282].

Ю. Пассов уважає, що саме ситуація найбільше сприяє розвитку мовленнєвих умінь завдяки її варіативності, яка розвиває комунікативну продуктивність, без чого немислима мовленнєва діяльність в постійно змінюваних умовах реального спілкування; тільки в ситуації як системі взаємовідносин можлива самостійність того, хто говорить, оскільки він не залежить від будь-яких опор – спирається не на зовнішню наочність, а на пам'ять, на мислення, як це відбувається під час звичайної комунікації [273].

Окрім цього, використання проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови забезпечує можливість розвитку когнітивно-розумових

навичок і вмінь: аналізувати, порівнювати, встановлювати зв'язки, робити висновки на основі отриманої інформації, ідентифікувати проблеми, визначати та розробляти можливі шляхи їх розв'язання, самостійно і творчо мислити, застосовувати набуті знання у практичній діяльності [273].

Розв'язання проблемних ситуацій у межах окресленого принципу передбачає організацію спільної діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, ефективність якої значною мірою визначається дидактично обґрунтованою і практично доцільною системою завдань творчого, проблемного характеру, які обираються з урахуванням контексту майбутньої фахової діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії. Тільки за таких умов їх розв'язання матиме практичний характер і сприятиме професіоналізації майбутніх фахівців [278].

Окреслені чинники зумовлюють вибір наступних двох принципів: діалогічності навчання та професійної спрямованості.

Принцип діалогічності навчання іноземних мов полягає в створенні умов для активної навчальної діяльності, яка передбачає спільну взаємодію суб'єктів навчання (викладача й студентів, студентів між собою) на засадах співробітництва та кооперації, де студент і викладач – рівноправні партнери з активними позиціями.

Основними стилями суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організованої на засадах принципу діалогічного навчання іноземної мови для професійного спілкування, виступають *співробітництво* і *співтворчість* (є найвищим її рівнем), основу яких складають рівноправні партнери, суб'єкти навчальної діяльності, об'єднані спільним творчим діалогом – пошуком нового змісту й засобів навчання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожного студента, а також реалізації всіх наявних і потенційних можливостей викладача [250]. Вони вирізняються більш розвиненою діалогічністю та вибудовуються на взаємоповазі, взаємних інтересах й повній довірі один до одного на відміну від *співпідпорядкування* (відносини, побудовані на чіткому дотриманні нормативних прав і обов'язків учасників навчального процесу, що є основою й умовою співробітництва і

співтворчості, але може нерідко перетворюватися у взаємодію на елементарному рівні інформаційного зв'язку, при якому викладач виступає суб'єктом, а студент, як правило, лише об'єктом спільної діяльності, що не є виховальним щодо особистості останнього). Проте без монологічної спрямованості викладача на формування свідомої дисципліни, порядку, основних моральних норм, поєднаних з повагою, переконуванням і самовдосконаленням, тобто без елементів співпідпорядкування, співробітництво й співпраця були б неможливі [32].

Реалізація окресленого принципу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу можлива лише на засадах діалогічного навчання в активній спільній взаємодії усіх його суб'єктів як рівноправних партнерів, які виявляють інтелектуальну ініціативу, зацікавленість у освітньому процесі та його результатах, що стимулюється розробкою системи проблемних ситуацій із відображенням основного змісту фахових дисциплін.

Принцип професійної спрямованості (І. Зимня, Н. Сура), або *професіоналізації* (О. Шевченко) процесу іншомовної підготовки студентів, передбачає вузьку фахову зорієнтованість, таке навчання, яке побудовано з урахуванням потреб студентів у вивченні іноземної мови, що зумовлені особливостями майбутньої професії або спеціальності [187].

За цим принципом зміст дисципліни «Іноземна мова» у технічних вищих навчальних закладах має своєчасно віддзеркалювати новітні наукові досягнення в галузях, пов'язаних із майбутньої професією студентів, що сприяє їхньому професійному зросту та формуванню в студентів здатності до іншомовного спілкування з урахуванням сучасних реалій фахового середовища [276].

Рівень відображення професійного змісту в навчанні іноземних мов для професійного спілкування (ІМПС) може змінюватися. У сучасній зарубіжній методиці викладання іноземних мов для професійного спілкування є поняття «hard» та «soft» мова для спеціальних цілей, які характеризують різний

ступінь взаємозв'язку дисципліни ІМПС зі змістом професійної підготовки студентів, де «hard» (жорстка інтеграція) – глибокий взаємозв'язок змісту курсу іноземної мови та спецдисциплін, а «soft» (м'яка інтеграція) – спеціальність у загальному плані, що не потребує занурення до змісту спеціальних дисциплін і забезпечує необхідний стартовий рівень оволодіння мовою спеціальності [27].

Професіоналізація навчання іноземних мов у технічних вищих навчальних закладах передбачає професійну спрямованість не лише змісту навчальних матеріалів, але й діяльності, оскільки специфіка її вивчення у технічних вищих навчальних закладах полягає не тільки у загальнокультурному розвитку фахівця, що володіє іноземними мовами, а й у безпосередньому формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців [200]. Це ставить перед викладачем завдання навчити студентів використовувати іноземну мову як засіб формування фахових умінь та спосіб систематичного поповнення професійних знань.

Вивчення іноземної мови у технічних вищих навчальних закладах якнайкраще сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів через формування компетенцій, що широко використовуються у подальшій практичній діяльності фахівцями будь-якої галузі: пізнавально-пошукові навички та вміння, сформовані під час розв'язання проблемних ситуацій, переносяться у мовленнєву діяльність за фахом; навички, передбачені освітньо-кваліфікаційними характеристиками, що розвиваються під час навчання іншомовного читання («аналіз, синтез, зіставлення, прогнозування, відновлення цілого за його складниками, висування і захист гіпотез тощо» [105, с. 15] – є значущими інженерними компетенціями аналітично-синтетичного характеру; формування необхідних навичок і вмінь, які сприяють реалізації професійної діяльності засобами комунікації під час проведення переговорів, дискусій, дебатів тощо, таких як: висловлювання своєї думки іноземною мовою, презентація позицій, обґрунтування або спростування їхньої правомірності, окреслення проблеми та шляхів її розв'язання, що вимагає

вміння обирати необхідний мовний зразок і його лексичне наповнення у швидкозмінних умовах спілкування [200].

Окреслений принцип у контексті іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів розширює діапазон професійних знань, зміцнює комунікативну базу для вільного спілкування з партнерами з інших країн та сприяє формуванню інтегрованої системи професійних комунікативних мовленнєвих компетенцій, у якій розвиваються всебічні аспекти готовності особистості до майбутньої професійної діяльності [274].

Упровадження розглянутого комплексу підходів та принципів у дидактичний процес формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу відбувається через категорію *методів* навчання, яка дає відповідь на запитання «як навчати відповідно до мети, окреслених концептуальних стратегій та провідних позицій».

Метод навчання – важлива ланка в дидактичній системі «мета – зміст – методи – форми – результат навчання» [140], без яких неможливо досягти поставлених цілей, реалізувати зміст навчального матеріалу, організувати пізнавальну діяльність студентів тощо. У дидактичній літературі іноді розрізняють *методи викладання*, що стосуються діяльності викладача й *методи учіння*, які забезпечують протікання навчальної діяльності студентів. *Методи навчання* – характеризують насамперед спільну роботу викладача та студентів [140].

У контексті іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів засобами навчального діалогу найбільш продуктивною основою аналізу методів в умовах профільної диференціації виступає лінгводидактична концепція, згідно з якою *метод* (metodos (грец.) – шлях до чого-небудь) – спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладача та студентів, спрямованої на засвоєння мовних, мовленнєвих та комунікативних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності суб’єктів діалогічної взаємодії [63].

Арсеналом визначених дидактичних підходів та принципів процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу є методи, що відповідають таким вимогам: діалогічність, проблемність, урахування професійного аспекту в навчанні, творчий характер спільної діяльності суб'єктів діалогічної взаємодії, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку студента, надання необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, ініціативи, творчості, вибору змісту та способів навчання [167].

Відповідно до окреслених позицій найбільш дієвими будуть *активні методи,* що організуються на засадах проблемного діалогічного навчання, до яких відносимо *ігрові* (ділові ігри), *проблемно-пошукові* (метод проблемного викладу матеріалу, частково-пошукові, дослідницькі) та *проектні методи*, які ініціюють і підтримують пізнавально-пошукову, творчу діяльність суб'єктів діалогічної взаємодії; сприяють активному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню мовленнєвих навичок та вмінь шляхом розв'язання проблемних ситуацій. Сутність окреслених методів полягає в тому, що навчальний процес вибудовується як активна діалогічна взаємодія, де студент і викладач – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання [11].

Основні інтереси студентів технічного профілю лежать саме в сфері їхньої спеціальності, тому вони найчастіше розглядають іноземну мову як засіб розширення своїх професійних можливостей через ефективну реалізацію іншомовного спілкування, що досягається завдяки високому рівню сформованості комунікативної мовленнєвої компетентності студентів.

Саме тому одним з найефективніших методів формування мовленнєвих навичок та вмінь студентів технічних вищих навчальних закладів через активізацію навчання є *ділова гра*, що дозволяє безпосередньо залучити процес навчання іноземної мови до моделі майбутньої професійної діяльності та сприяє комплексному розвитку мовлення.

Ділові ігри розвивають говоріння та слухання, тому що переважно

проводяться в усній формі; значно підвищують роль та зумовлюють необхідність розвитку читання та письма як видів мовленнєвої діяльності, які сприяють накопиченню потрібної інформації, слугують засобами для підсумування проміжних і кінцевих результатів гри, оскільки у більшості випадків проведення ділової гри без попереднього та поточного читання, використання письма як у ході гри, так і після її завершення стає взагалі неможливим. Відтак ділові ігри стають засобом інтегрованого формування та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [252].

Виходячи з класифікації форм професійної взаємодії, можна виокремити такі типи ділових ігор: *гра – співробітництво* (наприклад, досягнення домовленості між українською й закордонною фірмами про спільне будівництво шахти), *гра – змагання* (наприклад, підготовка й обговорення проектів виробництва й збуту певного виду продукції конкурентними фірмами), *гра – конфлікт* (наприклад, бесіда керівництва українського підприємства з представниками закордонної фірми з приводу зриву поставок нового обладнання для будівлі шахти) [251].

Ще одним різновидом активних методів, що реалізуються на засадах діалогічного навчання, є *проблемні методи*, серед яких найбільшу цінність для нас мають ті, які сприяють формуванню та розвитку мовленнєвих навичок та вмінь під час вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу.

Такими є *проблемно-пошукові методи*, які передбачають різний рівень складності навчання та спрямовані на підсилення розумової та пізнавально-пошукової активності студентів шляхом створення викладачем проблемних ситуацій для самостійного їх обмірковування, креативного опрацювання та розв’язання, що сприяє засвоєнню нових знань студентами через активізацію їхнього інтелектуального резерву та творчого потенціалу [112].

До окресленої групи методів належать:

– *метод проблемного викладу навчального матеріалу* – полягає в тому, що, викладач визначає проблему, формулює пізнавальне завдання, а

створивши проблемну ситуацію, не просто повідомляє кінцеві висновки науки, а розкриває внутрішні суперечності, відтворює певною мірою спосіб розв'язання, шлях наукового пошуку. Студенти, спостерігаючи за роздумами викладача, розв'язують проблемні завдання;

– *частково пошуковий метод* – передбачає організацію відносно самостійної навчально-пошукової діяльності студентів, спрямованої на розв'язання висунутих педагогом пізнавальних завдань: студенти під керівництвом викладача самостійно розмірковують, розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють, роблять висновки (процес мислення здобуває продуктивний характер);

– *дослідницький метод* – характеризується найвищим ступенем самостійності пошукової діяльності студентів, які у процесі дослідження виявляють і самі розв'язують низку проблем, самостійно опрацьовуючи навчальну літературу [112].

Проблемні методи найбільшою мірою сприяють реалізації навчального діалогу як ефективного засобу формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ, оскільки передбачають активну діалогічну взаємодію суб'єктів навчальної діяльності, в наслідок якої відбувається формування мовленнєвих компетенцій, пізнавально-пошукових вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями, що є надійною базою самоосвіти та умовою розвитку гармонійної мовної особистості, здатної до продуктивного спілкування іноземною мовою в різних життєво важливих ситуаціях.

Найвищим рівнем реалізації активного навчання є *проектний метод* (*project-work method*), який у контексті професійно-мовленнєвої підготовки студентів розглядається як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності, що створює умови для спільної творчої роботи студентів, моделює науково-дослідницьку фахову діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та презентації певного професійно зорієнтованого проекту засобами усного або писемного

іншомовного спілкування [154].

Окреслений метод сучасного способу організації самостійної пошукової роботи студентів, частково керованою викладачем, допомагає подолати прогалину між вивченням мови та користуванням нею. Під час виконання будь-якого типу проекту має місце інтегроване використання всіх видів мовленнєвої діяльності: інформаційно-дослідницький проект вимагає використання Ч+А (збір та опрацювання інформації з друкованих та адитивних джерел); Г+А (планування та обговорення змісту проекту); П+Ч (складання й документування проекту); Г+А (його презентація та оцінювання).

Робота над проектом передбачає такі дії: аналіз проблеми; усвідомлення та визначення мети; розробка концепції, плану теоретичної реалізації проекту; його практична реалізація; підсумки у вигляді письмового звіту або усної презентації; зовнішня оцінка проекту, що дозволяє підвищити ефективність його подальшого впровадження.

Окреслені завдання розв’язуються в межах чотирьох етапів проектної роботи:

підготовчий етап (планування діяльності з виконання проекту: обговорювання змісту і меж проекту, розподіл студентів на групи, визначення формату очікуваного кінцевого продукту, а також способів презентації результатів дослідження, планування співбесід та візитів для отримання консультацій);

виконавчий, що пов’язаний із виконанням проекту; *презентація* результатів проектної роботи;

підсумковий (аналіз та моніторинг, оцінювання якості й результатів проектної діяльності) [154].

Для реалізації проектного методу на заняттях з іноземної мови у технічних ВНЗ виокремлюємо такі *типи проектів*: *дослідницькі* (в основі проекту знаходиться дослідження певних галузевих, наукових явищ та процесів); *творчі* (спільне створення плакатів тощо); *ігрові* (імітаційні, в яких

учасники проекту виконують визначені ролі); *інформаційні* (збір та аналіз інформації про певний об'єкт); *практичні* (безпосереднє впровадження вивченого матеріалу в практику).

В основу обраних методів покладено ідею побудови самостійної освітньої діяльності на активній, творчій, пізнавально-пошуковій основі, де відповідальність за навчальні результати лежить на студентах, викладач виконує роль консультанта, партнера, порадника, помічника.

Якщо метод – це спосіб діяльності, що охоплює весь її шлях до мети відповідно до підходів (основні стратегії навчання), принципів (базові положення навчання, що визначаються окресленими підходами) та процедур (техніка, діяльність і вправи) [163], то *прийом* – окремий крок, дія в реалізації певного методу; способи короткочасних дій викладача й адекватні їм дії студентів, що забезпечують досягнення цілей заняття (В. Кикотя, А. Столяренко); дії, спрямовані на розв'язання конкретного завдання (С. Морозова) [9].

Однакові прийоми можуть входити до складу різних методів навчання, але в поєднанні з певними прийомами вони утворюють зовсім інший метод. Наприклад, прийом запам'ятовування має місце як в репродуктивних, так і в проблемно-пошукових методах навчання. Але, якщо в першій групі методів він домінує, то в другій – є допоміжним, бо сприяє запам'ятовуванню основних результатів проблемних міркувань [140].

Цікавим є те, що метод може стати прийомом, а прийом – методом. Такий перехід відбувається тоді, коли прийом починає виконувати основне навчальне навантаження (допомагає розкрити суть того чи іншого підходу або принципу), він стає методом. Наприклад, корегування відповідей студентів (як прийом) під час проведення бесіди може трансформуватися у дискусійну площину. За такої умови цей прийом може стати самостійним методом навчання (дискусія) [140].

Отже, методичні прийоми складають структуру методу і є покроковими операціями, що виконують викладач і студент, реалізуючи той або інший метод навчання.

Вивчення іноземних мов для професійного спілкування на засадах діалогічного навчання безпосередньо пов'язано з формуванням когнітивно-комунікативних здібностей студентів, тому доцільними уважаємо саме ті прийоми, застосування яких «шліфує розумові компетенції студентів і поступово формує в них досвід пізнавально-пошукової та мовленнєвої діяльності» [224].

До таких прийомів відносимо завдання на зразок співвіднесення однакових елементів (matching); порівняння, зіставлення (comparing); встановлення логічної послідовності дій (sequencing); застосування прийому «мозаїка» (jigsaw); класифікація прочитаної або прослуханої інформації за певними ознаками з використанням графічних організаторів (tables); написання твору, есе, анотування прочитаного або прослуханого (writing activity) тощо [224].

Особливої уваги заслуговують активні прийоми розвитку навичок та вмінь іншомовного мовлення студентів в умовах діалогічної взаємодії усіх суб'єктів навчання, виокремлені Уілгою Ріверс:

– *усунення інформаційного дисбалансу (induced information gap)* – навмисне створення відмінностей в об'ємі інформації у потенційних партнерів по спілкуванню, що призводить до активної пізнавально-пошукової діяльності або дискусії, спрямованих на усунення інформаційних прогалин;

– *використання відмінностей у позиціях (opinion difference)* – сприяє активному обговоренню протилежних думок, передбачає презентацію, відстоювання, обґрунтовування правомірності або спростування доцільності висвітлених позицій;

– *перекодування інформації (information transfer)* – суб'єктивний виклад прочитаного, почутого матеріалу, отриманої інформації, що вимагає

певної бази сформованості мовних, мовленнєвих і комунікативних компетенцій;

– *ранжування предметів, дій, висловлювань за певними ознаками (ranking)* – спрямований на визначення пріоритетності означених положень, питань, аспектів тощо, що призводить до активного обговорення;

– *прийняття спільного рішення стосовно запропонованих завдань* (problem solving) передбачає вивчення проблеми, окреслення проблемних завдань, пошук та вибір шляхів їх розв'язання;

– *застосування запитальників* (questionnaires), *мовних ігор* (language games), *вікторин* (quizzes), які є ефективним способом стимулювання усних висловлювань студентів на всіх етапах навчання [199].

За організацію та реалізацію окреслених активних методів, прийомів у реальних умовах навчання відповідає такий елемент дидактичної системи як організаційна форма. Ця категорія позначає зовнішню сторону організації процесу навчання, оболонку для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, що пов'язано з такими питаннями: коли? де? хто? і як? навчається [18].

Виокремлюють різні класифікації форм навчання: за кількістю і складом студентів (індивідуальна, парна, групова, колективна); за ступенем керованості й автономності: фронтальна (передбачає спільні дії всіх студентів під керівництвом викладача, який займає лідерську позицію авторитета, є фронтменом), групова (колективна діяльність, для якої характерно рівні позиції всіх учасників діалогу, викладач – координатор), самостійна (індивідуальна робота студентів, під час якої відбувається самостійне ведення внутрішнього діалогу, зазвичай, із самим собою або уявленою особою, викладач виконує роль консультанта); за місцем навчання (аудиторна й позааудиторна/домашня робота) тощо. Вибір форм навчання зумовлений іншими елементами дидактичної системи (цілями, змістом, методами, засобами), складом студентів і викладачів, а також матеріальними й дидактичними умовами навчання.

Для реалізації всіх можливостей навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів через виокремлені активні методи та прийоми навчання у відповідності з окресленими провідними підходами, принципами й дидактичними умовами доцільно обирати колективно-групові форми діалогічної взаємодії. Відповідно вважаємо, що найбільший потенціал для ефективної організації єдиного комунікативного простору мають груповий, парний або внутрішній діалоги, під час яких студенти набувають навичок вільного і самостійного вибору відповідних способів розв'язання навчальних завдань, одночасно вчаться грамотно організовувати діалогові взаємовідносини, отримують досвід спілкування, та підвищують рівень мовленнєвої компетентності. Проте повністю відмовитися від фронтальної форми діалогу на заняттях практично неможливо, оскільки на деяких етапах вона є дієвою й виконує не менш важливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності студентів, аніж окреслені вище форми діалогу.

У контексті дослідження діалогічних форм особливої уваги заслуговують наукові доробки Л. Цибульської. Вона переконана, що будь-яка групова діяльність у межах діалогічного простору розпочинається з колективного діалогу, де здійснюється мотивація навчальної діяльності (етап постановки проблеми). Розв'язання проблеми відбувається у формі внутрішньогрупового або міжгрупового діалогів на інтерсуб'єктному (зовнішньому) рівні та внутрішнього діалогу на «інтрасуб'єктному рівні». Потім відбувається повернення до колективного діалогу й поєднання його з груповим діалогом. У завершальній формі колективного діалогу систематизуються набуті знання, уміння, навички, підсумовуються результати роботи, констатується рівень вихідних знань [270].

Саме такі форми діалогічної взаємодії сприяють ефективній мовній підготовці студентів та формуванню відповідних компетенцій для продуктивної діяльності за фахом: забезпечують сформоване вміння працювати в групі/парі з різними співрозмовниками, виконувати одночасно

декілька функцій для ефективного розв'язання завдань; сприяють формуванню в студентів уміння свідомо залучатися до групового діалогу, виконувати різні функції під час колективно-розподіленої діяльності, домовлятися, визначати й розв'язувати навчальне завдання, моделювати спосіб дій і перевіряти його дієвість на конкретних прикладах, робити рефлексивне оцінювання роботи групи в цілому та кожного члена окремо, формулювати нове знання, отримане як результат колективно-розподіленої навчальної діяльності [266]. Яким саме формам надати перевагу залежить від низки чинників: навчальної мети, окресленого завдання/ситуації, рівня сформованості відповідних знань і навичок у студентів, потреби, інтересів учасників діалогу тощо.

Докладний аналіз дидактичних умов та організаційно-дидактичних засад процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу дає підстави стверджувати, що суттєвою характеристикою окресленого процесу є те, що він відбувається в умовах, максимально наближених до реального фахового спілкування, через моделювання та розв'язання комунікативних проблемних ситуацій в активній діалогічній взаємодії суб'єктів навчання, що сприяє формуванню особистісного інтелектуального ресурсу – професійних і мовленнєвих компетентностей, які забезпечують комплексну іншомовну підготовку студентів технічних вищих навчальних закладах на заняттях з іноземної мови для мовленнєвої діяльності в межах майбутнього фахового середовища.

Узагальнюючи основні положення щодо визначених системних елементів моделі, їхніх функцій та зв'язків між ними, надаємо схематичне зображення *структурно-функціональної моделі*, що процесуально відображає організацію навчання, спрямованого на формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу (рис. 2.2).

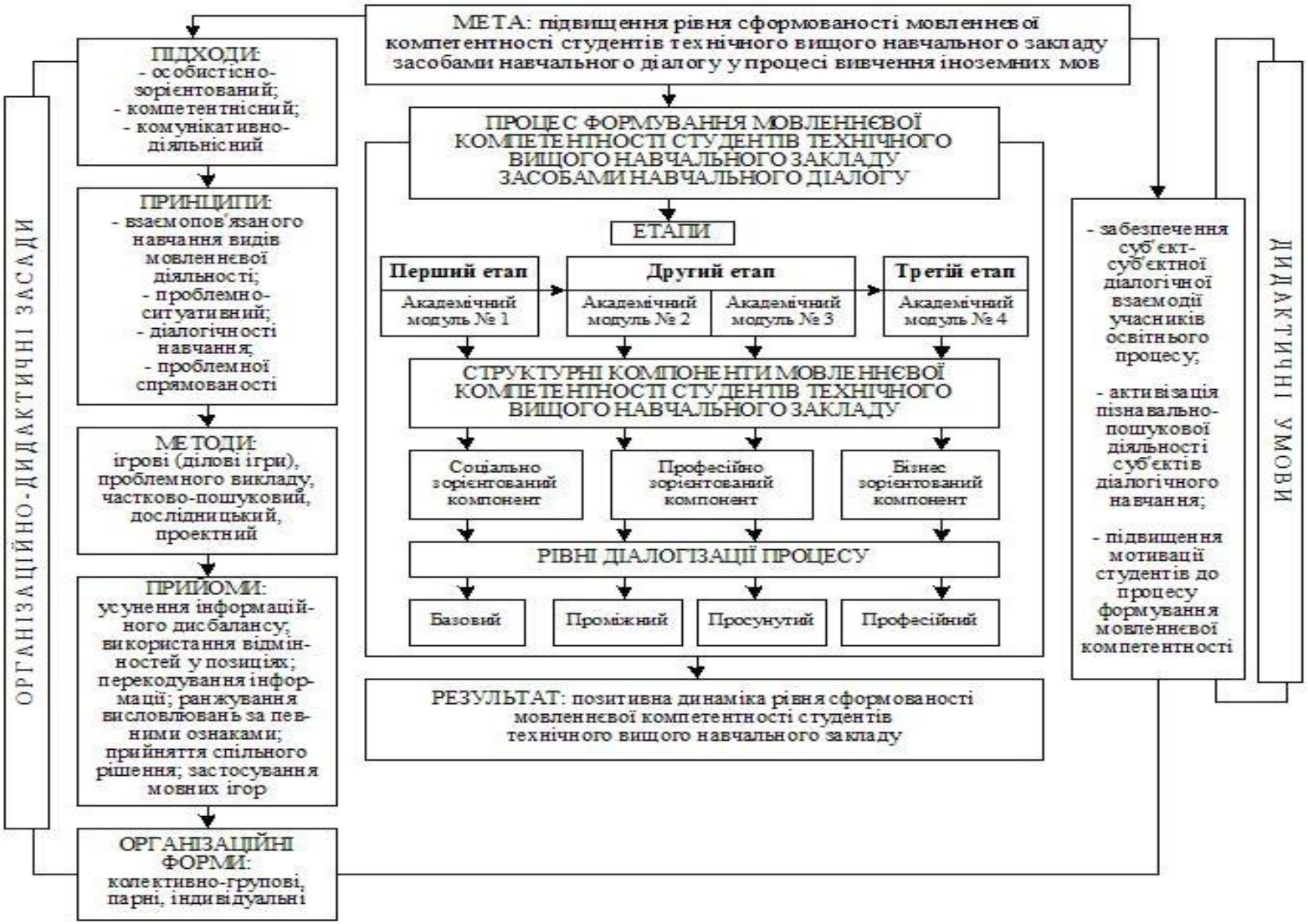


Рис. 2.2 Структурно-функціональна модель формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу

Висновки з розділу 2

На основі теоретико-методичного аналізу авторських розумінь структури мовленнєвої компетентності та її складників (З. Бакум, Л. Гайдукова, І. Кухта, В. Момот, В. Нищета, О. Решетнікова, Н. Самохіна), нормативно-методичних документів та програм з іноземної мови для професійного спілкування майбутніх спеціалістів технічної галузі (Г. Бакаєв, О. Борисенко, І. Доброскок, І. Зуєнок, С. Кострицька, О. Поперечна, О. Швець) окреслено *структуру* іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів, яка характеризується як єдність трьох компонентів (соціально, професійно та бізнес зорієнтованого складників).

Відповідно до структурних компонентів визначено критерії сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу: слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання); візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання); реалізація усного мовлення: здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння); реалізація писемного мовлення (письмо), які застосовано для оцінювання кожного з трьох компонентів. Залежно від виявлення критеріїв визначено початковий, достатній, високий рівні сформованості означеної компетентності.

Розроблено схему процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу, яка охоплює три *етапи,* що реалізуються в межах чотирьох академічних модулів, та передбачає покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови (чотири рівня діалогізації процесу навчання):

І етап – формування соціально зорієнтованого компонента (академічний модуль №-1); необхідний як базовий для забезпечення ефективної мовленнєвої діяльності будь-якого фахівця у соціально-побутовому середовищі. *Базовий рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 1).

II етап – професійно зорієнтований компонент мовленнєвої компетентності (академічні модулі №-2, 3); мовленнєва підготовка з обраного фаху. *Проміжний рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 2). *Просунутий рівень* діалогізації процесу навчання (академічний модуль № 3).

III етап відповідає за формування бізнес зорієнтованого компонента (академічний модуль № 4); охоплює діловий аспект спілкування (в усній та писемній формі), яке спрямоване на встановлення та підтримання ділових стосунків з іноземними бізнес-партнерами. *Професійний рівень* діалогізації навчання (академічний модуль № 4).

Контент процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу покликаний реалізувати іншомовну підготовку майбутнього фахівця технічної галузі в контексті компетентнісної парадигми діалогічного навчання, яка виявляється у формування суб'єктивованого знання, особистісного мовленнєвого ресурсу для безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі; розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки у ситуаціях професійної мовленнєвої діяльності та соціальної практики спілкування. Добір вправ і завдань зумовлений особливостями діалогічного навчання та специфікою формування навичок і вмінь іншомовного мовлення студентів технічного вищого навчального закладу, яка полягає не тільки у загальнокультурному розвитку фахівця, що володіє іноземними мовами, а й у безпосередньому формуванні професійних компетенцій для реалізації фахової діяльності засобами комунікації.

Під час дослідження визначено та розкрито зміст *дидактичних умов*, які сприяють максимальній реалізації потенціалу навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу: забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу; активізація пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічного

навчання; підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності.

Обґрунтовано ефективність обраного стратегічного курсу, який детермінується окресленими *підходами* (особистісно зорієнтованим, компетентнісним та комунікативно-діяльнісним). Інтерпретовано реалізацію ключових концептуальних положень через сформульовані методологічні *принципи* (взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, проблемно-ситуативний, діалогічності навчання, професійної спрямованості процесу навчання). Аргументовано доцільність застосування обраного *формату* організації діалогічної взаємодії (колективно-групових форм; фронтального, парного, групового, внутрішнього діалогів); використання активних *методів*: проблемних, дискусій; ділових ігор та *прийомів* навчання (усунення інформаційного дисбалансу; створення відмінностей у позиціях; перекодування інформації; прийняття спільного рішення тощо) під час вивчення іноземних мов діалогічними засобами навчання.

На основі теоретичного аналізу й узагальнення результатів дослідження розроблено *структурно-функціональну модель* процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1 Діагностування рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу

Для практичного підтвердження описаних у попередніх розділах теоретичних положень дисертаційної праці проведено педагогічний експеримент, завдання якого полягало в доведенні або спростуванні ефективності використання структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (ІПЗМК) студентів засобами навчального діалогу та доцільності запровадження такої моделі в практику викладання іноземних мов в технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Педагогічний експеримент проводився в умовах освітнього процесу ДВНЗ «Криворізький національний університет», Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ) протягом 2013–2014 років, до якого залучено 307 осіб (студенти першого курсу технічних спеціальностей) та 20 викладачів іноземної мови.

Експериментальне дослідження здійснювалося в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний, кожен з яких реалізовував низку завдань, передбачених педагогічним експериментом.

Діагностування вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів відбувалося на констатувальному етапі задля подальшого простеження його динаміки (покращення або погіршення) на контрольному етапі педагогічного

експерименту після упровадження структурно-функціональної моделі формування ІПЗМК студентів засобами навчального діалогу на формувальному етапі експерименту, що є об'єктивною передумовою експериментально-дослідної перевірки ефективності використання запропонованої моделі в практиці іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей.

Завданнями констатувального етапу експерименту визначено:

– добір/розроблення діагностувальних методик задля дослідження стану сформованості ІПЗМК студентів технічного ВНЗ;

– вимірювання показників вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів технічних спеціальностей;

– інтерпретація результатів передекспериментального діагностувального зрізу.

Задля реалізації визначеної мети та окреслених завдань констатувального експерименту використано такі методи дослідження: передекспериментальний діагностувальний зріз щодо визначення вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей та її компонентів; комплекс експериментальних методів (ранжування, порівняльний аналіз отриманих математично-статистичних результатів). На наступному етапі доцільним постало застосування статистичного показника – коефіцієнта навченості, що дало змогу дослідити рівень якості виконання діагностувального зрізу та рівномірно розподілити студентів за ознакою навченості на дослідні групи для участі в педагогічному експерименті.

Для дослідження і встановлення вихідного рівня ІПЗМК студентів технічних спеціальностей ми розробили комплексну систему діагностування рівнів сформованості компонентів означеної компетентності, що охоплює такі діагностики:

1) комплексне діагностування вихідного рівня сформованості соціально зорієнтованого компоненту ІПЗМК студентів технічного ВНЗ

(Додаток Б, Діагностувальна методика № 1);

2) комплексне діагностування вихідного рівня сформованості професійно зорієнтованого компоненту ІПЗМК студентів технічного ВНЗ (Додаток В, Діагностувальна методика № 2);

3) комплексне діагностування вихідного рівня сформованості бізнес зорієнтованого компоненту ІПЗМК студентів технічного ВНЗ (Додаток Г, Діагностувальна методика № 3).

Означені діагностики реалізуються під час передекспериментального діагностувального зрізу: перший етап – діагностувальна методика № 1 (соціально зорієнтований компонент); другий етап – діагностувальна методика № 2 (професійно зорієнтований компонент); третій етап – діагностувальна методика № 3 (бізнес зорієнтований компонент).

У межах кожного етапу запропоновано чотири блоки, які діагностують рівень сформованості компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності за виокремленими чотирма критеріями: блок з аудіювання, блок з читання, блок з говоріння, блок з письма.

Формат усіх трьох етапів однаковий, різниця полягає лише в контексті, словниковому ресурсі, навичках і вміннях, які перевіряються, що зумовлено змістом компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності. Схему поетапного діагностування вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів презентовано нижче (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Схема діагностування вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів

Перший етап – діагностувальна методика №1 (соціально зорієнтований компонент)	Другий етап – діагностувальна методика №2 (професійно зорієнтований компонент)	Третій етап – діагностувальна методика №3 (бізнес зорієнтований компонент)
Блок 1 – аудіювання Блок 2 – читання Блок 3 – говоріння: діалогічне;монологічне Блок 4 – письмо	Блок 1 – аудіювання Блок 2 – читання Блок 3 – говоріння: діалогічне;монологічне Блок 4 – письмо	Блок 1 – аудіювання Блок 2 – читання Блок 3 – говоріння: діалогічне;монологічне Блок 4 – письмо

Діагностування рівнів сформованості всіх компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі відбувалося за однаковим алгоритмом, що представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Алгоритм діагностування
вихідного рівня сформованості компонентів ІПЗМК

Блок з аудіювання (запитання 1-20) (25-30 хвилин)	Блок з читання (запитання 1-20) (60 хвилин)	Блок з говоріння (10 хвилин)	Блок з письма (60 хвилин)
Секція 1 (діалог) *Секція 2* (монолог)	*Текст 1* (оповідного характеру) *Текст 2* (фактичного змісту)	*Завдання 1* (діалог) *Завдання 2* (монолог)	*Завдання 1* (лист із описом зазначеної проблеми, анотація) *Завдання 2* (есе на задану тему)

Завдання чотирьох блоків оцінювання вихідного рівня сформованості всіх компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі розроблено за матеріалами Міжнародної системи тестування рівня володіння іноземною мовою [292]. Докладний зміст блоків з аудіювання, читання, говоріння (монологічного, діалогічного), письма надано в додатках Б–Г.

Згідно з вимогами до проведення контролю й оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається [51], діагностувальному зрізу передував інструктаж, метою якого було створення психологічно комфортних умов виконання завдань, за яких студенти здатні продемонструвати свої знання і вміння на якомога вищому рівні. Студентам повідомили мету зрізу, пояснили процедуру його проведення, ознайомили з форматом і типами контрольних завдань, режимами їх виконання тощо. Уникнення технічних огріх під час діагностичного зрізу сприяє підвищенню об’єктивності контролю, оскільки

виключається можливість помилки через незнання технічної сторони виконання завдань та вимог щодо оформлення й заповнення контрольних бланків.

Якісний аналіз вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі та її компонентів здійснено, спираючись на діагностувальну базу, адекватну концептуальним засадам дослідження, теоретичним уявленням про змістовні характеристики та специфічні особливості процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу.

Підрахунки у блоках з аудіювання та читання відбувалися таким чином: 1 бал – за кожну правильну відповідь; загальний бал у межах одного блоку вираховується шляхом складання балів за правильні відповіді; можливий максимум – 20 балів відповідно до кількості запитань. Результати обчислюються для кожного блоку окремо.

Блоки з говоріння та письма оцінювалися екзаменатором за певними параметрами:

монологічне та діалогічне мовлення (говоріння):

- виконання завдання (5 балів);
- вимова, швидкість та зв’язність/послідовність усного мовлення (5 балів);
- лексичний ресурс (5 балів);
- граматичний діапазон та точність його використання (5 балів);

письмове висловлювання (письмо):

- виконання завдання (5 балів);
- зв’язність/послідовність письмового мовлення (5 балів);
- лексичний ресурс (5 балів);
- граматичний діапазон та точність його використання (5 балів).

Підрахунки результатів у блоках з говоріння та письма проводилися за такою схемою:

– загальний бал за перше завдання: сума балів за чотирма параметрами (допустимий максимум складає 20 балів);

– загальний бал за друге завдання:

– сума балів за чотирма параметрами (максимум – 20 балів);

– загальний бал за два завдання (максимальна кількість – 40 балів);

– середній бал за один блок (з говоріння або письма):

(40 балів : 2 = 20 балів).

Результати підрахунків у межах кожного блоку інтерпретовано як рівень сформованості одного з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (тобто сформованість одного з трьох компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності за певним критерієм) за допомогою табл. 3.3.

Після виконання передекспериментального діагностувального зрізу студент отримує бали як за кожний блок окремо (загальний бал, який дорівнює кількості правильних відповідей на запитання в блоках із аудіювання та читання; або середній бал, вирахуваний за окресленою схемою, у блоках із говоріння та письма); так і бали за весь етап (сума балів за чотири блоки). Інтерпретація результатів кожного з чотирьох блоків надається в таблиці 3.3. Результати всього етапу визначаються як вихідний рівень сформованості одного з трьох компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів і витлумачуються за таблицею 3.4.

Таблиця 3.3

Інтерпретація результатів
передекспериментального діагностувального зрізу
в межах одного блоку

Загальна кількість балів за один блок (вид МД)	Інтерпретація результатів	Рівень
18-20 балів 90-100%	Дуже хороші знання	Високий (В2)
15-17 балів 70-89%	Хороші знання	Достатній (В1)
1-14 балів 1-69%	Початкові знання	Початковий (А1, А2)
0	Тест не розпочато	—

де 1 ─ найнижчий, 20 ─ найвищий бали.

Таблиця 3.4

Інтерпретація результатів
передекспериментального діагностувального зрізу
в межах одного етапу
(вихідний рівень сформованості компонентів
іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності)

Загальна кількість балів за один етап (компонент ІПЗМК)	Інтерпретація	Рівень
72-80 балів 90-100%	Дуже хороші знання	Високий (В2)
56-71 балів 70-89%	Хороші знання	Достатній (В1)
1-56 балів 1-69%	Початкові знання	Початковий (А1, А2)
0	Тест не розпочато	—

де 1 ─ найнижчий, 80 ─ найвищий бали.

Кінцевий результат передекспериментального діагностувального зрізу вираховувався загальною кількістю балів, отриманих за три етапи, й інтерпретувався як вихідний рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Інтерпретації результатів
передекспериментального діагностувального зрізу
щодо вихідного рівня сформованості
іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності

Загальна кількість балів за три етапи	Інтерпретація	Рівень
216-240 балів 90-100%	Дуже хороші знання	Високий (B2)
166-215 балів 70-89%	Хороші знання	Достатній (B1)
1-165 балів 1-69%	Початкові знання	Початковий (A1, A2)
0	Тест не розпочато	—

де 1 ─ найнижчий, 240 ─ найвищий бал.

Зведена схема інтерпретації результатів діагностувального зрізу для з'ясування вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів, яка інтегрує всі розглянуті вище схеми оцінювання, представлена в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Зведена схема інтерпретації результатів
передекспериментального діагностувального зрізу
щодо визначення вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів

Загальна кількість балів (%) за один блок (вид МД)	Загальна кількість балів (%) за один етап (компонент ІПЗМК)	Загальна кількість балів (%) за три етапи (ІПЗМК)	Інтерпре-тація	Рівень
18-20 балів 90-100%	72-80 балів 90-100%	216-240 балів 90-100%	Дуже хороші знання	Високий (B2)
15-17 балів 70-89%	56-71 балів 70-89%	166-215 балів 70-89%	Хороші знання	Достатній (B1)
1-14 балів 1-69%	1-55 балів 1-69%	1-165 балів 1-69%	Початкові знання	Початковий (A1, A2)
0	0	0	Тест не розпочато	—

Отже, діагностування вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ здійснювалося у три етапи, в межах яких проведено тестування поміж 307 студентів задля встановлення рівнів сформованості трьох компонентів означеної компетентності.

Фрагмент результатів тестування, за якими визначалися рівні сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей, наведено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Зведені результати поетапного тестування
в межах передекспериментального діагностувального зрізу

№ з/п	Перший етап (соціально зорієнтований компонент)					Другий етап (професійно зорієнтований компонент)					Третій етап (бізнес зорієнтований компонент)					Підсумковий бал	Середній бал
	1					2					3						
	Ауд	Чит	Гов	Пис	Заг	Ауд	Чит	Гов	Пис	Заг	Ауд	Чит	Гов	Пис	Заг		
1	18	19	19	18	74	16	17	18	17	68	19	18	19	19	75	217	72,3
2	15	18	17	16	66	14	15	16	14	59	16	17	17	16	66	191	63,6
3	9	9	9	8	35	9	8	7	7	31	9	9	10	9	37	103	34,3
4	13	14	14	14	55	13	12	13	12	50	14	14	14	13	55	160	53,3
5	15	19	18	17	69	16	17	17	17	67	17	16	17	15	65	201	67
307	…	…	…	…		…	…	…	…		…	…	…	…		…	…

Надамо пояснення отриманих результатів тестування на прикладі одного студента. За тестами визначення рівня сформованості навичок і вмінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (блоки 1-4 в межах кожного етапу) встановлено рівень сформоаності трьох компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності, який розраховано за сукупністю результатів чотирьох блоків. Відтак у межах першого етапу передекспериментального діагностувального зрізу студент №2 отримав 66 балів, що відповідає достатньому рівню сформованості соціально зорієнтованого компонента означеної компетентності (див. табл. 3.4).

Аналогічно інтерпретовано результати другого (59 балів – достатній рівень сформованості професійно зорієнтованого компонента ІПЗМК) й третього (66 балів – достатній рівень сформованості професійно зорієнтованого компонента ІПЗМК) етапів. Щодо кінцевого результату передекспериментального діагностувального зрізу (загальна сума балів за три етапи, що в даному випадку складає 191 балів) у студента № 2 констатовано достатній рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (див. табл. 3.6). Оскільки компоненти означеної компетентності є рівнозначними, середня оцінка для студента являла загальну суму балів за три етапи, поділену на кількість компонентів – 63,3.

Результати передекспериментального діагностувального зрізу щодо рівнів сформованості компонентів ІПЗМК студентів технічних ВНЗ зведено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Узагальнені результати
передекспериментального діагностувального зрізу
(рівень сформованості компонентів ІПЗМК студентів)

Рівень/ Компонент ІПЗМК (етапи)	Кількість студентів, %					
	Початковий		Достатній		Високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Соціально зорієнтований компонент (перший етап)	30	10	232	75	45	15
Професійно зорієнтований компонент (другий етап)	90	30	199	64	18	6
Бізнес зорієнтований компонент (третій етап)	60	20	217	70	30	10

Подаємо стовпчикову діаграму порівняння результатів трьох етапів передекспериментального діагностувального зрізу щодо рівнів сформованості компонентів ІПЗМК студентів (рис. 3.1).

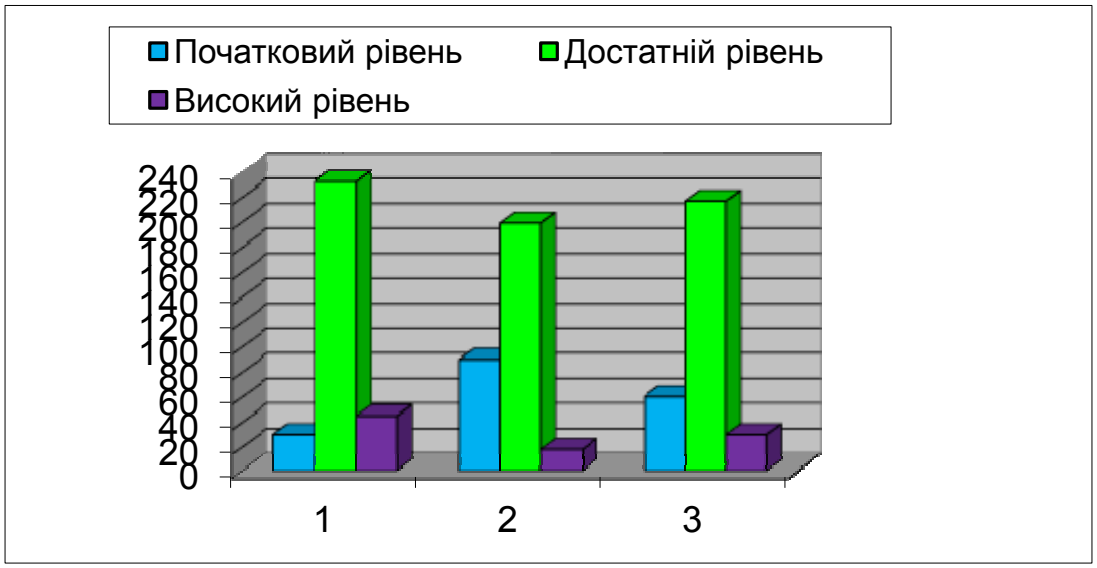


Рис. 3.1 Порівняння результатів трьох етапів передекспериментального діагностувального зрізу

По вісі *OX* розміщено бали рівня сформованості компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності: 1 етап (1) – соціально зорієнтований компонент, 2 етап (2) – професійно зорієнтований компонент, 3 етап (3) – бізнес зорієнтований компонент. На кожному етапі аналізуються три стовпчики – перший відповідає кількості студентів з початковим рівнем; другий – кількості студентів з достатнім рівнем; третій – високому рівню.

З рисунка 3.1 видно, що достатньо високі показники отримано на першому етапі зрізу, який оцінював рівень сформованості соціально зорієнтованого компонента; середні результати характерні для бізнес зорієнтованого компонента – третій етап; та найнижчі показники простежено під час оцінювання професійно зорієнтованого компонента на другому етапі. Такі результати мають логічне пояснення. Завдання другого етапу передбачали занурення у професійний контекст, що вимагає від студентів певної сформованості відповідних навичок і вмінь (компетенцій);

деякі студенти вперше зіткнулися з фахвою проблематикою, що викликало багато труднощів під час виконання тестових завдань. Натомість перший і третій етапи оцінювали компетенції, навички і вміння, пов'язані з соціально-побутовим контекстом та діловою тематикою, що перегукується в деяких аспектах зі шкільною програмою та сприяє кращій результативності.

Наведемо таблицю з узагальненими результатами передекспериментального діагностувального зрізу щодо вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів технічних ВНЗ (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Узагальнені результати
передекспериментального діагностувального зрізу

Рівень ІПЗМК	Кількість студентів		
	Початковий	Достатній	Високий
абс.	60	214	33
%	20	69	11

На рис. 3.2 наведено гістограму, що наочно демонструє вихідні рівні сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ.

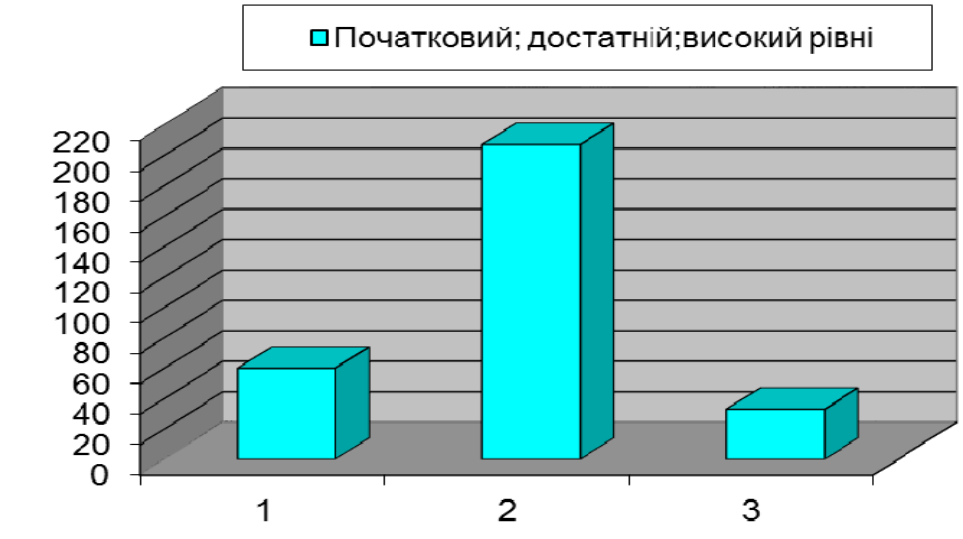


Рис. 3.2 Результати ранжування вихідних рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів

По вісі *OX* розміщено бали рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності: 1 – початковий рівень, 2 – достатній, 3 – високий.

Так, початковий рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності склав 20% (60 респондентів), достатній рівень – 69% (214 студентів), високий рівень – 11% (33 студента).

Результати передекспериментального діагностувального зрізу щодо вихідного рівня сформованості ІПЗМК студентів оброблялися за допомогою методу статистичного аналізу – з'ясування коефіцієнту навченості (за формулою В. Беспалька), що дозволило визначити рівень виконання зрізу та здійснити рівномірний розподіл студентів на групи за ознакою навченості, що є головною умовою проведення власне педагогічного експерименту [24; 68, с. 65].

Для підрахунку «коефіцієнта навченості» ми використали формулу В. Беспалька:

$$K = \frac{Q}{N},$$ де

К – коефіцієнт навченості (сформованість навичок і вмінь іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ);

Q – сумарна кількість набраних студентом балів за критеріями тесту (отримані бали за три етапи діагностувального зрізу);

N – максимальна кількість балів за всіма критеріями (можливий максимум за три етапи зрізу) [24, с. 52–69].

Достатнім уважаємо рівень виконання зрізу, де коефіцієнт навченості більший або дорівнює 0,7 ($К \geq 0,7$) [24, с. 52–69].

У табл. 3.10 наведено результати розрахування коефіцієнта навченості для кожного студента.

Таблиця 3.10

Результати розрахування коефіцієнта навченості студентів технічних спеціальностей

№ з/п	Показники за всіма критеріями діагностувального зрізу (результати трьох етапів)			Загальний бал за всіма критеріями (сума балів за три етапи)	Коефіцієнт навченості
	Соціально зорієнтований компонент	Професійно зорієнтований компонент	Бізнес зорієнтований компонент		
1	72	60	74	206	0,85
2	56	34	47	137	0,57
3	53	32	30	115	0,47
4	65	56	63	184	0,76
5	60	58	67	185	0,77
307	…	…	…	…	…

Надамо пояснення отриманих результатів щодо визначення коефіцієнта навченості на прикладі одного студента. Розрахунки виконано за формулою

$$K = \frac{Q}{N},$$ де

К – коефіцієнт навченості студента;

Q – сумарна кількість набраних студентом балів по всім критеріям тесту (сума балів за три етапи діагностувального зрізу, що дорівнює 137);

N – максимальна кількість балів по всім критеріям (допустимий максимум за три етапи складає 240 балів, які вираховувалися за такою логікою: 20 балів за кожний вид мовленнєввої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) х 4 блоки = 80 балів (за один критерій/компонент) х 3 (критерія/компонента) = 240 балів. Відтак коефіцієнт навченості студента дорівнює 0,57, що інтерпретовано як недостатній рівень виконання зрізу.

Результати встановлення рівня виконання передекспериментального діагностувального зрізу за коефіцієнтом навченості студентів подано в табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Узагальнені результати щодо рівнів виконання передекспериментального діагностувального зрізу

Рівень виконання зрізу	Недостатній (нижче 0,7)	Достатній (дорівнює або перевищує 0,7)
Абс.	67	240
%	20	80

За даними таблиці 3.10 20% (67 респондентів) продемонстрували недостатній коефіцієнт навченості ІПЗМК, тобто їхній рівень виконання зрізу був нижчий від очікуваного 0,7; переважна кількість студентів – 210 осіб (приблизно 70%) мали достатній рівень, що дорівнює показнику 0,7; лише 10% (30 студентів) виконали зріз на рівні, який значно перевищував 0,7, що свідчить про їхній високий коефіцієнт навченості.

Результати встановлення рівня виконання передекспериментального діагностувального зрізу за коефіцієнтом навченості близькі до результатів діагностування вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ (достатній рівень виконання зрізу та достатній рівень сформованості ІПЗМК студентів продемонстувало майже однакова кількість респондентів – приблизно 70 % в обох випадках). Отже, можемо говорити про їх об’єктивність.

Узагальнивши результати передекспериментального діагностувального зрізу щодо встановлення вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей, констатовано, що переважна кількість респондентів (214 осіб, 69%) продемонструвала достатній рівень означеної компетентності. Відтак виявлені результати відповідають вимогам педагогічного експерименту, який розраховано на рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, що дорівнює В1(+) за Європейською шкалою рівнів володіння мовою та відповідає достатньому рівню сформованості

ІПЗМК. Подальша експериментальна робота спрямована на забезпечення зростання високого й достатнього рівнів та відповідне зниження або зникнення початкового рівня через реалізацію структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу на заняттях з іноземної мови.

Вихідні дані, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, стали основою для простеження динаміки розвитку мовленнєвих навичок та вмінь на контрольному етапі після завершення експерименту та є об'єктивною передумовою для теоретичного обґрунтування й практичного підтвердження або спростування ефективності упровадження запропонованої структурно-функціональної моделі формування ІПЗМК студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу у практику викладання й вивчення іноземних мов.

3.2 Упровадження структурно-функціональної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав упровадження структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу в практику викладання іноземних мов в технічних вищих навчальних закладах.

Поділяючи думки П. Гурвича, наголошуємо на тому, що обов'язковою умовою для розв'язання дидактичного завдання формувального етапу навчального експерименту є організована спільна діяльність досліджуваних і експериментатора, невід'ємними принципами якої є: точна обмеженість у часі (початок і кінець); наявність попередньо сформульованих гіпотез; план і організація структури, відповідно до висунутих гіпотез; можливість

ізольованого врахування дидактичного впливу фактору, що досліджується; вимірювання вихідного й підсумкового стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми й цілям експерименту [68, с. 39].

Об'єктом педагогічного експерименту є процес формування мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих закладів освіти під час вивчення іноземних мов.

Предмет педагогічного експерименту – структурно-функціональна модель процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу.

Мета педагогічного експерименту – практичне доведення ефективності структурно-функціональної моделі, яка охоплює організаційно-дидактичні засади процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу, та доцільності використання такої моделі на заняттях з іноземної мови в технічних вищих навчальних закладах.

Реалізація означеної мети вимагає висування *гіпотези* педагогічного експерименту: впровадження структурно-функціональної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови засобами навчального діалогу сприятиме досягненню кращих результатів у цьому процесі (сформованості більш високого рівня означеної компетентності) порівнянно з традиційною методикою навчання іноземних мов.

Для підтвердження або спростування запропонованої гіпотези організовано й проведено педагогічний експеримент на базі ДВНЗ «Криворізький національний університет» (акт № 277-06/20 від 19.09.2014 р.), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (акт № 302-04/827 від 25.06.2014 р.) та Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ) (акт № 102-09/27 від

18.09.2014 р.), в якому взяли участь студенти першого курсу технічних напрямів підготовки в кількості 307 осіб та 20 викладачів іноземної мови.

Педагогічний експеримент передбачав розподіл студентів на 2 групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). В експериментальній групі навчання здійснювалось за першим варіантом методики (експериментальна методика з використанням структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладах засобами навчального діалогу), у контрольній – за другим (традиційна методика навчання іноземної мови).

Експериментальне навчання проводилось у межах дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Згідно з постановою Міністерства освіти і науки України навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що раніше викладалася студентам технічних ВНЗ на першому курсі, у 2012 році замінена дисципліною «Іноземна мова». Відтак студентам першого курсу технічного ВНЗ необхідно викладати загальну іноземну мову, що суперечить практичній меті курсу, оскільки його навчальні цілі передбачають професійну спрямованість матеріалу, а не повторення шкільної програми. Окрім цього, метою педагогічного експерименту є формування саме іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів. Щоб реалізувати мету педагогічного експерименту, запобігти непорозуміння в тлумаченні та уникнути сплутування двох дисциплін, беремо до уваги нові вимоги щодо назви дисципліни («Іноземна мова»), а в дужках робимо примітку щодо спрямованості курсу дисципліни, що викладається (за професійним спрямуванням). Отже, експериментальне навчання, метою якого є формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладах засобами навчального діалогу, проходило в межах дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)».

Структура та зміст навчально-методичного забезпечення будь-якого дидактичного процесу представлено такими одиницями:

– *нормативна база* (стандарти вищої освіти: державні, галузеві та вишівські; навчальні плани та програми; робочі плани та програми, тематичні плани та плани практичних занять відповідно до загального навчального плану;

– *навчально-методичний комплекс* (навчально-інформаційний та інструктивно-методичний матеріал: навчальні підручники й посібники, методичні матеріали до практичних занять, контрольні завдання до практичних занять, контрольні зрізи для перевірки фактичного рівня сформованості знань, умінь, навичок студентів до та після навчального експерименту).

Нормативно-методичне забезпечення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», у межах якої організовано й проведено педагогічний експеримент, розроблено на основі галузевих нормативних документів (освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики) з використанням Програми з англійської мови для професійного спілкування, рекомендованою Міністерством освіти і науки України [217] та з урахуванням основних положень нормативно-методичного забезпечення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», розробленого фахівцями кафедри іноземних мов Національного гірничого університету (Стандарт вищої освіти Національного гірничого університету) [185].

Одним із важливих нормативних документів, що визначає організацію навчання, є *навчальний план*. Робочий навчальний план дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямування)», що викладалася студентам першого курсу технічних спеціальностей протягом педагогічного експерименту, розроблений на базі плану навчання за кредитно-модульною системою, запровадженого кафедрою іноземних мов НГУ [185, с. 11-12]. Він містить графік та план експериментального навчання:

– нормативний термін курсу мовної підготовки бакалавра – 1 рік;

– річне навчальне навантаження студента з дисципліни становить 4 національних кредита;

– навчальний рік традиційно розділено на два семестри по дві чверті кожен;

– чверті розділено на 16 тижнів кожна;

– чверть містить 7 тижнів практичних занять по 3 години кожний тиждень та 1 тиждень контрольних заходів по 3 години (за розкладом навчальних занять);

– загальний обсяг дисципліни складає 4 національних кредита (180 академічних годин); аудиторна робота – 96 академічних годин; самостійна робота – 84 годин [185].

Узагальнений графік та план організації навчального процесу протягом експерименту подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Узагальнений графік та план організації навчального процесу протягом експерименту

<table>
<tr><td rowspan="3">Констатувальні заходи (передекспериментальний діагностувальний зріз) 6 годин</td><td colspan="2">Перший семестр (16 тижнів) 90 годин</td><td colspan="2">Другий семестр (16 тижнів) 90 годин</td><td rowspan="3">Контрольні заходи (післяекспериментальний діагностувальний зріз) 6 годин</td></tr>
<tr><td>Перша чверть (8 тижнів) 24 години</td><td>Друга чверть (8 тижнів) 24 години</td><td>Третя чверть (8 тижнів) 24 години</td><td>Четверта чверть (8 тижнів) 24 години</td></tr>
<tr><td>ауд. роб. – 24 години; сам. роб.– 15 годин</td><td>ауд. роб. – 24 години; сам. роб.– 21 годин</td><td>ауд. роб. – 24 години; сам. роб.– 21 годин</td><td>ауд. роб. – 24 години; сам. роб.– 15 годин</td></tr>
</table>

З огляду на це хід педагогічного експерименту регламентувався робочим планом (табл. 3.1), який визначав кількість модулів, що викладалися протягом чверті в межах семестру, та проведення діагностувальних заходів на констатувальному та контрольному етапах.

Конкретизовано зміст кожного з модулів, цілі та очікувані результати навчання для кожного модуля, а також склад модулів дисципліни, розподіл

часу на їх засвоєння, терміни контролю в нормативному документі – *програмі навчальної дисципліни*.

Робоча програма дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», яка використовувалась протягом педагогічного експерименту, розроблена на базі стандартів, що дозволяють розробляти робочі програми та плани у відповідності до вимог кредитно-модульної системи: Програми з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), яка є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей професійної підготовки студентів [217], а також навчальної програми дисципліни «Іноземна мова» для підготовки бакалаврів різних галузей та напрямів, розроблену фахівцями кафедри іноземних мов НГУ [185].

Робоча програма педагогічного експерименту являє собою конкретизацію основних положень типових програм, розглянутих вище: базується на міжнародних рівнях володіння мовою (відповідно до ЗЄР); відповідає рівням досягнень, визначених в ОПП і ОКХ; має чітко і гнучко сформульовані цілі й результати навчання; базується на професійних та навчальних уміннях; охоплює професійний зміст, ситуативний зміст, прагматичний зміст (необхідні практичні та корисні вміння); ураховує попередній досвід студентів, їхні потреби у навчанні та кінцеві результати; є модульною за своєю організацією[185, с. 6-10; 207].

Докладний зміст модулів, розглянутих у програмі, що розроблена для викладання нормативної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» протягом педагогічного експерименту, представлено в додатку Д.

Педагогічний експеримент, спрямований на формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу, проходив у три етапи, відповідно до кількості її структурних компонентів, у межах чотирьох академічних модулів та передбачав покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної

мови (чотири рівня діалогізації процесу навчання) за схемою, яку надано нижче (табл. 3.2):

Таблиця 3.2

Схема поетапного формування
іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності
студентів засобами навчального діалогу

ЕТАПИ			
Перший етап	Другий етап		Третій етап
Академічний модуль №1	Академічний модуль №2	Академічний модуль №3	Академічний модуль №4
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ІПЗМК			
Соціально зорієнтований	Професійно зорієнтований		Бізнес зорієнтований
РІВНІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІМ			
Базовий	Проміжний	Просунутий	Професійний

Більш конкретизована змістова характеристика всіх етапів формування ІПЗМК студентів на предмет мовленнєвих навичок і вмінь, які формуються в межах чотирьох академічних модулів під час педагогічного експерименту, представлена в робочій програмі дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (Додаток Д).

Для максимальної реалізації усього дидактичного потенціалу навчального діалогу як ефективного засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів суб'єктам освітнього процесу недостатньо володіння навичками діалогічного спілкування; необхідна ще й розвиненість умінь ведення саме діалогу, формування стратегії діалогічного навчання. Саме цим зумовлена потреба введення діалогу на заняттях з іноземної мови – різний рівень діалогізації процесу навчання (від базової репліки-стимулу, репліки-реакції до розгорнутої дискусії у формі повноцінної діалогічної взаємодії суб'єктів навчання) протягом чотирьох академічних модулів паралельно з розвитком навичок та вмінь іншомовного мовлення студентів.

Розглянемо докладніше як відбувалося покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови та вивчимо характерні особливості чотирьох рівнів діалогізації процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ.

Виокремлені рівні діалогізації процесу вивчення іноземних мов (для професійного спілкування) вирізняються видами та структурною складністю навчального діалогу (розпитування, домовленість, бесіда, диспут, дискусія тощо); організаційними формами (фронтальна, групова, парна робота, внутрішній діалог); завданнями (завдання-пастки, завдання без розв'язання, завдання з відсутніми даними тощо); форматом діалогічної взаємодії («викладач – студент/студенти», «студент – студент/студенти»); рівнем керованості з боку викладача та рівнем студентської автономності; методами й прийомами; навчальним контекстом тощо.

Базовий рівень діалогізації процесу навчання передбачав початкову підготовку студентів до ведення навчального діалогу, формування навичок і вмінь діалогічного засвоєння матеріалу: ознайомлення з функціональними мовними зразками для організації продуктивної діалогічної взаємодії; формування вмінь вільного реплікування за допомогою нескладних за структурою діалогів з елементами навчального, навичок самостійного вживання діалогічних єдностей (ДЄ) і об'єднання їх у діалог; складання власних діалогів з опорою і без опор; формування вмінь слухати й чути свого співрозмовника, виявляти до нього поважне ставлення; розвиток умінь соціальної перцепції та інших якостей, які допомагають своєчасно враховувати інтереси партнера під час діалогічної взаємодії, вибудовувати її на суб'єктних засадах усіх учасників навчання.

Означений рівень обмежувався нескладними діалогами за структурою й рівнем комунікативної різноманітності реплік, що входять до їхнього складу, такими як: *діалог-розпитування (на зразок інтерв'ю), діалог-домовленість* – складаються переважно із запитань і повідомлень, які

відбуваються в логічній послідовності й об’єднані розв’язанням однієї конкретної проблеми.

Особлива увага приділялася *діалогу-бесіді* – розвиток теми програмувався викладачем в лінійному напряму від невідомого до нового. Роль адресанта (постановка питань і повідомлення ключових відповідей) переважно закріплювалася за викладачем, а адресата – за студентом. Викладач визначав і повідомляв, що вивчається, та що студенти вже вміють робити й знають, самостійно оцінював наскільки опанований матеріал, що вивчається.

Основне завдання викладача на цьому рівні полягало в активізації діяльності студентів, перетворенні їх із пасивних спостерігачів, які виконують лише його вказівки, сприймають інформацію, що надходить від нього, в активних суб’єктів, партнерів, зацікавлених у власному розвитку й навчанні. Викладач організовував розв’язання проблеми у формі діалогу, до якого залучав студентів; використовував активні прийоми, спрямовані на стимулювання їхньої пізнавально-пошукової діяльності, інтелектуального ресурсу; підтримував їхню ініціативу щодо пошуку дієвих способів розв’язання окреслених питань; звертався до студентів із проханням (завданням) допомогти йому розібратися в проблемній ситуації; через запитання в мікродіалогах підводив студентів до формування нового знання, його запитання виступали в якості завуальованих підказок і непрямих вказівок, основні репліки, що містили повідомлення нового, залишалися за викладачем. Це найнижчий рівень організації навчального діалогу, який використовується на початковому етапі в якості тренування та підготовки студентів, яка передбачає формування необхідної базової стратегії ведення повноцінного навчального діалогу на більш просунутих рівнях.

Діалогічна взаємодія з елементами навчального діалогу, що організовувалася на першому рівні діалогізації процесу навчання іноземних мов, вирізнялася високим ступенем керованості з боку викладача, який виконував переважно роль організатора, координатора: допомагав студентам

окреслити проблемні питання; мотивував до активного пошуку ефективних шляхів їх розв'язання; надавав підказки, наводив приклади для усунення ускладнень, пов'язаних із виконанням завдання; організовував обговорення результатів тощо. Студенти виконували роль суб'єктів навчання, однак переважно діяли за зразком, пропонованим викладачем, поступово опановуючи стратегіями діалогічного розв'язання означених навчальних проблем.

Вибір проблемно-комунікативних ситуацій, що передбачали розв'язання проблем у формі діалогічної взаємодії, зумовлювався змістом і цілями першого модуля, метою якого є формування соціально зорієнтованого компонента ІПЗМК та навичок і вмінь, що сприяють ефективній реалізації адекватного спілкування фахівця у соціальному середовищі.

Зразки завдань першого рівня діалогізації, які демонструють прийоми формування необхідних навичок і вмінь, базових компетенцій для ведення навчального діалогу, представлено в додатку Е.

Проміжний рівень діалогізації процесу навчання іноземних мов (академічний модуль №2) передбачав організацію та проведення конструктивного навчального діалогу переважно у форматі «викладач – студент» задля формування у студентів ініціативної активної позиції під час діалогічної взаємодії, спрямованої на вивчення комунікативних ситуацій, пов'язаних із розв'язанням фахових проблем. Педагог частково контролює цей процес, студентам надається більша самостійність та ініціативність у навчанні. Основне завдання цього рівня – озброєння студентів стратегіями пізнавально-пошукової діяльності; спеціальне навчання пошуковим процедурам для розв'язання визначених завдань; формування у них навичок і вмінь самостійного здобуття знань через активізацію інтелектуальних резервів і творчого потенціалу.

У другому академічному модулі використано такі прийоми організації навчальної роботи, які провокували діалог між викладачем і студентами, завдяки чому відбувалося формування й розвиток навичок діалогізації та

іншомовного мовлення студентів, виховували в них спрямованість не на сприйняття зразків викладача, а на визначення студентської (власної) та викладацької позицій. Особливої уваги в цьому контексті заслуговують прийоми, запропоновані Н. Песняєвою.

Завдання-пастки – виховували у студентів звичку довіряти собі й не вважати викладацьке слово істиною останньої інстанції. Викладач ставив запитання й, працюючи з групою, приєднувався до неправильної відповіді, підкріплюючи її своїм авторитетом, або сам викладач пропонував помилкову відповідь. Студентам пропонувався відкритий вибір: або погодитися з відповіддю викладача, або спростувати її й наполягти на своїй позиції, довести правдивість власної думки вагомими аргументами.

Завдання без розв'язання змушували студентів зрозуміти, що їх виконати неможливо; вони фіксували межу свого знання й незнання та зупинялися, відмовляючись діяти нерозумно. Такі завдання допомагали як викладачеві, так і студентам відрізнити навчальну поведінку, орієнтовану на логіку (в даному випадку – відмова від розв'язання завдання), від «школярської старанності» (термін Г. Цукерман), зорієнтованої на буквальне розуміння слів викладача: «виконати це завдання». Студенти відкривали ще одну грань навчальних відносин – не буквальне ставлення до завдання.

Завдання з відсутніми даними культивували аналогічну лінію навчальних відносин на занятті. Такі завдання змушували студентів виходити за межі своїх знань на пошук невідомого, запитуючи потрібну інформацію, для отримання відсутніх даних у викладача. Подібні завдання є декількох типів: *перший* – це ті, розв'язання яких може здійснюватися в один спосіб після отримання відсутньої потрібної інформації; *другий* – завдання, що мають декілька способів розв'язання, але завдяки діям викладача, який регулює процес повідомлення необхідної інформації, розв'язуються однозначно (студенти повинні за допомогою запитань звузити коло пошуку й обмежитися єдиною відповіддю); та ще один тип завдань – *багатоваріантні*,

коли студенти самостійно здогадуються про багатоваріативність розв'язання завдання й вказують на це викладачеві [207].

Сутність запропонованих завдань полягала в тому, що навчальний процес організовувався на засадах активної кооперативної діалогічної взаємодії всіх її учасників, де студент і викладач – рівноправні партнери, його суб'єкти. Завдання викладача полягало у здійсненні зворотнього зв'язку, в переорієнтуванні роботи групи за допомогою питань, у заохочуванні студентів до самостійного пошуку шляхів розв'язання проблем, що постають під час комунікації, усунення можливих конфліктів, надання довідкової допомоги тощо.

Ще одним прикладом організації продуктивної діалогічної взаємодії у форматі «викладач-студент» є *навчальний діалог продуктивного нерозуміння,* який змушував студентів, відмовившись від виконавських установок, ставити запитання викладачеві для отримання необхідної інформації. Для того щоб студенти не лише опанували відповідну форму роботи «запитання-відповідь» (у ситуації прямої необхідності запитувати), а й самостійно шукали, чого саме вони не знають і не дізнаються без консультації викладача, застосовувалися ситуації відкритого незнання. Окрім уміння фіксувати межу свого знання й незнання та зупинятися біля цієї межі, відмовляючись діяти нерозумно, студентам потрібно було вміння знайти можливість вийти за межі своїх знань на пошук невідомого. У студентів повинно було сформуватися чітке переконання «Я цього не знаю, але можу дізнатися, якщо запитаю у викладача». Для цього необхідно було навчити студентів «розумного запитування». Для формування вмінь ставити запитання задля отримання необхідної відсутньої інформації нами використовувалися завдання, які розв'язувалися кількома способами, але завдання студентів полягало в тому, щоб через запитання обрати один-єдиний правильний спосіб розв'язання.

Корисним прийомом організації навчального діалогу в другому академічному модулі був прийом *«асоціативні опори»,* який дозволив розв'язати проблему, пов'язану зі складністю засвоєння теоретичного

навчального матеріалу за фахом, що вирізняється термінологічною насиченістю та специфічним змістом, та спростити розуміння і сприйняття фахового контексту.

Основними різновидами навчального діалогу на просунутому рівні діалогізації навчання іноземних мов стали *діалог-бесіда та діалог-диспут*. Студенти під час розв'язання проблемного завдання висловлювалися самі й розглядали усі наявні позиції, виконуючи ролі адресатів або адресантів. Відповідно, відбувалося перетворення викладача з ролі помічники в діяча й навпаки. Репліки викладача, що спонукали до діалогу, виконували функцію стимулювання до дії, окреслювали студенту умови й обставини діалогічної взаємодії. Викладач звертався до студентів із проханням домовитися про стратегію пошукової діяльності; у своїх репліках він повідомляв лише те, що вказувало на відсутність узгодженості в діях студентів: уточнював, робив резюме, переформульовував висловлювання студентів. Запитання викладача щодо нового знання спрямовувалися на з'ясування різних позицій студентів – предикації відомого у формі гіпотез, моделей тощо. На етапі, коли позиції відносно нового було вичерпано й визначено, викладач озвучував подальший перебіг бесіди, приймаючи участь у вирішальній стадії діалогу вже як діяч. Цей вид діалогу є проміжним між діалогом-бесідою (початковий рівень) та діалогом-дискусією (високий рівень).

Навчальний контекст проблемних завдань і ситуацій, що вимагали розв'язання проблем у формі діалогічної взаємодії другого рівня діалогізації, зумовлювався змістом і цілями другого академічного модуля, який спрямований на формування професійно зорієнтованого компонента ІПЗМК і передбачав опрацювання текстів за фахом, розвиток стратегії пошуку інформації за фаховою проблематикою в друкованих і електроних ресурсах.

Приклад навчального діалогу, який інтегрує всі розглянуті вище різновиди і прийоми організації ефективної діалогічної взаємодії у форматі «викладач-студент» та відображає особливості проміжного рівня діалогізації процесу навчання іноземних мов надано в додатку Ж.

Просунутий рівень діалогізації процесу навчання (академічний модуль №-3) – організація та проведення повноцінного навчального діалогу переважно у форматі «студент – студент», який характеризується рівністю і активністю всіх її учасників як повноцінних суб'єктів навчального процесу. Викладач з інформатора переходить в позицію партнера у здобутті знань, виступає в ролі не простого спостерігача, консультанта, а безпосереднього активного учасника процесу пізнання; студент як суб'єкт навчання виявляє пошукову активність, наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, усіляко прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей.

Основним різновидом навчального діалогу в межах просунутого рівня діалогізації процесу навчання іноземних мов була *дискусія*, яка характеризується високою структурною складністю, великою різноманітністю реплік. Особливістю цього типу діалогу є те, що він передбачає участь більше, ніж двох співрозмовників, погляди яких щодо обговорюваної проблеми можуть різнитися. Усе це вимагає від учасників толерантності у взаємовідносинах, сформованості умінь слухати й чути свого співрозмовника, виявляти до нього поважне ставлення, соціальну перцепцію, вибудовувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну діалогічну взаємодію.

Динаміка такого діалогу вибудовувалася на з'ясуванні й розумінні різних думок щодо теми обговорення; затвердженні одних позицій за рахунок спростування інших як недієздатних організувати виконання загальної предметної дії; на координації позицій. Цей вид навчального діалогу є найбільш продуктивним, оскільки ґрунтується на принципах самостійного відкриття й формулювання студентами наукового знання.

У практиці навчання діалогу-дискусії ми орієнтувалися на структуру, запропоновану І. Сімковою (табл. 3.3) [236].

Таблиця 3.3

Етапи навчання діалогу-дискусії

Етапи	Інформативно-підготовчий	Ситуативно-дискусійний	Констатувально-інтерпретаційний
КОМПОНЕНТИ	– експозиція; – переддискусія; – уточнення понять; – повідомлення і пошук основної інформації; – повідомлення додаткової інформації.	– аргументація; – проведення дискусії.	– формулювання висновків; – аналіз дискусії.

Реалізація окреслених етапів навчання дискусії може відбуватися в межах одного заняття, але інколи, виникає необхідність розподілити етапи на декілька практичних занять. Задля інформаційного озброєння студентів, підготовчий етап відокремлюють від ситуативно-дискусійного. Щоб досягти максимальної продуктивності під час дискусії, студентам пропонують самостійне опрацювання дискусійної проблематики в домашньому режимі. Пізнавально-пошукова позааудиторна робота є однією із форм організації підготовчого етапу дискусії.

Два інших етапи навчання дискусії переважно реалізуються в межах одного практичного заняття, оскільки її проведення й аналіз (ситуативно-дискусійний), формулювання висновків (констатувально-інтерпретаційний) є логічно пов’язаними етапами, які бажано не розділяти задля збереження інформації, отриманої під час обговорення, для кращого подальшого аналізу дискусії та формулювання висновків. проте бувають і винятки: у випадках, якщо констатувально-інтерпретаційний етап є контрольним і узагальнювальним для попередніх обговорень. Отже, викладач самостійно вирішує як краще розподілити етапи навчання діалогу-дискусії, виходячи з практичних намірів, навчальної ситуації, мету занять та індивідуальних

особливостей студентів.

Вибір проблемних завдань і ситуацій, що розв'язувалися у формі навчального діалогу, зумовлювався особливостями означеного рівня діалогізації процесу навчання іноземних мов та змістом третього академічного модуля, який передбачав формування вмінь і навичок, пов'язаних із участю в дискусіях, семінарах, круглих столах із професійної тематики (професійно зорієнтований компонент ІПЗМК).

Зразки поетапного формування стратегії ведення дискусій у формі навчального діалогу, що реалізовувалося в межах третього академічного модуля, надано в додатку З.

Професійний рівень діалогізації передбачає остаточне закріплення/шліфування сформованих на попередніх етапах навичок і вмінь діалогічного навчання. Викладач і студенти – рівноправні партнери, активні суб'єкти навчальної діяльності.

Практична реалізація навчального діалогу в межах професійного рівня діалогізації навчання іноземних мов відбувалася на/в дидактичному контексті четвертого академічного модуля, метою якого є формування бізнес зорієнтованого компонента іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів: вивчення і розв'язання питань, пов'язаних із діловою активністю майбутніх фахівців, спрямованою на встановлення й підтримання контактів з іноземними бізнес-партнерами (Додаток І).

Поетапна діалогізація процесу навчання іноземної мови відбувалася задля розвитку відповідних навичок та умінь, які сприяють максимальній реалізації навчального діалогу як ефективного дидактичного засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей.

Мовленнєву компетентність розглядаємо як вправне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, відтак, в основу процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів

окрім виокремлених специфічних дидактичних принципів (проблемно-ситуативний, діалогічності навчання, професійної спрямованості процесу навчання) було покладено один із провідних принципів методики навчання іноземних мов – *взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності* – інтегроване навчання аудіювання, говоріння, читання та письма, за яким усі види мовленнєвої діяльності (МД) формуються й розвиваються паралельно та взаємопов'язано.

У процесі формування іншомовної мовленнєвої компетентності слід ураховувати який вид мовленнєвої діяльності виступає як *мета* навчання, а який як *засіб/засоби* навчання інших видів. У межах кожного академічного модуля виокремлено провідний вид мовленнєвої діяльності, що зумовлював комплекс цільових стратегій, компетенцій, навичок і вмінь, формуванню яких сприяли інші види мовленнєвої діяльності через їхнє взаємне підкріплення. Подана нижче схема репрезентує цей процес:

модуль № 1 – стратегії і компетенції з аудіювання (А← Г, Ч, П);

модуль № 2 – стратегії і компетенції з читання (Ч ← П, А, Г;);

модуль № 3 – стратегії і компетенції з говоріння (Г ← А, П, Ч);

модуль № 4 – стратегії і компетенції з письма (П ← Ч, Г, А).

Алгоритми реалізації принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу на прикладі навчального контексту четвертого академічного модуля «Професійне спілкування з іноземними бізнес-партнерами, ділова кореспонденція та професійне іншомовне письмо (на основі аудіювання, читання та говоріння)» (бізнес зорієнтований компонент ІПЗМК) надано в додатку К.

Проаналізуємо презентовані алгоритми на предмет організаційних форм, методів, прийомів реалізації навчального діалогу, запропонованих у межах означених алгоритмів.

Вибір *організаційних форм* на тому чи тому етапі зумовлювався низкою дидактичних чинників, таких як індивідуальні можливості суб'єктів навчання, цілі, завдання тощо. На заняттях з іноземної мови перевага надавалася тим формам навчального діалогу, які мають найбільший потенціал для ефективної організації єдиного комунікативного простору та сприяють продуктивній діалогічній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності – це груповий, парний та внутрішній діалоги. Варто уникати такої форми діалогу як фронтальне навчання, оскільки досвід показує, що лише 25-35% студентів залучаються до розв'язання нав'язаного викладачем завдання, інші 75-65% взагалі не задіяні в цьому процесі. Більшість студентів діють лише за звичкою «бути хорошим, старанним, відповідальним», а не тому, що завдання їх зацікавило. Навчені діяти «за зразком», студенти нездатні до самостійної діяльності, завжди сподіваються на підтримку дорослих. Відсутність самостійності та незалежної самокритичності — ось наслідок фронтальної форми діалогу. Однак повністю уникнути цієї форми діалогу на заняттях було практично неможливо, оскільки на деяких етапах вона була досить дієвою.

Що ж до *методів і прийомів* організації навчального діалогу як засобу формування ІПЗМК студентів, найбільш дієвими були ті, що сприяли залученню студентів до активної пізнавально-пошукової діалогічної взаємодії, навчали виконувати різні функції під час групової або парної роботи: домовлятися з одногрупниками, ставити й розв'язувати навчальне завдання, моделювати спосіб дій і перевіряти його дієвість на конкретних прикладах, робити рефлексивне оцінювання роботи групи в цілому та кожного члена групи окремо, формулювати нове знання, отримане як результат колективно-розподіленої навчальної діяльності тощо.

У поданих алгоритмах пропонуємо своє бачення використання й організації навчального діалогу в межах занять з іноземної мови; виокремлюємо ті етапи, на яких діалогічні форми, на наше переконання, є найбільш виправданими й ефективними. Як показує практика, не варто

зловживати й перевантажувати освітній процес діалогічними формами навчання. Відтак застосування навчального діалогу на всіх етапах заняття недоцільно. Слід також зауважити, що не завжди можливо реалізувати всі виокремлені етапи (моделювальний, мотиваційний, пошуковий, дискусійний, підсумковий) навчального діалогу; іноді викладач має обмежитись деякими з них або навіть діяльністю з елементами навчального діалогу. Викладач на власний розсуд, ураховуючи індивідуальні можливості суб'єктів навчання, цілі, завдання, планує хід заняття й обирає етапи, на яких буде доцільне застосування навчального діалогу з метою формування тих чи тих знань, умінь, навичок.

Викладений матеріал розглядає шляхи упровадженням навчального діалогу в процес вивчення іноземних мов як засобу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей і містить практичні рекомендації, урахування яких допоможе уникнути прикрих помилок під час організації діалогічного навчання.

Про результативність використання навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів можна говорити тільки після контрольного етапу педагогічного експерименту, який допоможе з'ясувати, чи сприяє обраний засіб підвищенню ефективності процесу формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь студентів за умови організації його відповідно структурно-функціональної моделі, розробленої для упровадження на заняттях з іноземної мови в межах педагогічного експерименту.

3.3 Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання

На останньому етапі експериментальної роботи здійснено контрольний зріз задля виявлення динаміки сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (ІПЗМК) студентів технічного вищого навчального закладу (ВНЗ) та обґрунтування висновку про доцільність використання запропонованої структурно-функціональної моделі формування означеної компетентності.

Для забезпечення вірогідності результатів педагогічного експерименту щодо формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу (НД) в процесі вивчення іноземних мов (ІМ) передовсім необхідно виконати головну умову об’єктивності, що передбачає досягнення кількісної репрезентативності відбору учасників експериментальної та контрольної груп.

Тому методом природного відбору зі складу студентів І курсу ДВНЗ «Криворізький національний університет», Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ) у результаті здійсненого передекспериментального зрізу (Додатки В-Д) та визначення коефіцієнта навченості відібрано студентів, які склали контингент експериментальних (10 академічних груп) та контрольних (10 академічних груп) груп (20 груп загальною чисельністю 307 студентів).

Кількісний склад респондентів експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) груп подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Кількісний склад студентів експериментальних та контрольних груп

ВНЗ/Групи	Загальна кількість студентів	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
ДВНЗ «Криворізький національний університет»	48	25	23
Харківський національний автомобільно-дорожній університет	159	79	80
Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету (м. Київ)	100	49	51

Як видно з табл. 3.1, загальна кількість респондентів експериментальних груп – 153 студенти (25 респонденів – студенти ДВНЗ «Криворізький національний університет», 79 респондентів – студенти Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та 49 респондентів – студенти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ)). Загальна чисельність респондентів у контрольних групах – 154 студенти (23 респонденти – студенти ДВНЗ «Криворізький національний університет», 80 респондентів – студенти Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та 51 респондент – студенти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ)).

Визначення початкових характеристик експериментальної та контрольної груп студентів технічних ВНЗ здійснено на діагностувальному етапі експерименту, де рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності встановлювався за сукупністю комплексних діагностик у межах передекспериментального діагностувального зрізу. Результати діагностувального зрізу (табл. 3.8 підрозділ 3.1) використано для з’ясування коефіцієнта навченості студентів (табл. 3.10 підрозділ 3.1), за яким через природний відбір здійснено рівномірний розподіл студентів за ознакою навченості на експериментальну та контрольну групи (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Розподілення студентів експериментальної та контрольної груп за коефіцієнтом навченості

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Низький (нижче 0,7)	Достатній (дорівнює або перевищує 0,7)	Низький (нижче 0,7)	Достатній (дорівнює або перевищує 0,7)
30	123	30	124
19,6%	80,4%	19,6%	80,4%

Відсутність розбіжностей в експериментальній та контрольній групах щодо ознаки навченості (рівномірний розподіл студентів на групи за вихідним рівнем сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності) свідчить про їхню готовність до педагогічного експерименту (табл.3.2).

Для більшої об'єктивності щодо рівномірності розподілу студентів в обох групах постало доцільним порівняти середньозважене значення вихідних рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальної та контрольної груп, яке розраховано за даними табл. 3.3, отриманих за результатами передекспериментального діагностувального зрізу (табл.3.8 підрозділ 3.1).

Таблиця 3.3

Узагальнені результати природнього розподілення студентів експериментальної та контрольної груп за вихідними рівнями сформованості ІПЗМК

Рівень/Група	Кількість студентів			
	Початковий (1)	Достатній (2)	Високий (3)	Всього
ЕГ	30	107	16	153
КГ	30	107	17	154
Всього	60	214	33	307

Обчислення здійснено за формулою:

$$K_c = \frac{K1 \cdot 1 + K2 \cdot 2 + K3 \cdot 3}{Kol},$$

де $K_c -$ середній коефіцієнт вихідного рівня сформованості ІПЗМК;

*К*1 – кількість студентів із початковим рівнем ІПЗМК;

*К*2 – кількість студентів із достатнім рівнем ІПЗМК;

*К*3 – кількість студентів із високим рівнем ІПЗМК;

Kol – загальна кількість студентів у групі (*К*1 + *К*2 + *К*3).

Обчислення середнього коефіцієнту вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальної групи:

$$K_c = \frac{30 \cdot 1 + 107 \cdot 2 + 16 \cdot 3}{153} = 1{,}908$$

Розрахунки середньозваженого значення вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів контрольної групи:

$$K_c = \frac{30 \cdot 1 + 107 \cdot 2 + 17 \cdot 3}{153} = 1{,}915$$

У результаті обчислень констатовано, що в експериментальній групі середньозважений коефіцієнт вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів склав 1,908, що майже не відрізняється від рівня контрольної групи, який становив 1,915 (відмінність 0,007) (табл. 3.4). Незначне розходження середніх значень вихідних рівнів означеної компетентності в контрольній та експериментальній групах дало змогу стверджувати, що групи готові до експерименту.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати розподілення студентів експериментальної та контрольної груп за вихідними рівнями сформованості ІПЗМК

Рівень/Група	Кількість студентів				K_c
	Початковий (1)	Достатній (2)	Високий (3)	Всього	
ЕГ	30	107	16	153	1,908
КГ	30	107	17	154	1,915
Всього	60	214	33	307	

На рис. 3.1 подано гістограму, що наочно демонструє розподіл респондентів експериментальної та контрольної груп за вихідними рівнями сформованості ІПЗМК студентів технічних ВНЗ.

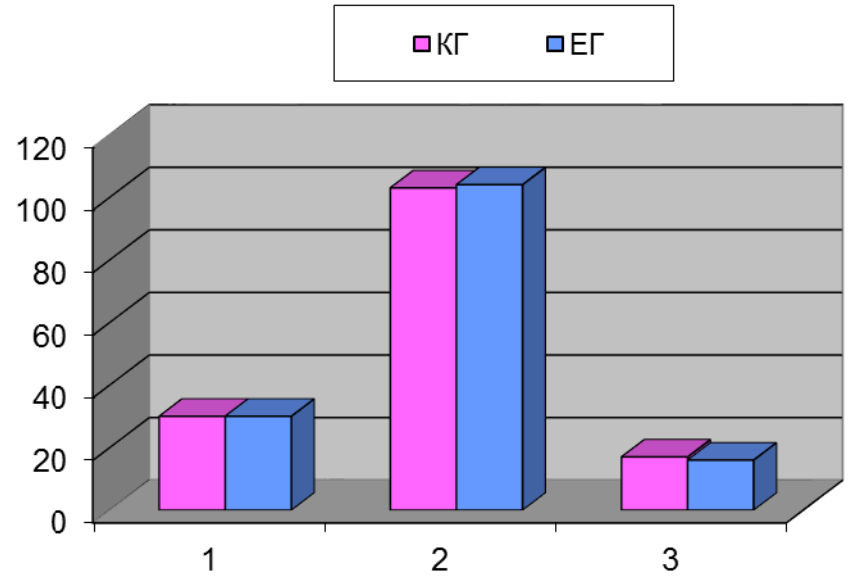


Рис. 3.1 Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за вихідними рівнями сформованості ІПЗМК

По горизонтальній вісі розміщено бали вихідного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності: 1 – початковий рівень, 2 – достатній, 3 – високий. На кожному рівні проаналізовано результати контрольної та експериментальної груп: перший стовпчик – кількість студентів контрольної групи; другий – кількість студентів експериментальної групи.

Для більшої об’єктивності щодо рівномірності розподілу студентів експериментальної і контрольної груп та доведення їхньої готовності до педагогічного експерименту постало доцільним статистично порівняти середньозважене значення вихідних рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів в обох групах (табл. 3.4), яке розраховано за даними табл. 3.3, отриманих за результатами передекспериментального діагностувального зрізу (табл. 3.8 підрозділ 3.1).

Задля порівняння середніх показників застосовують параметричні критерії, наприклад, критерій Стьюдента. Проте для порівняння за цим критерієм зіставлені вибірки повинні задовольняти нормальному закону розподілу.

Виконаємо перевірку згоди розподілу показника коефіцієнта навченості (*К*) нормальному закону розподілу за допомогою критерію Колмогорова. Результати розрахунку подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Перевірка згоди розподілу коефіцієнта навченості нормальному закону розподілу для експериментальної групи (ЕГ)

Межі інтервалів		Частоти	Накоп. част.	Fэ	(x-xcp)/s	F	АБС(Fe-F)	
0,47	0,524	15	15	0,0980	-1,7437	0,0406	0,0574	
0,524	0,578	15	30	0,1961	-1,2730	0,1015	0,0946	
0,578	0,632		30	0,1961	-0,8024	0,2112	0,0151	
0,632	0,686		30	0,1961	-0,3317	0,3701	0,1740	max
0,686	0,74	45	75	0,4902	0,1390	0,5553	0,0651	
0,74	0,794	47	122	0,7974	0,6097	0,7290	0,0684	
0,794	0,848	13	135	0,8824	1,0804	0,8600	0,0223	
0,848	0,902	18	153	1,0000	1,5510	0,9396	0,0604	

У таблиці 3.5 *Fe* – експериментальна функція розподілу; *F* – розрахункова функція розподілу, яка обчислюється за допомогою вбудованої функції *Excel НОРМРАСП*.

У критерію Колмогорова знаходиться максимальна різниця /*Fe–F*/, яка склала 0,1740. Параметр Колмогорова λ обчислюється за формулою

$$\lambda = \max/Fe–F/\sqrt{n}$$, де *n* – об'єм вибірки (ЕГ).

Кожному значенню λ ставиться у відповідність ймовірність згоди, яку визначають за таблицею розподілу Колмогорова.

У нашому дослідженні λ=2,152, чому відповідає імовірність згоди, яка менша 0,001. Відповідно, можна вважати, що розподіл показника *К*

(коефіцієнта навченості) не узгоджується з нормальним законом, оскільки ймовірність згоди надзвичайно мала. Цей факт проілюструємо графіками експериментальної та теоретичної функцій розподілу, поданими на рис.3.2.

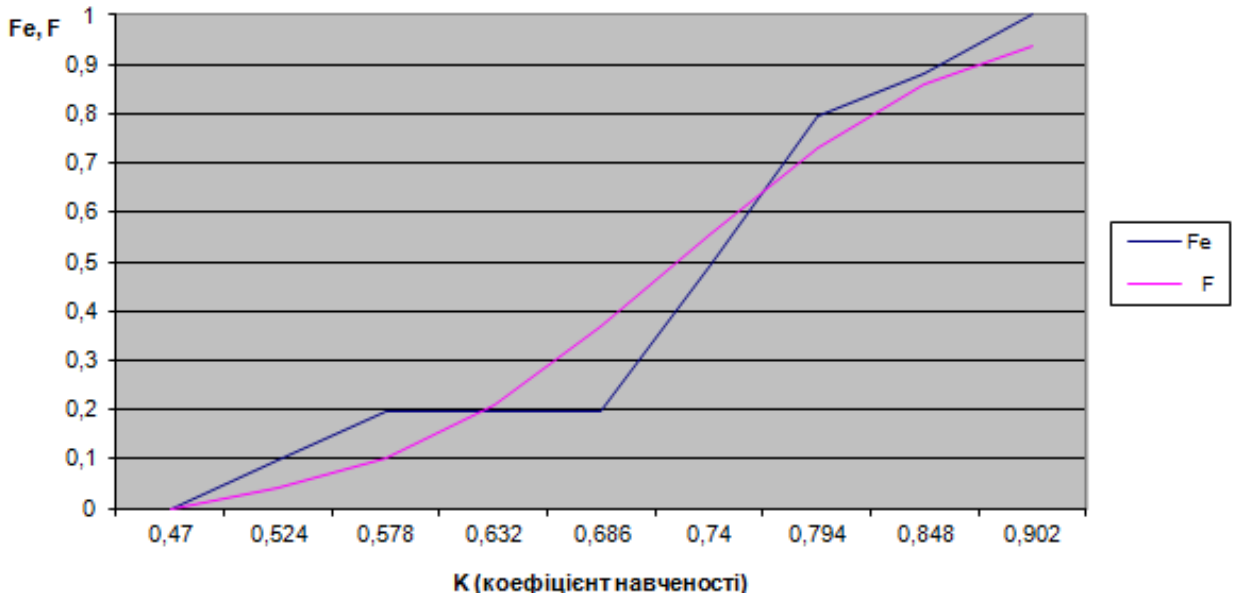


Рис.3.2. Експериментальна і теоретична функції розподілу коефіцієнтів навченості для експериментальної групи (ЕГ)

З рис.3.2 видно, що експериментальна і теоретична функції розподілу абсолютно не узгоджуються між собою.

Аналогічно доведено неузгодженість із нормальним законом розподілу коефіцієнтів навченості рівня сформованості ІПЗМК студентів для експериментальної групи після навчального експерименту (ЕГн) та контрольної групи до (КГ) і після експериментального навчання (КГн). Ймовірність згоди з нормальним розподілом для всіх груп не перевищує 0,002. Отже, застосувати параметричні критерії для порівняння вибірок неможливо. Саме тому для порівняння вибіркових даних будемо використовувати непараметричні (рангові) критерії.

Відтак для порівняння коефіцієнтів навченості (*K*) рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальної й контрольної груп до й після проведення педагогічного експерименту застосовано непараметричний критерій Вілкоксона.

За допомогою непараметричного критерію Вілкоксона з'ясовуємо готовність експериментальної та контрольної груп до експерименту, підтвердженням чого є відсутність розбіжностей щодо розподілу студентів за медіанами коефіцієнтів вихідних рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності в обох групах (ЕГ і КГ).

Оскільки об'єкти цих груп належать до різних статистичних вибірок, то можна вважати, що вибірки незв'язані. Якщо вихідний рівень підготовки студентів груп ЕГ і КГ приблизно однаковий, то можна стверджувати, що функції розподілу (F) показника K (коефіцієнта навченості) для обох груп приблизно однакові. Інакше кажучи, можна сформулювати нульову гіпотезу:

H_0: $F(K_{ЕГ}) = F(K_{КГ})$.

Альтернативна гіпотеза – функції розподілу нерівні:

H_1 : $F(K_{ЕГ}) \neq F(K_{КГ})$.

Цінною властивістю рангових критеріїв є те, що вони застосовуються до даних, виражених у шкалі порядків (ранги). Для таких даних середнє арифметичне не має сенсу, як основну характеристику використовують медіану M_e.

Тому нульову гіпотезу (H_0) для цього випадку сформулюємо так:

$$H_0: M_e(K_{ЕГ}) = M_e(K_{КГ}).$$

Альтернативною гіпотезою (H_1) є:

$$H_1 : M_e(K_{ЕГ}) \neq M_e(K_{КГ}).$$

Це двостороння гіпотеза, оскільки для нас не має значення яка медіана більше, а важливий сам факт нерівності. Якщо треба довести, що рівень підготовки однієї групи вище іншої, то можна застосувати односторонню гіпотезу: H_1: $M_e(K_{ЕГ})$ □ $M_e(K_{КГ})$. Доказ цієї гіпотези свідчитиме про кращу підготовку студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи. Оскільки нашою метою є доведення відсутності розбіжностей щодо розподілу вихідних рівнів сформованості ІПЗМК

студентів в обох групах, то альтернативною може бути двостороння гіпотеза H_1: $M_e(K_{ЕГ}) \neq M_e(K_{КГ})$.

Для перевірки гіпотез щодо рівності або нерівності медіан коефіцієнтів навченості експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп застосовуємо критерій Вілкоксона. Надамо алгоритм розрахунку за цим критерієм.

1. Об'єднуємо обидві вибірки в одну. Її обсяг дорівнює:

$$N = N_{ЕГ} + N_{КГ} = 153 + 154 = 307$$

При цьому позначаємо різними мітками (наприклад, 1 і 2, елементи, що належать до першої та другої вибірок, тобто ЕГ та КГ відповідно).

2. Упорядковуємо вибірку за зростанням і з'ясовуємо ранги елементів вибірки.

3. Обчислюємо суми рангів елементів, що належать до 1-ї та 2-ї вибірок:

$$R_{ЕГ} = \sum_{i=1}^{153} R_{ЕГi}$$

$$R_{КГ} = \sum_{i-1}^{154} R_{КГi}$$

4. Контроль правильності розрахунків рангів виконується за формулою:

$$R_{ЕГ} + R_{КГ} = \frac{n\,(n+1)}{2}$$

5. Меншу суму рангів обираємо в якості критерія W:

$$W = min\,(R_{ЕГ,}\, R_{КГ})$$

Оскільки обсяг такої вибірки дуже великий (n = 307 студентів), то використання таблиці Вілкоксона неможливе. Тому обчислюється стандартизований параметр w, який порівнюється з критичними значеннями при рівнях значущості 0,01 і 0,001. Якщо $w \geq w_{крит.}$, то гіпотеза H_0 :$M_e(K_{ЕГ}) = M_e(K_{КГ})$ відхиляється.

Стандартизований параметр w обчислюється за формулою:

$$w = \frac{n1 \cdot (n+1) - 2 \cdot W}{\sqrt{n1 \cdot n2 \cdot (n+1)}}$$

де $n1$ – обсяг вибірки з меншою сумою рангів;

$n2$ – об'єм вибірки з більшою сумою рангів.

Дані, необхідні для розрахунку критерію Вілкоксона, розміщено в додатку Л.

$$w = \frac{153 \cdot (47278 + 1) - 2 \cdot 22781}{\sqrt{153 \cdot 154 \cdot (47278 + 1)}} = 0{,}5789$$

Стандартизована змінна w=0,5789. При рівнях значущості α 0,05; 0,01; 0,001 критичне значення для двостороннього критерія ($w_{крит.}$) дорівнює 1,13; 1,49; 1,89 відповідно. Оскільки w □ $w_{крит.}$ (0,5789 □ 1,13;1,49; 1,89), то можна стверджувати, що приймається гіпотеза H_0, тобто статистично розподіл вихідних рівнів сформованості ІПЗМК студентів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп можна вважати однаковим зі ступенем надійності більше 0,999.

Відсутність розбіжностей в експериментальній та контрольній групах щодо коефіцієнту навченості (однаковий розподіл студентів на групи за вихідним рівнем сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності) свідчить про їхню готовність до педагогічного експерименту.

На етапі формувального експерименту до експериментальної групи ЕГ застосовано методику з використанням структурно-фунціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу.

Задля вивчення впливу запропонованої структурно-фунціональної моделі на результативність процесу формування означеної компетентності здійснено порівняльний аналіз даних, отриманих на етапі констатацій і кінцевих експериментальних результатів після проведення формувального експерименту. Це дозволило простежити динаміку змін рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ.

Результати формувальної частини педагогічного експерименту зафіксовано шляхом розв'язання низки завдань на контрольному етапі:

– проведення післяекспериментального контрольного зрізу задля встановлення фактичного рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів;

– здійснення контрольних статистичних обчислень з метою порівняння фактичних кінцевих даних із попередніми результатами констатувального етапу задля доведення або спростування ефективності упровадження запропонованої структурно-функціональної моделі формування ІПЗМК студентів засобами навчального діалогу у практику викладання і вивчення іноземних мов.

Післяекспериментальний контрольний зріз здійснювався за тією ж схемою, що й передекспериментальний діагностувальний зріз; підрахування й інтерпретація його результатів відбувалися за тим же принципом, що й на констатувальному етапі (табл. 3.1 – 3.7 підрозділ 3.1).

Результати післяекспериментального контрольного зрізу щодо з'ясування фактичного рівня сформованості ІПЗМК студентів технічних ВНЗ представлено в таблиці 3.6 (КГн та ЕГн – контольна й експериментальна групи після проведення експерименту).

Таблиця 3.6

Узагальнені результати післяекспериментального контрольного зрізу

Рівень/Група	Кількість студентів				K_c
	Початковий (1)	Достатній (2)	Високий (3)	Всього	
ЕГн	0	65	88	153	2,575
КГн	20	84	50	154	2,195
Всього	20	149	138	307	

На основі узагальнення результатів формувального експерименту підтверджено ефективність упровадження структурно-функціональної моделі, свідченням чого є фактичний рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів контрольних та експериментальних груп після педагогічного експерименту (табл. 3.6).

Після проведення педагогічного експерименту з упровадження

структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов отримано дані щодо рівня сформованості означеної компетентності в контрольній і експериментальній групах до та після експериментального навчання, які подано в табл. 3.7 (КГ, ЕГ – контрольна та експериментальна група до проведення експерименту, КГн та ЕГн – після проведення експерименту).

Таблиця 3.7

Результати впровадження структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов

Рівень/Група	Кількість студентів								K_c
	Початковий (1)		Достатній (2)		Високий (3)		Всього		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
ЕГ	30	19,60	107	69,93	16	10,45	153	100	1,908
ЕГн	0	0	65	42,48	88	57,51	153	100	2,575
КГ	30	19,48	107	69,48	17	11,04	154	100	1,915
КГн	20	12,98	84	54,55	50	32,47	154	100	2,195

Зазначимо, що доцільно порівняти не тільки отримані фактичні результати експериментальної групи з контрольною (порівняти ЕГн та КГн), а також відстежити динаміку сформованості ІПЗМК експериментальної та контрольної груп до й після проведення експерименту. За такого аналізу враховано фактор часу та ефективність застосування пропонованої методики в ЕГ порівняно з КГ, у якій виявлено нижчий рівень сформованості означеної компетентності.

Після проведення порівняльного аналізу рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх фахівців технічної галузі до та після педагогічного експерименту (КГ та КГн) констатовано такі результати: початковий рівень означеної компетентності знизився на 33,3% (з 30 до 20 студентів), достатній – на 21,5% (з 107 до 84 студентів), високий рівень підвищився на 66% (з 17 до 50 студентів).

Порівняно з контрольною групою темпи зростання експериментальної групи значно вищі (ЕГ та ЕГн). Так, початковий рівень означеної компетентності зник зовсім, достатній рівень знизився на 39,3% (з 107 до 65 студентів), високий рівень ІПЗМК підвищився на 81,8% (з 16 до 88 студентів).

Як видно з табл. 3.6 (коеф. ЕГ із ЕГн; коеф. КГ із КГн.), середній рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів у експериментальній групі підвищився з 1,908 до 2,575 (зростання на 0,667); натомість темпи зростання середнього рівня в контрольній групі значно нижчі: з 1,915 до 2,195 (зростання на 0,280).

Порівнявши результати експериментальної групи (коеф. ЕГн) та контрольної групи (коеф. КГн) після проведення експерименту (збільшення середнього коефіцієнта означеної компетентності в ЕГн на 0,667 (2,575 – 1,908) та в КГн на 0,28 (2,195 – 1,915)), констатовано, що кращі показники отримано у студентів експериментальної групи.

У табл. 3.8 подано порівняння результатів упровадження структурно-функціональної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу на заняттях з іноземної мови у відносному відсотковому виявленні.

Таблиця 3.8

Порівняння результатів упровадження структурно-функціональної моделі за рівнями сформованості ІПЗМК (%)

Група/Рівень	ЕГ	ЕГн	КГ	КГн	ЕГн та КГн	ЕГн та ЕГ	КГн та КГ
Початковий (1)	30	0	30	20	менше на 100%	менше на 100%	менше на 33,3%
Достатній (2)	107	65	107	84	менше на 22,6%	менше на 39,3%	менше на 21,5%
Високий (3)	16	88	17	50	більше на 76%	більше на 450%	більше на 194%

Як видно з табл. 3.8, найбільша динаміка спостерігається в експериментальній групі: зменшення достатнього та підвищення високого рівнів формування ІПЗМК, причому початковий рівень зник зовсім.

На рис. 3.3 подано порівняльну характеристику рівнів сформованості ІПЗМК студентів технічних вищих навчальних закладів контрольної та експериментальної груп на основі даних таблиці 3.7.

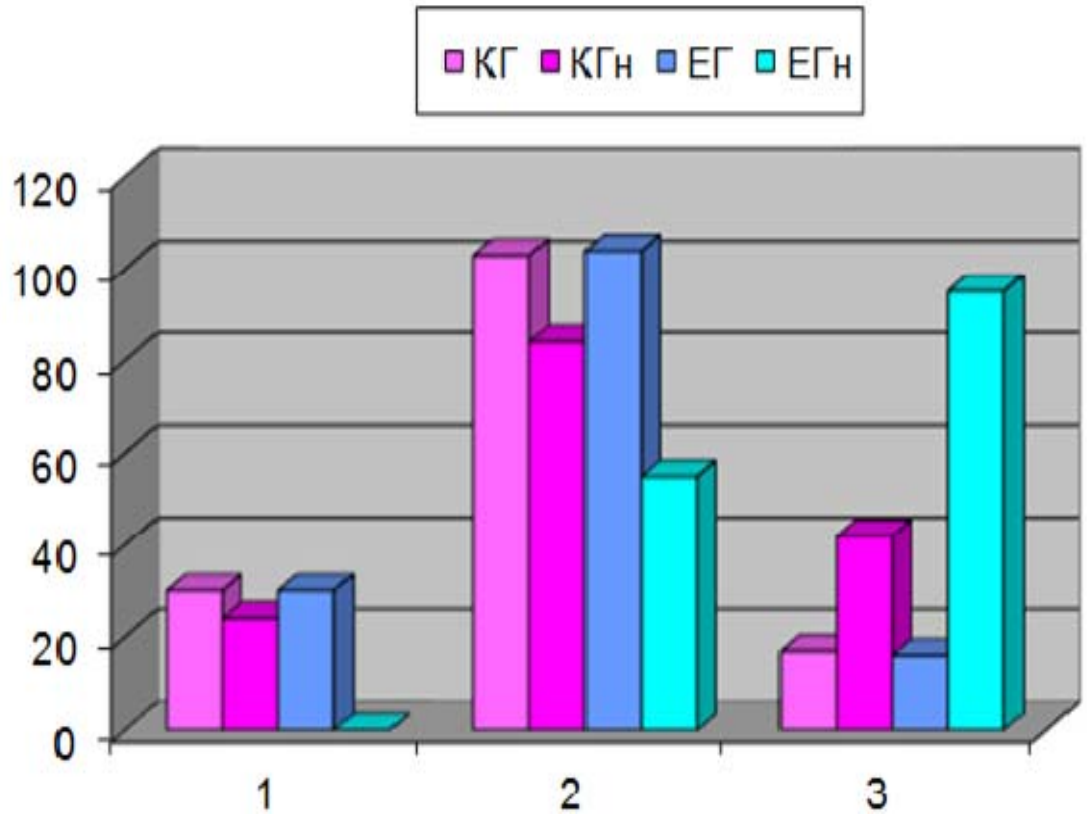


Рис. 3.3 Порівняльна характеристика рівнів сформованості (до та після педагогічного експерименту) ІПЗМК студентів технічних ВНЗ

По горизонтальній вісі розміщено бали рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності: 1 – початковий рівень, 2 – достатній, 3 – високий. На кожному рівні аналізуються результати експериментальної та контрольної груп до та після навчального експерименту: чотири стовпчики – перший відповідає кількості студентів контрольної групи до проведення експерименту; другий – кількості студентів контрольної групи після проведення експерименту; третій – кількості студентів експериментальної групи до проведення експерименту; четвертий – кількості студентів експериментальної групи після проведення експерименту.

Як видно з рис. 3.3, після проведення експерименту із застосування структурно-функціональної моделі процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності в експериментальних групах встановлено таке:

1) початковий рівень ІПЗМК відсутній;

2) достатній рівень іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності зменшено порівняно з даними експериментальної групи до проведення експерименту. Пояснюємо це тим, що студенти з попереднім достатнім рівнем означеної компетентності здебільшого розташувалися на вищій сходинці (в межах високого рівня);

3) збільшення високого рівня ІПЗМК відносно з вихідними даними експериментальної групи студентів.

Щодо контрольних груп – виявлено незначне зниження початкового й достатнього рівнів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності та невелике зростання високого порівняно з початком експерименту.

З рисунка 3.3 видно, що в контрольній групі за початковим і достатнім рівнями означеної компетентності спостерігається незначне зменшення, за високим рівнем – невелике підвищення. Щодо експериментальної групи – спостерігається значне зменшення достатнього, активне зростання високого рівнів та повна відсутність початкового рівня.

Очевидно, що порівняльний аналіз фактичних результатів післяекспериментального зрізу з вихідними даними на етапі констатацій у контрольних та експериментальних групах (ЕГ та ЕГн, Кг та КГн), свідчить про більшу динаміку в експериментальній групі. А розрахований середній коефіцієнт рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальної групи за результатами післяекспериментального зрізу перевищує середній показник студентів контрольної групи після педагогічного експерименту (ЕГн та КГн).

Однак необхідно перевірити, чи помічені відмінності щодо отриманих результатів є дійсно значущими й невипадковими.

У подальшій роботі перевірено доцільність й ефективність застосування структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов. Для цього необхідно порівняти рівень сформованості означеної компетентності студентів експериментальної і контрольної груп до і після педагогічного експерименту, показником якого є середній коефіцієнт навченості ($К_с$).

На *першому етапі* постало доцільним проаналізувати динаміку рівня сформованості ІПЗМК студентів з урахуванням фактору часу, тобто порівняти середні коефіцієнти навченості ($К_с$) студентів експериментальної групи до й після проведення педагогічного експерименту (ЕГ та ЕГн). А потім здійснити аналогічний аналіз у контрольній групі (КГ та КГн).

Спочатку порівняємо результати експериментальної групи до та після педагогічного експерименту (ЕГ і ЕГн).

Оскільки в експериментальній групі до (ЕГ) і після (ЕГн) навчання знаходяться одні й ті ж об’єкти, то можна вважати, що групи ЕГ і ЕГн – дві пов’язані вибірки. Об’єкти груп ЕГ і ЕГн порівнюються попарно. Для i-го об’єкта групи маємо $К_i$ – коефіцієнт навченості до навчання та $К_{нi}$ – коефіцієнт навченості після навчання. Визначаємо різницю $d_i=К_{нi}–К_i$. Якщо d_i □ 0, то це означає, що навчання позитивно вплинуло на рівень підготовки студентів. Якщо $d_i \leq 0$ – рівень не змінився або навіть погіршився.

Нульова гіпотеза (H_0) в даному випадку – це твердження про те, що розподіл різниць $d_i = К_{нi} – К_i$ зв’язаних пар спостережень симетричний відносно нуля:

$$H_0: Me(d) = 0.$$

Це твердження еквівалентно тому, що приблизно у половини студентів знання покращилися, а у другої – погіршилися, тобто ефект навчання відсутній.

Як альтернативну гіпотезу розглядаємо гіпотезу H_1:

$$H_1 = Me\ (d) \neq 0.$$

Це означає, що у більшої частини студентів знання покращилися, тобто ефект навчання має місце. Зазначимо, що альтернативна гіпотеза H_1 є односторонньою.

Алгоритм виконання розрахунків, необхідних для перевірки (підтвердження або спростування) сформульованих гіпотез H_0, H_1, надано нижче.

1. Для всіх пар спостереження знаходимо різниці d_i за формулою

$$d_i = K_{ні} - K_i,$$

де K_i – коефіцієнт навченості до педагогічного експерименту;

$K_{ні}$ – коефіцієнт навченості після експериментального навчання.

2. Позитивні різниці відзначаємо міткою 1, негативні – міткою 2.

3. Беремо абсолютні значення різниць/разностей $/d_i/$ і розташовуємо їх у порядку зростання, після чого виконуємо їх ранжування.

4. Використовуючи мітки позитивних і негативних значень різниць, виділяємо в окремі стовпці ранги позитивних і негативних значень різниць і підраховуємо суму рангів по кожному зі стовпців.

5. Меншу із сум рангів приймаємо за значення критерію Вілкоксона (W).

6. Оскільки обсяг нашої вибірки $n \geq 25$, то обчислюємо стандартизований *u-критерію Вілкоксона* за формулою

$$u = \frac{\left| W - \frac{n \cdot (n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n \cdot (n+1) \cdot (2 \cdot n+1)}{24}}}$$

7. Значення *u-критерія Вілкоксона* порівнюємо з критичним значенням $u_{крит.}$

8. Якщо $u \leq u_{крит}$, то приймається гіпотеза H_0. Якщо $u \geq u_{крит}$, то приймаємо гіпотезу H_1.

9. У результаті обчислень отримали:

сума рангів позитивних різниць *(R+)* = 11719;

сума рангів негативних різниць *(R–)* = 65;

критерій Вілкоксона *W* дорівнює 65, *W* = 65.

10. Виконуючи обчислення *и-критерію Вілкоксона* за поданою формулою, маємо такі результати

$$u = \frac{\left|65 - \frac{153 \cdot (153+1)}{4}\right|}{\sqrt{\frac{153 \cdot (153+1) \cdot (2 \cdot 153+1)}{24}}} = 10{,}61$$

Дані, необхідні для обчислення стандартизованого *и-критерію Вілкоксона,* надано в додатку М.

При рівнях значущості 0,05; 0,01; 0,001 *и-критерій Вілкоксона* дорівнює 1,64; 2,33; 3,09 відповідно. Оскільки отримане значення *и-критерію Вілкоксона* істотно більше будь-якого з критичних значень, то приймається альтернативна гіпотеза H_1: *Me(d)*□*0*, тобто зі ймовірністю $P_{дов}$□ 0,999 можна стверджувати, що ефект навчання має місце.

Аналогічно аналізуємо динаміку рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів котрольної групи з урахуванням фактору часу, тобто порівнюємо показники рівня сформованості ІПЗМК студентів контрольної групи до та після педагогічного експерименту (КГ та КГн) (додаток Н).

Маємо такі результати обчислення *и-критерію Вілкоксона*:

сума рангів позитивних різниць (*R*+) = 11935;

сума рангів негативних різниць (*R*–) = 0;

критерій Вілкоксона *W* = 0.

Використовуючи дані з таблиці (додаток Н) для розрахування *и-критерію Вілкоксона* за певною формулою, отримуємо

$$u = \frac{\left|0 - \frac{154 \cdot (154+1)}{4}\right|}{\sqrt{\frac{154 \cdot (154+1) \cdot (2 \cdot 154+1)}{24}}} = 10{,}764$$

Отже, зі ймовірністю $P_{дов}$ 0,999 можна стверджувати, що ефект навчання має місце. Усі отримані значення d_i 0. Це свідчить про те, що ефект навчання має позитивний результат для всіх об'єктів контрольної групи.

Узагальнивши результати аналізу динаміки експериментальної та контрольної груп до й після проведення експерименту за критерієм Вілкоксона, констатовано покращення рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів в обох групах.

Основним завданням дослідження є встановлення ефективності застосування запропонованої структурно-функціональної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов. Для цього необхідно з'ясувати, чи суттєво відрізняється фактичний рівень сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальної групи (ЕГн), які навчалися за експериментальною методикою, що передбачала використання структурно-функціональної моделі, від рівня сформованості означеної компетентності студентів контрольної групи (КГн), навчання яких проходило за традиційною методикою. Основним показником рівня сформованості ІПЗМК студентів є коефіцієнти навченості (K), відтак необхідно порівняти медіани розподілу коефіцієнтів навченості студентів експериментальної та контрольної груп після педагогічного експерименту (ЕГн та КГн).

Відтак на *другому етапі* порівняно результати експериментальної (ЕГн) та контрольної груп (КГн) і за допомогою критерію Вілкоксона для незалежних вибірок сформульовано статистичні гіпотези.

H_0: Застосування структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов у студентів експериментальної групи є неефективним, а

результати – випадковими (гіпотеза схожості вибірок ЕГн та КГн). Тобто необхідно довести, що M_e (ЕГн) = M_e (КГн).

H_1: Використання структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов у студентів експериментальної групи є ефективним, а її результати – не випадкові (одностороння гіпотеза відмінності вибірок ЕГн та КГн), тобто M_e (ЕГн) $\neq$ M_e (КГн).

Зазначимо, що H_0 гіпотезою називають передбачення щодо належності експериментальної і контрольної вибірок до генеральної сукупності з певними статистичними характеристиками. Тому правомірним постало передбачення, на основі якого було доведено, що виучувані вибірки, узяті з генеральних сукупностей за однаковим законом розподілення, де різницю результатів обґрунтовано виключно випадковими особливостями. Прикладом нульової гіпотези такого типу є твердження, що різниця результатів виконання двома групами студентів однієї сукупності тестів щодо рівня сформованості ІПЗМК зумовлено випадковими причинами, тоді як дійсно рівень сформованості обох груп однаковий. Перевірка нульової гіпотези H_0 виконується через порівняння з альтернативною гіпотезою H_1. (передбачення, протилежне сформульованому в нульовій гіпотезі H_0.). На підтвердження наведеного прикладу гіпотези H_0 альтернативною гіпотезою H_1 є твердження, що рівні сформованості означеної компетентності в обох групах різні, ця відмінність визначається впливом невипадкових чинників, – тобто застосування ефективної структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов. Альтернативну гіпотезу приймають за умови відкидання нульової гіпотези [69].

Надамо алгоритм виконання перевірки сформульованих вище гіпотез.

1. Об’єднуємо групи ЕГн і КГн в загальну вибірку, позначивши при цьому міткою 1 приналежність об’єктів групі ЕГн і міткою 2 – приналежність до групи КГн.

2. Виконуємо упорядкування за зростанням отриманої вибірки, після чого фіксуємо ранги показників, які належать до груп ЕГн і КГн окремо. Результат виконання цих операцій наведено в додатку О.

3. У результаті підрахунку рангів отримуємо:

$$R_{ЕГн} = \sum_{i=1}^{153} R_{ЕГi} = 27780$$

$$R_{КГн} = \sum_{i=1}^{154} R_{КГi} = 19498$$

4. Контроль правильності розрахунків рангів виконується:

$$R_{ЕГн} + R_{КГн} = \frac{n \cdot (n+1)}{2} = 47278$$

5. Меншу суму рангів обираємо в якості критерію Вілкоксона W=19498.

6. Розрахуємо стандартизований параметр w та порівняємо з критичним значенням $w_{крит.}$:

$$w = \frac{n_1 \cdot (n+1) - 2 \cdot W}{\sqrt{n_1 \cdot n_2 \cdot (n+1)}} = \frac{154 \cdot (307+1) - 2 \cdot 19498}{\sqrt{154 \cdot 153 \cdot (307+1)}} = 3{,}1315$$

де n_1=154; n_2=153; $n = n_1+n_2$=154+153=307; w=3,1315.

Оскільки отримане значення w більше критичного $w_{крит.}$=1,78 (для одностороннього критерію), то можна стверджувати, що приймається альтернативна гіпотеза H_1. Отже, зі ймовірністю 99% відкинуто гіпотезу H_0 про рівність вибірок та залучено гіпотезу H_1, яка є свідченням ефективності застосовування запропонованої структурно-функціональної моделі та отримання вірогідних результатів. Доведено, що ефект експериментального навчання з використанням запропонованої структурно-функціональної

моделі істотно вище традиційного навчання.

Результати дослідження подано графічно на рис. 3.4.

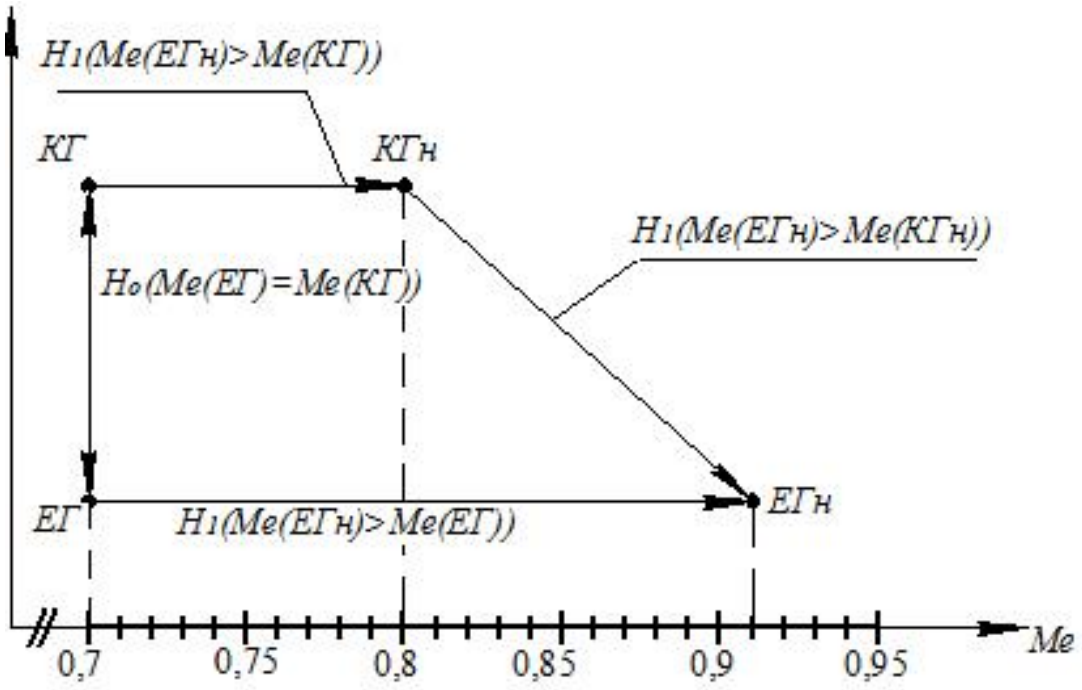


Рис. 3.4. Порівняння медіан коефіцієнтів навченості студентів експериментальної і контрольної груп до і після педагогічного експерименту

Зіставлення коефіцієнтів навченості за медіанним критерієм Вілкоксона показує, що середній коефіцієнт навчености в експериментальній групі після педагогічного експерименту зріс на 1,213 або на 21,3%.

$$\frac{M_e(ЕГ_н)}{M_e(ЕГ_н)} = \frac{0,91}{0,75} = 1,213 \cdot 100 - 100 = 21,3\%$$

У той час темпи зростання в контрольній групі середнього коефіцієнту навченості значно нижче: підвищення на 1,067 або на 6,7%.

$$\frac{M_e(КГ_н)}{M_e(КГ_н)} = \frac{0,8}{0,75} = 1,067 \cdot 100 - 100 = 6,7\%$$

Отже, унаслідок аналізу післяекспериментальних результатів контрольної та експериментальної груп за непараметричним критерієм Вілкоксона доведено, що застосування структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного ВНЗ засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов зі ймовірністю 99% є доцільним та ефективним.

Висновки з розділу 3

У процесі педагогічного експерименту розв’язано такі завдання:

– упроваджено структурно-функціональну модель формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу в процес вивчення іноземних мов і доведено її ефективність;

– виявлено рівні сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (ІПЗМК) студентів технічних спеціальностей та відстежено динаміку зростання компонентів структури в результаті впровадження розробленої моделі;

– проведено вимірювання показників сформованості означеної компетентності на етапі констатацій і контролю та їх порівняння на основі результатів діагностувального і контрольного зрізів; здійснено аналіз застосування пропонованої структурно-функціональної моделі за допомогою непараметричного критерія Вілкоксона (*w*-критерій) з урахуванням фактору часу.

Педагогічний експеримент тривав упродовж 2013–2014 років. До експериментальної роботи залучено 307 студентів, із яких 153 увійшли до складу експериментальних груп, 154 студентів – до контрольних груп. Під час перевірки ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі використано трирівневу систему оцінювання сформованості компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності за початковим, достатнім, високим рівнями.

Здійснено відбір та модифікацію методик проведення формувального експерименту та комплексу тестів для діагностування сформованості компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності компетентності на констатувальному й контрольному етапах.

Процес формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу спроектовано за певною схемою, яка передбачає покрокове введення навчального діалогу на заняттях з іноземної мови

(чотири рівня діалогізації процесу навчання: базовий, проміжний, просунутий, професійний) паралельно з взаємопов'язаними етапами формування компонентів означеної компетентності (соціально, професійно та бізнес зорієнтованих складників) у межах чотирьох академічних модулів.

Цілеспрямована робота з апробації структурно-функціональної моделі процесу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов зумовила розроблення спецкурсу «Мовленнєвий аспект в іншомовній підготовці майбутніх фахівців технічної галузі в контексті компетентнісної парадигми» та навчально-методичних рекомендацій «Навчальний діалог як дидактичний засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови», мета яких полягала у формуванні єдності розвитку мовленнєвих компетенцій та вмінь діалогічного викладу й засвоєння навчального матеріалу під час іншомовної підготовки студентів. Завдання спецкурсу передбачає розкриття сутності поняття «мовленнєва компетентність» студентів технічних спеціальностей, важливості означеної дефініції в комплексному розвитку мовної особистості; дослідження її структури й специфіки формування мовленнєвих навичок і вмінь у межах виокремлених структурних компонентів. Навчально-методичні рекомендації окреслюють ключові позиції щодо ефективної організації навчального діалогу для максимальної реалізації його дидактичного потенціалу в процесі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів.

Результати формувального експерименту підтвердили значущість поетапного формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов. За допомогою системи модульних контрольних завдань у межах навчального курсу постійно відстежувалися зміни рівнів сформованості кожного компонента.

Аналіз та узагальнення результатів формувального експерименту дали змогу констатувати підвищення середнього коефіцієнта рівня сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів у експериментальній групі з 1,908 до 2,575 (зростання на 0,667); натомість темпи зростання середнього рівня в контрольній групі значно нижчі: з 1,915 до 2,195 (зростання на 0,280). Порівнявши результати експериментальної та контрольної груп після проведення експерименту, установлено факт, що кращі показники отримано у студентів експериментальної групи.

Здійснено аналіз доцільності й ефективності застосування структурно-функціональної моделі за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона (w-критерію). Зі ймовірністю 0,99 доведено наявність відмінностей у рівнях сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів експериментальних та контрольних груп.

Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів засобами навчального діалогу в експериментальних групах у процесі вивчення іноземних мов.

Ефективність експериментальної роботи підтверджено результатами математично-статистичного оброблення даних. У результаті аналізу динаміки експериментальної групи (за w -критерієм) констатовано зростання середнього значення мовленнєвої компетентності. Установлено, що динаміка переходу від одного рівня сформованості ІПЗМ компетентності до наступного пов’язана з певними якісними перетвореннями в організації процесу іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ, що передбачає використання навчального діалогу як ефективного засобу формування означеної компетентності.

ВИСНОВКИ

1. На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено зміст поняття *мовленнєва компетентність студентів технічного вищого навчального закладу* як комплексну суб'єктивну характеристику, що відбиває рівень їхньої мовленнєво-практичної готовності до реалізації мовленнєвої діяльності в професійному середовищі. Вивчення проблеми діалогу в педагогічній теорії та практиці іншомовної підготовки студентів технічного вищого навчального закладу дозволило конкретизувати сутність поняття «навчальний діалог», який розглядаємо як ефективний дидактичний засіб формування мовленнєвої компетентності студента технічного вищого навчального закладу, що передбачає накопичення, формування та розвиток суб'єктивних мовленнєвих знань, умінь і навичок – особистісного мовленнєвого ресурсу через активізацію інтелектуального й творчого потенціалу учасників діалогічної взаємодії в форматі «викладач – студент (студенти)» або «студент – студент (студенти)», спрямованої на розв'язання проблемних навчально-комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

2. Обґрунтовано організаційно-дидактичні засади формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу під час вивчення іноземних мов, що передбачають комплексне впровадження особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного підходів; специфічних дидактико-методичних принципів (взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, проблемно-ситуативного, діалогічності навчання, професійної спрямованості процесу навчання); проблемних методів навчання (проблемного викладу, частково-пошукового, дослідницького, проектного), дискусій, ділових ігор; активних прийомів та діалогічних форм (колективно-групової, самостійної та індивідуальної роботи).

3. Для максимальної реалізації освітнього потенціалу навчального діалогу як засобу формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу під час вивчення іноземних мов визначено дидактичні умови (забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу; активізація пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічного

навчання; підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності).

4. Розроблено критерії сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів технічних вишів: слухове сприйняття та інтерпретація мовлення (аудіювання); візуальне сприйняття та інтерпретація мовлення (читання); реалізація усного мовлення: здатність до монологічного та діалогічного мовлення (говоріння); реалізація писемного мовлення (письмо), які застосовано для оцінювання кожного з трьох її компонентів (соціально, професійно та бізнесзорієнтованого складників). Залежно від виявлення критеріїв визначено початковий, достатній, високий рівні сформованості зазначеної вище компетентності.

5. Експериментально перевірено *структурно-функціональну модель* формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов, яка охоплює структурні компоненти об'єкта моделювання, організаційно-дидактичні засади. На основі аналізу результатів педагогічного експерименту доведено підвищення рівнів сформованості мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов за соціально, професійно та бізнесзорієнтованими компонентами мовленнєвої компетентності у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольних груп.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого розроблення потребують питання практичної реалізації навчання, організованого на засадах педагогіки співпраці, діалогічного викладу та засвоєння навчального матеріалу, застосування активних методів, діалогових засобів навчання, розвитку мовленнєвої компетентності в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Абрамкина. – Орел, 2003 – 243 с.

2. Александров В. М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Александров В'ячеслав Миколайович. – Запоріжжя, 2008. – 219 с.

3. Аленикова С. О. Язык жестов / О. С. Аленикова // Наука и жизнь. – 1985. – №7. – С. 15–18.

4. Английский язык для горных инженеров : [пособие по обучению чтению для горно-геологических специальностей вузов] / М. Я. Баракова, Р. Л. Шендерова. – М. : Высшая школа, 1987. – 104 с.

5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев // Основы педагогики творчества. – Казань : КГУ, 1988. – 236 с.

6. Андрианов М. С. Анализ действий невербальной коммуникации как паралингвистики / М. С. Андрианов // Психологический журнальчик. – 2005. – №5. – С. 35–38.

7. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики [Текст] : краткий очерк / Ю. Д. Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 302 с.

8. Арцишевская Е. В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Елена Владимировна Арцишевская. – Москва, 2008. – 150 с.

9. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

10. Байденко В. И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – [3-е изд.]. – М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. – 128 с.

11. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.

12. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.

13. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.

14. Барабанова Н. Р. Развитие речевых умений в устном учебном общении при формировании коммуникативной компетенции студентов-иностранцев / Н. Р. // Вопросы обучения иностранцев русскому языку. Лингвистика и методика : сб. науч. тр. [науч. ред. Г. И. Макарова и др.]. – К., 1990. – 127 с.

15. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – 101 с.

16. Барановська Л. В., Саражинська І. А. Формування професійно-мовної особистості майбутнього фахівця правоохоронної сфери / Л. В. Барановська, І. А. Саражинська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка [Текст] / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, В. Кравець та ін.. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – № 5. – С. 131–136.

17. Барановська Л. В., Саражинська І. А. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців законоохоронної сфери / Л. В. Барановська, І. А. Саражинська // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – К. : ВПЦ «Київський університет», – 2008. – С. 45–50.

18. Барихан А. Б. Большой энциклопедический словарь / А. Б. Барихан. – М. : Книжный мир, 2000. – 715 с.

19. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология : Лингвокультурологический аспект. – Казанский государственный университет. – Казань, 2004. – 348 с.

20. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 50–58.

21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

22. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : 2-е изд. / Б. В. Беляев. — М. : Просвещение, 1965. — 229 с.

23. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Д. Берегова. – Херсон, 2002. – 245 с.

24. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.

25. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова : серія 17, вип. 17. – 2010. – С. 3–10.

26. Библер В. С. Нравственность, культура, современность: философские рассуждения о жизненных проблемах / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1988. – 412 с.

27. Бовтенко М. А. Реализация современных подходов к обучению языку специальности на основе «жесткой интеграции» учебных программ : иностранный язык, специальность, информационные технологи / Проблемы высшего технического образования : межвуз. сб. науч. тр. [под общ. ред. А. С. Вострикова]. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2001. – Вып. 20. – С. 24-29.

28. Богатирьова І. М. Методика розробки й упровадження системи розвивальних завдань у навчанні математики учнів 5 - 6 класів : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та

методика навчання» / І. М. Богатирьова ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.

29. Богуш А. М., Н. Є. Шиліна Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

30. Бодалев А. А. Личность и общение : Избр. психол. труды / А. А. Бодалев. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 324 с.

31. Боденко Б. Н. Социально-психологическая защищённость и компетентность в целостном поведении человека в образовательной среде / Социальные компетенции (компетентности) в образовательной программе ВПО : Материалы XYII Всеросс. научно-метод. конф. [«Проектирование федеральный образовательных государственных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и моровых традиций»] ; под ред. И. А. Зимней. – М.– Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 34–39.

32. Бойко А. М. Суб’єкт-суб’єктні відносини у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи / А. М. Бойко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Вип. 54. – Полтава, 2012. – С. 5–14.

33. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника : психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 287 с.

34. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для педвузов / Е. В. Бондаревская. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

35. Борківська Р. В. Формування мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки і права : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Борківська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.

36. Бороздина Г. В. Психология делового общения [текст] : учебник / Г. В. Бороздина. 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 295 с.

37. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм : Этич. учения XIV- XV в.в. / Л. М. Брагина. – М. : Высшая школа, 1977. – 254 с.

38. Бубер М. Я и ты. / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 173 с.

39. Ваколюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Володимирівна Ваколюк. – Хмельницький, 2003. – с. 236.

40. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005, 1728 с.

41. Венедиктова С. Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка / С. Л. Венедиктова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 25–29.

42. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

43. Власова И. А., Лобашев В. Д., Тропин В. Ф. Стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании / И. А. Власова, В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин. – 2006. – №3. – С. 46–52.

44. Вовк І. Р., Федак С. А. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі як засіб підвищення мовної компетенції / І. Р. Вовк, С. А. Федак // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки : збірник. Вип. 10 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя ; [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : [б. в.], 2011. – С. 118–121.

45. Волкова І. В. Освітні компетенції. Мовна й мовленнєва компетенції як особлива складова освітніх компетентностей / І. В. Волкова //

Матеріали ІІ Міжнародної Інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу». Т. 2. – Мелітополь, 2006. – С. 8–10.

46. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

47. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л. І. Воротняк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 3. – С. 1–10.

48. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

49. Вишпольська В. Ф. Проблемне навчання як важливий засіб формування професійної базової компетентності фахівців з міжнародних економічних відносин / В. Ф. Вишпольська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця. 2009. – Вип. 21. – С. 315–321.

50. Вятютнев М. Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 55–64.

51. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 343 с.

52. Гальскова Н. Д. Профессионально-направленное обучение диалогической речи в языковом педвузе / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 4. – С. 58–62.

53. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лигводидактика и методика (Высшее профессиональное образование: иностранные языки) : [учеб. пособие для студ. лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

54. Гапонова С. В. Взаємопов’язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13–16.

55. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

56. Гембарук А. С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / А. С. Гембарук. – К., Інститут педагогіки АПН України, 2005. – 178 с.

57. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення І. Я. Глазкова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ БДПУ, 2008. – С.57–62.

58. Глоссарий терминов европейского высшего образования ; [пер. з давньогрец. Л. Звонськ А. Ефремова], 2006. – 307 с. // www.rudn.ru.

59. Глотова Т. А. Риторизация учебного процесса как один из факторов совершенствования речемыслительной деятельности студентов [текст] / Т. А. Глотова // Риторика и культура речи в современном информационном обществе: материалы докладов участников X1 Международной научно-практической конференции (Ярославль, 29-30 января 2007 г.) ; под ред. Н. В. Аниськиной, Е. Н. Туркиной. – Ярославль, 2007. – Т. 1. С. 76–77.

60. Голюк О. А. Теоретико-методологічні засади формування діалогічної культури в майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін / О. А. Голюк // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 13. – С. 242–250.

61. Гончаренко Т. Є. Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти / Т. Є. Гончаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. Педагогічні та соціально-психологічні аспекти

формування мотиваційної сфери особистості : науково-практичний журнал. – Харків, 2010. – № 4. – С. 47–54.

62. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

63. Горошкина А. Н. Лингводидактические основы обучения украинского языка в старших классах естественно-математического профиля : [монография] / А. Н. Горошкина. – М. : Альма-матер, 2004. – 362 с.

64. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості /Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 12–14.

65. Гринчишин О. М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Гринчишин. – Хмельницький, Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. – 18 с.

66. ГСВОУ ОПП 0903-03 Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 0903 Гірництво. КВАЛІФІКАЦІЇ 3117 – «Фахівець добувної промисловості» – К. : МОН України, 2004. – 69 с.

67. Гудзик И. Ф. Способствовать эффективному решению жизненных проблем / И. Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – №4. – С. 12–15.

68. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1980. – 103 с.

69. Гуревич Р. С. Дипломні роботи : від бакалавра до магістра (для студ. педагог. вищих навч. закл. очної та заочної форм навч. осв.-кваліф. рівнів «бакалавр – спеціаліст – магістр») : навч.-метод. посіб. / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – 2012. – 155 с.

70. Давиденко В. Ю., Пісоцька М. Е. Педагогічні умови використання навчального діалогу для формування емоційної культури школярів / В. Ю. Давиденко, М. Е. Пісоцька // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр. ; редкол. : Л. І. Білоусова та ін. – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – Вип.7. – С. 55–57.

71. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика : [монография] / Давыденко Т. М. – М., Белгород : Белгород. госуд. пед. ун-т, 1995. – 251 с.

72. Денисова Л. Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л. Г. Денисова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №4. – С. 26–29.

73. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

74. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика : искусство овладения иностранным языком : нормативно-методичне забезпечення / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : «Педагогика», 1991. – 4 с.

75. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посіб. / Т. М. Десятов ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавництво «АртЕк», 2008. – 263 с.

76. Диалог в образовании : сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 22. СПб. : С. – Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.

77. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. ; [ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. – К. : ІЗМН., 1997. – 136 с.

78. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тамара Петровна Дикун. – Оренбург, 1999. – 213 с.

79. Дусавицкий А. К. Развитие личности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, – 1996. – 208 с.

80. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, – 1991. – 230 с.

81. Дюла Лакагош Анализ структуры интересов и профессиональной направленности студентов на материале Венгерских высших учебных заведений : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Лакагош Дюла. – Л., 1978. – 320 с.

82. Європейський мовний портфель для економістів (проект) / Н. В. Ягельська. – К. : Ленвіт, 2004. – 56 с.

83. Завіна В. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. І. Завіна. – Київ : ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 194 с.

84. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання ; наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

85. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Зазуліна. – Київ : нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19 с.

86. Зайцева І. В. Вправи для навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Іноземні мови [Текст] : наук.-метод. журн. / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : Ленвіт, 2013. – № 3. – С. 31–44.

87. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза. – 1996. – 36 с.

88. Закон України «Про вищу освіту» 1556-VII, із змінами від 01. 07. 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua; http://www.euroosvita.net.

89. Звегинцев В. А. Мысли о лингвистике [текст] / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 335 с.

90. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.– С. 34–40.

91. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : «Педагогика», 1978. – С. 98–101.

92. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

93. Іванишин Г. Іншомовна комунікативна культура майбутнього фахівця у змісті вимог сучасної освітньої моделі / Г. Іванишин // «Обрії» : науково-педагогічний журнал, Івано-Франківськ. – 2012. – №1 (34). – С. 31–37.

94. Иванчикова Т. В. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Владимировна Иванчикова. – Москва, 2010. – 511 с.

95. Игнатова И. Б. Речевая ситуация как основа обучения иностранных студентов-филологов речевому общению (этап включенного обучения) / И. Б. Игнатова, С. Е. Григоренко // Вестник Поморского университета. – Сер. : Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 9. – С. 246–253.

96. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання ; упоряд. Л. В. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

97. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – №4. – 1990. – С. 54–60.

98. Ильязова М. Д. Профессиональное образование / М. Д. Ильязова

// Столица. – № 1. – 2008. – С. 47–50.

99. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : [монографія] / [Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. та ін.] / наук. ред. В. П. Коцур; укладач О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький, Видавництво С. В. Карпук, 2008. – 285 с.

100. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М., Белгород: Изд-во БГУ, 1993. – 218 с.

101. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34–49.

102. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 284с.

103. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

104. Карицкая И. М. Компетентность выпускника вуза как продукт социального взаимодействия производителя и потребителя образовательных услуг : управленческий аспект : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.08 / Ирина Михайловна Карицкая. – Новосибирск, 2010 – 181 с.

105. Карнаухова Л. М. Місце дисципліни «Іноземна мова» в кваліфікаційних характеристиках спеціаліста технічного профілю / Л. М. Карнаухова // Наука і сучасність. – 1998. – Ч. 1. – С. 11–17.

106. Карпей Ж. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии [Текст] / Ж. Карпей, Б. Ванн Урс // Вопросы психологии. – 1992. – № 4. – С. 20–26.

107. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – 224 с.

108. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская. – М., 1986. – 208 с.

109. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.

110. Ковалевская О. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / О. В. Ковалевская. – Москва, 2000. – 417 с.

111. Коваленко О. А. Теоретичні і методичні основи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи : дис... докт. пед. наук: 13.00.09 / Оксана Анатоліївна Коваленко. – Кривий Ріг, 2011. – 629 с.

112. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручник для студентів ВНЗ / О. Е. Коваленко. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.

113. Коваль С. Б. Психологічні чинники розливальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Б. Коваль ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.

114. Колодько Т. М. Комунікативний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Тетяна Миколаївна Колодько // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. – Полтава, 2010. – С. 234–237.

115. Колшанский Г. В. Паралингвистика. / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1974. – 245 с.

116. Комарова Э. П. Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э. П. Комаров. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

117. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; за ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – 112 с.

118. Коммуникативность обучения – в практику школы: из опыта работы : книга для учителя ; под ред. Е. И. Пассова. – М. : Просвещение,

1985. – 127 с.

119. Кондратюк О. М. Організація навчального діалогу молодших школярів у системі розвивального навчання / О. М. Кондратюк // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : Курсор, 2007. – Вип. 32. – С. 66–74.

120. Коновалова Е. В. Диалоговое взаимодействие в процессе обучения // Материалы XIV Всероссийской научной конференции «Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентноспособной личности». – Казань, 2006. – С. 211–212.

121. Концепція мовної освіти в Україні (проект). К. : Мін-во освіти і науки України, 2010. – 8 с.

122. Король С. В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов / С. В. Король // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць ; за ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 133–136.

123. Кострицяя Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Кострицяя Наталія Миколаївна. – К., 2002. – 195 с.

124. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

125. Крамаренко Т. В. Навчальний діалог як засіб реалізації педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій / Т. В. Крамаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : [б. в.], 2011. – Вип. № 16 (69). – С. 149–156.

126. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності / О. І. Крат // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2(2). – С. 69–74.

127. Краткий словарь иностранных слов / [сост. С. М. Локшина]. – М. : Русский язык, 1999. – 351 с.

128. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

129. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990 . – 140 с.

130. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

131. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высш.школа, 1999. – 58 с.

132. Культура мовлення вчителя-словесника / [Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М.]. – Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2007. – 112 с.

133. Курбатова Т. В. Значення мотивації в процесі оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ / Молодий науковець XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кривий Ріг, 5 квітня 2012 р.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Криворізький національний університет» ; за ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. – С. 51–54.

134. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

135. Кучинский Г. М. Новый подход к проблеме «мышление и общение» / Г. М. Кучинский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.– С. 159–161.

136. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : учеб. пособие / Борис Аронович Лапидус. – М. : Высш. школа, 1986. – 144 с.

137. Левин Г. Д. Спор как форма диалога / Г. Д. Левин // Диалектика и диалог : сб. ст. / Рос. акад. наук. ин-т философии ; отв. ред. И. З. Налетов. –

М., 1992. – 121 с.

138. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / А. А. Леонтьев. – М. : «Русский язык», 1991. – 360 с.

139. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : «Высшая школа», 1971. – 294 с.

140. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

141. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович. – Вінниця, 2006. – 192 с.

142. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

143. Лозова В. І., Тройко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Тройко. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.

144. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович. – Київ, 1995. – 429с.

145. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів соціально-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Луцик Ірина Геннадіївна. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – 247 с.

146. Львов М. Р. Основы теории речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Р. Львов. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 248 с.

147. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов [Електронный ресурс] / А. В. Люта. – Режим доступу до видання : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_gn/2012_2/files/GN212_19.pdf

148. Мазченко В. Ф. Проблема мотивації пізнавальної діяльності студентів-медиків на кафедрах теоретичного профілю [Електронний ресурс] /

В. Ф. Мазченко, В. М. Шевченко, Н. А. Шпакова // Biomedical and biosocial anthropology. – 2013. – № 21. – С. 206–209. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bba_2013_2_52.pdf

149. Максимець М. Майстерність організації діалогу в процесі вивчення іноземної мови / М. Максимець // Вісник Львівського університету. – 2005. – № 19. – С. 301–305.

150. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг, 2009. – 432 с.

151. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : «Просвещение», 1974. – С. 87–90.

152. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : Книга для учителей. / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

153. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Высшая школа. Главное издательство, 1989. – 184 с.

154. Мєдвєдєва Л. І. Проектна методика вивчення іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій / Л. І. Мєдвєдєва // Лінгводидактика. Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 130–134.

155. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 23–28.

156. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко., М. І. Пентилюк та ін. – К. : Радянська школа, 1987. – 246 с.

157. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособ. ; под. ред. В. А. Бухбиндера, Г. А. Китайгородской. – К. : Высшая

школа, 1988. – 343 с.

158. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : «В. Ц. Академія», (Серія «Альма-матер»), 2010. – 328 с.

159. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підручник / М. І. Пентилюк, А. Г. Гелетова, С. О. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 263 с.

160. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, І. В. Гайдаєнко ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

161. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко, Е. М. Степанова. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.

162. Методичні рекомендації щодо викладання української (рідної) мови (2005-2006 н. р.) // Українська мова і література. – 2005. – № 33 (433). – С. 22–24.

163. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка : учеб. пособ. для вузов / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.

164. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення / А. Л. Мирошниченко // Англійська мова та література. – 2009. – № 31. – С. 2–11.

165. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.

166. Мішеніна Т. М. Структурно-семантичні особливості синтаксичних конструкцій посесивності в сучасній українській мові : дис...

канд. філол. наук : 10.02.01 / Тетяна Михайлівна Мішеніна. – Кривий Ріг, 2004. – 198 с.

167. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк – [3-є вид., доповн.]. – К. : Друкарня ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

168. Молодий науковець XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кривий Ріг, 5 квітня 2012 р.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Криворізький національний університет» ; за ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. – 340 с.

169. Момот В. М. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Віктор Михайлович Момот. – К., 2002. – 185 с.

170. Москаленко О. І. Формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Москаленко. – Черкаси : Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – 2012. – 20 с.

171. Мохнар Л. І. Проблема діалогічної взаємодії педагогів та курсантів у вищих закладах освіти системи МНС України / Л. І. Мохнар // Вісник Черкаського університету [Текст] : [зб. наук. ст.]. Вип. 183 Серія Педагогічні науки, Ч. 4 / М-во освіти і науки України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 103–107.

172. Мусохранова М. Б. Формирование речевой компетентности будущего врача в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Маргарита Борисовна Мусохранова. – Омск, 2002 – 219 с.

173. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення / А. Л. Мирошніченко // Англійська мова та література. – 2009. – № 31. – С. 2–11.

174. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и общения как проблеме общей и социальной психологии / В. Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. – Л., 1970. – 39 с.

175. Освітньо-професійна програма навчальної дисципліни «Іноземна мова» для підготовки бакалаврів усіх напрямів (від 09. 03. 2010) / С. І. Кострицька, І. І. Зуєнок, Н. В. Поперечна, О. Д. Швець. – Дніпропетровськ, 2010. – 15 с. – Режим доступу : http: // www. im.nmu.org.ua

176. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач : дис. ... канд. психол. наук / Т. Л. Надвинична. – Тернопіль, 2009. – 286 с.

177. Надвинична Т. Л. Проблемно-діалогічна взаємодія викладача і студентів під час постановки та розв'язання навчальних задач / Т. Л. Надвинична // Психологія і суспільство : Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис : збір. наук. пр. [за ред. А. Фурман]. – Тернопіль : Видавництво : Тернопільський національний економічний університет, 2011. – № 03 (31). – С. 24–29.

178. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року». – К., 2007. – 13 с.

179. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kadrovik01.com.ua. – Назва з титул. екрана.

180. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – К., 2011. – 37 с.

181. Никитина С. В. Оценка результативности и качества дошкольного образования. Научно-методические рекомендации и информационные материалы / С. В. Никитина, Н. Г. Петрова, Л. В. Свирская. – М. : Линка-Пресс, 2008. – 224 с.

182. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови [Текст]. – 2010.

– № 2. – С. 11–17.

183. Николаева В. Д. Структурно-семантические и прагматические особенности трехчленных диалогических единств в английском языке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / В. Д. Николаева. – К., 1987. – 20 с.

184. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К., 2000. – 368 с.

185. Нормативно-методичне забезпечення навчального процесу з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для бакалаврів галузі знань 0503 – розробка корисних копалин I-II курсів навчання ; розроб. С. І. Кострицька, І. І. Зуєнок, Н. В. Поперечна, О. Д. Швець. – Д. : Національний гірничий університет, 2007. – 165 с.

186. Нищета В. А. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Володимир Анатолійович Нищета . – Кривий Ріг : Б.в., 2009 . – 20 с.

187. Образцов П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов. – Орел : ОГУ. 2005. – 114 с.

188. Обучение русскому языку в школе : учебн. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.

189. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

190. Олійник П. М. Основи методики навчання спеціальних дисциплін у вищій сільськогосподарській школі / П. М. Олійник // Методичні рекомендації. – К., 1998. – 71 с.

191. Олійник П. М. Дидактичні принципи навчання та їх дидактико-методичні особливості / П. М. Олійник // Методика навчання і наукових

досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – С. 55–68.

192. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія спілкування і міжособистісних стосунків / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – К., 2004. – Кн. 1. – 442 с.

193. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Інна Іванівна Осадченко. – Луцьк, 2005. – 242 с.

194. Основы теории коммуникации : учебник для вузов ; за ред. М. Василика. – М. : Гардарики, 2003. – 190 с.

195. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л. М. Паламар. – К., 1997. – 235 с.

196. Панферов В. Н. Психология общения / В. Н. Панферов // Вопросы философии. 1972. – № 7. – 143 с.

197. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників : практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–86.

198. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

199. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов. – М., 1993. – 247 с.

200. Пастирська І. Я. Загальнонаукові передумови інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін у вітчизняній педагогіці другої половини XX – початку XXI століття [Електронний ресурс] / І. Я. Пастирська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11piypps.pdf

201. Пахомова О. Л. Особливості розвитку діалогічного спілкування у майбутніх психологів / О. Л. Пахомова ; за ред. С. Д. Максименка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Т. VII : Екологічна психологія. – К. : Главник, 2009. – Ч. 2. – С. 86–89.

202. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

203. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид. випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.

204. Педагогічна майстерність : підручник ; за ред. І. А. Зязюн та ін. – К., 1997. – 220 с.

205. Пенина Л. С. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов юридического факультета [Электронный ресурс] / Л. С. Пенина // Архив конференций ООО «Руснаучкнига», Publishing house Education and Science s.r.o. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77217.doc.htm

206. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

207. Песняева Н. А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Александровна Песняева. – Москва, 2004. – 214 с.

208. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

209. Плєшкова Н. В. Діалогічна взаємодія суб’єктів навчального процесу у світлі сучасних демократичних освітніх практик / Н. В. Плєшкова // Вісник Черкаського університету. – 2008. – Вип. 136. – С. 28–32.

210. Подласый И. П. Педагогика: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 360 с.

211. Поляков С. М. Сложное диалогическое единство с односторонней организацией (на материале современного английского

языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / С. М. Поляков. – М., 1985. – 16 с.

212. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

213. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентносного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека Освітньої політики) : [колективна монографія] / О. І. Пометун. – Київ. – 2004. – 110 с.

214. Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л. М. Попов. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1990. – С. 135–152.

215. Поповська І. І. Взаємодія технології навчання і мотивації в процесі формування професійного іншомовного спілкування / І. І. Поповська // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Т. 60. – 260 с.

216. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич, З. П. Бакум, Н. М. Дика ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.

217. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєв, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

218. Програма Ради Європи на 2010–2014 роки «Освіта для міжкультурного взаєморозуміння прав людини і демократичної культури» // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 4. – С. 18–42.

219. Психологія програмованого навчання ; за ред. Г. С. Костюк, Г. О. Балл. – К. : Наука, 1973. – 127 с.

220. Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції /

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Євпаторійський інститут соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) – Євпаторія : ЄІСН РВНЗ «КГУ» (м. Ялта), 2012. – 300 с.

221. Редько В. Г., Бопко І. З. Стратегії навчання іноземної мови в сучасній середній загальноосвітній школі : методичні рекомендації / В. Г. Редько, І. З. Бопко. – Мукачеве : Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут, 2008. – 68 с.

222. Решетникова Е. М. Игровая деятельность как средство развития речевой компетенции будущих преподавателей профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Марсовна Решетникова. – Саратов, 2007 – 149 с.

223. Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Васильевна Решетова. – Оренбург, 2006 – 146 с.

224. Рогова С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. – К. : Ленвіт, 2005. – 56 с.

225. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

226. Рощіна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С. М. Рощіна // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – 313 с. – С. 34–38.

227. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : дис. ...канд. пед. наук / М. В. Рутковская. – Л., 1955. – 314 с.

228. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

229. Салащенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального

діалогу «вчитель – учень» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. М. Салащенко. – Кривий Ріг, 2008. – 28 с.

230. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (III курс языкового педагогического вуза) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Инна Владимировна Самойлюкевич. – К., 1990. – 247 с.

231. Самохина Н. В. Формирование речевой компетентности студента-юриста в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. В. Самохина. – Воронеж, 2010. – 25 с.

232. Свирская Л. В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребёнка дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лидия Васильевна Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 158 с.

233. Семёнова Г. А. Учебный диалог как способ формирования професиональной позиции будущого учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Семёнова. – Нижний Новгород, 2005. – 360 с.

234. Сериков В. В. Личностный подход в образовании / В. В. Сериков. – Волгоград, 2000. – 150 с.

235. Сікорська Л. О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Сікорська ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

236. Сімкова І. О. Комплекс вправ для формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні у студентів інженерних спеціальностей / І. О. Сімкова // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 23–26.

237. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособ. для учителей / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 158 с.

238. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : пособ. для учителей / Н. К. Скляренко, Е. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – К. : Рад. шк., 1988. – 150 с.

239. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Г. С. Скуратівська. – К., 2002. – 20 с.

240. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Школа-пресс, 1997. – 412 с.

241. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; за ред М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

242. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

243. Соловьёва А. В. Фомирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13. 00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Соловьёва. – М., 2010. – 23 с.

244. Соломіна С. М., Келембет Р. В. Навчальний діалог як засіб формування цінностей студентів університету / С. М. Соломіна, Р. В. Келембет // Наукова скарбниця освіти Донеччини, 2010. – № 2 (7). – С. 102–105.

245. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр. – К. : Основа, 1998. – 324 с.

246. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Анатоліївна Сура. – Луганськ, 2005. – 227 с.

247. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / Віктор Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 41–44.

248. Симоненко Т. В. Теорія і практика професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко. – Черкаси ; вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

249. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Методичні рекомендації / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. О. Вашуленко, В. В. Вдовиченко та ін. // Початкова школа. – № 10 – 2001. – С. 11–65.

250. Сипченко В. І. Шляхи взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі сучасного вишу / В. І. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. Випуск 60 ; за ред. В. І. Сипченко. – Слов'янськ. СДПУ, 2012. – С. 3–14.

251. Тарнапольський О. Б. Ділові ігри у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у вищій школі / О. Б. Тарнапольський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Go/2012_2/Tarnopol.pdf.

252. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

253. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 25.

254. Телегин М. В. Воспитательный диалог. [текст] : образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. Ч. 1 / М. В. Телегин. – М. : МГППИ, 2002. – 55 с.

255. Тімотін А. Методологічна сфера соціокультурного проектування комунікативної взаємодії у вищій школі / А. Тімотін // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої школи : зб. матеріалів до регіон. н.-м.

конф. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 26–27.

256. Ткаченко О. Л. Дидактичні умови організації навчального діалогу в процесі вивчення суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. Л. Ткаченко. – Київ, 2007. – 25 с.

257. Тоцька Н. Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. Л. Тоцька. – К., 2001. – 20 с.

258. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика навчання (з галузей науки)» / Т. І. Труханова ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2001. – 19 с.

259. Типова програма для підготовки вчителя іноземних мов в середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, Н. О. Бражник та ін. // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 5–65.

260. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Олексіївна Українська. – Київ, 2009. – 300 с.

261. Фарина О. З. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в спеціалізованій школі з поглибленим її вивченням // Англійська мова і література /О. З. Фарина. – 2011. – № 22–23. – С.7–24.

262. Фатхуллина Р. Р. Формирование речевой компетенции как основы профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Раиля Равиловна Фатхуллина. – Ульяновск, 2004. – 233 с.

263. Фісун О. В. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових

дослідженнях / О. В. Фісун // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка ; гол. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2011. – № 2. – С. 66–71.

264. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологи. Наука про душу / Т. А. Флоренская. – М. : Владос, 2001. – 201 с.

265. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня, 2004. – № 3. – С. 34–41.

266. Фролова Л. С. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Любовь Сергеевна Фролова. – Ярославль, 2010. – 346 с.

267. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / А. В. Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.

268. Хомский Н. Язык и мышление / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.; пер. с англ.; под ред. В. В. Раскина]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

269. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. – М – Рига : ПЦ «Эксперимент», 2000. – 224 с.

270. Цибульська Л. І. Ланцюги діалогічної взаємодії в контексті навчально-групової діяльності студентів ВНЗ / Л. І. Цибульська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 250–256.

271. Черезова І. О. Мовленнєва компетентність як одна з головних вимог до індивідуально-психологічних особливостей сучасного вчителя / І. О. Черезова // Психологія. – Бердянськ, 2005. – № 2.

272. Черних І. Висвітлення поняття «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці / І. Черних // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2010. – Ч. 2, № 22(209). – С. 38–44.

273. Чубарова Л. А. Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материалах изучения немецкого языка на языковом факультете) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. А. Чубарова. – Тюмень, 2003. – 21 с.

274. Шаргун Т. О. Інтеграція знань студентів зі спеціальних дисциплін та іноземних мов у технічних університетах / Т. О. Шаргун // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – № 39. – С. 165–171.

275. Швидка С. О. Мовленнєва компетентність усистемі підготовки майбутнього вчителя / С. О. Швидка // Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Євпаторійський інститут соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) – Євпаторія : ЄІСН РВНЗ «КГУ» (м. Ялта), 2012. – С. 197–201.

276. Шевченко О. П. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації процесу іншомовної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів / О. П. Шевченко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2013. – Вип. 7 (50). – С. 31–40.

277. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных свойств / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.

278. Шмідт В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / В. В. Шмідт // Режим доступу: http://winner.se-ua.net/ page26/1/10/

279. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі : дис. … канд. пед. наук : 20.02.02 / С. П. Шумовецька. – Академія Прикордонних військ України, Хмельницький, – 1999. – 287 с.

280. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность [текст] / Л. В. Щерба. Изд. 2-е, стереотип. – М. : УРСС, 2004. – 427 с.

281. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебн. пособ. / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп.– М. : Фило-матис, 2006. – 480 с.

282. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

283. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации в поведении человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение. – 1969. – 317 с.

284. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment : монография // COE.INT : официальный сайт Совета Европы. – 2011. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

285. Cambridge Practice Tests for IELTS : self-study edition / Vanessa Jakeman, Clare McDowell. – Cambridge University Press, United Kingdom, 1996. – 163 pp.

286. Council of Europe (2001) Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Language Policy Division, Strasbourg, January 2009. – 200 pp.

287. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DES Strategy Paper on Key Competenciens). An Overarching Frame of Reference for an Assessment ai search Program. – OECD (Draft). – P. 8.

288. English Language Teaching. Penguin Readers. Catalogue 2010. Pearson Longman, 2010. – 103 pp.

289. Friedman, M. The Human Way: A Dialogic Approach To Religion And Human Experience / M. Friedman. – Chambersburg, Penn., Anima Books, 1982. – 195 pp.

290. Humanistic Education: A Reconnaissance / J. Hassard & Dvoran Naven. – Georgia : Georgia State University, 1998. – 185 pp.

291. Hymes D. The concept of communicative competence revisited / D. Hymes // Pultz. M. Thirty years of Linguistic Evolution. – Philadelphia : Bejamins, 1992.

292. Lin Lougheed – Barron's IELTS (2006 Edition). – United Kingdom : Barron's Educational Series, 2006. – 336 pp.

293.Itests.com // ITESTS.COM : Он-лайн тесты FCE, CAE, PET, KET, IELTS, TOEFL®PBT, TOEFL iBT™, TOEIC® / Pearson Longman, 2011. URL: www.itests.com.

294. Jones L. C. von Baeyer. Functions of English : teacher's book / Jones L. C. von Baeyer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 201 pp.

295. Manual. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Language Policy Division, Strasbourg, January 2009.200 p.

296. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus–Toronto–London–Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 pp.

297. The Business [Student`s Book. Intermediate] / John Allison, Paul Emmerson. – Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2007. – 160 pp.

298. The Common European Framework of Reference [Электронный ресурс] : CEFR and 'Can Do'// CAMBRIDGEESOL.ORG : официальный сайт кэмбриджских экзаменов. URL: http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html (дата обращения: 06.06.2011).

299. The European Language Portfolio // COE.INT : официальный сайт Совета Европы. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio (дата обращения: 06.06.2011).

300. Tsui A. English conversation / Amy Tsui. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 298 pp.

301. Van Ek, J A and Trim, J L M (1998a) *Waystage 1990* , Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press, 1991 // EALTA.EU : сайт

European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). Систем. требования: Acrobat Reader**.** URL: http://www.ealta.eu.org/resources.htm (дата обращения: 06.06.2011).

302. Van Ek, J A and Trim, J L M (1998b) *Threshold 1990*, Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press // EALTA.EU : сайт European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). Систем. требования: Acrobat Reader. URL: http://www.ealta.eu.org/resources.htm (дата обращения: 06.06.2011).

303. Van Ek, J A and Trim, J L M (2001) *Vantage*, Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press, 1991 // EALTA.EU : сайт European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). Систем. требования: Acrobat Reader. URL: http://www.ealta.eu.org/resources.htm (дата обращения: 06.06.2011).

304. Van Ek, J A and Trim, J L M *Breakthrough* // ENGLISHPROFILE.ORG : сайт Совета Европы с языковыми стандартами для изучающих английский язык. 2011. Систем требования: Microsoft Word. URL :http://www.englishprofile.org/index.php.option.com_content&view=article&id=120&Itemid=94 (дата обращения: 06.06.2011).

305. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. – Oxford, 1979. – 273 pp.

ДОДАТКИ

Додаток А
Ілюстративна схема діагностування рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (соціально зорієнтований компонент)

Рівні	Аудіювання	Читання	Говоріння	Письмо
1	2	3	*4*	5
ПОЧАТКОВИЙ (1-14 балів)	Студент розуміє побутову лексику та найбільш поширені вирази під час повільного та чіткого мовлення в ситуаціях повсякденного спілкування та в академічному середовищі.	Студент розуміє дуже короткі прості тексти, може знайти конкретну, легко передбачену інформацію в текстах повсякденного спілкування: рекламах, проспектах, меню, розкладах, розуміє прості листи особистого характеру та тексти із загально-академічного журналу, газети тощо.	*Діалогічне мовлення* – студент може спілкуватися в простих типових ситуаціях, що вимагають безпосереднього обміну інформацією в межах знайомих йому ситуацій і видів діяльності, може підтримувати досить коротку розмову на побутові теми, але розуміє недостатньо, щоб самостійно вести бесіду *Монологічне мовлення* – студент може, використовуючи серію простих речень або виразів, розповісти про свою сім'ю та інших людей, умови життя, навчання, свою професійну діяльність, теперішню або колишню роботу.	Студент може писати прості короткі записки й повідомлення, з метою розв'язання нагальних проблем, може написати нескладний лист особистого характеру, наприклад, із висловленням удячності.

Продовж. додатка А

1	2	3	4	5
ДОСТАТНІЙ (15-17 балів)	Студент розуміє основний зміст складних повідомлень на знайомі йому теми в ситуаціях повсякденного спілкування та в академічному середовищі.	Студент розуміє нескладні тексти розмовною мовою, що стосуються повсякденного життя, навчання та роботи в ситуаціях повсякденного спілкування та в академічному середовищі.	*Діалогічне мовлення* – студент уміє без підготовки досить вільно брати участь у діалогах із носіями мови, що вивчається, у бесіді в знайомих ситуаціях, обґрунтовувати й відстоювати свою позицію *Монологічне мовлення* – студент уміє зрозуміло й докладно висловлюватися з широкого кола питань, що цікавлять його, пояснити свою позицію з актуальної проблеми, висловлюючи всі аргументи «за» та «проти».	Студент може писати прості зв'язні тексти на знайомі або цікаві для нього теми, листи особистого характеру, повідомляючи в них про свої переживання, враження та досвід.
ВИСОКИЙ (18-20 балів)	Студент добре розуміє розгорнуті доповіді й лекції та навіть складну аргументацію, що міститься в них, якщо тематика цих виступів йому досить знайома в ситуаціях повсякденного спілкування та в академічному середовищі.	Студент добре розуміє статті й повідомлення щодо сучасної проблематики, автори яких дотримуються певної позиції, сучасну художню прозу.	*Діалогічне мовлення* – студент може спонтанно й вільно висловитись без очевидних труднощів у доборі слів; використовувати мову гнучко й ефективно в соціальних або академічних стосунках; точно формулювати ідеї та погляди. *Монологічне мовлення* – студент уміє робити чіткі, детальні, структуровані описи та презентації зі складних навчальних і академічних тем, пов'язуючи підтеми, розвивати певні підпункти, доходити власного висновку, може чітко та ясно представити опис або аргументацію в стилі, властивому певному контексту.	Студент уміє писати зрозумілі докладні повідомлення з широкого кола питань, що цікавлять його, есе, доповіді, висвітлюючи питання або аргументуючи всі «за» та «проти», листи, виокремлюючи ті події і враження, які є для нього особливо важливими.

Ілюстративна схема діагностування рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності (професійно зорієнтований компонент)

Рівні	Аудіювання	Читання	Говоріння	Письмо
1	2	3	*4*	5
ПОЧАТКОВИЙ (1-14 балів)	Студент розуміє короткі інформаційні повідомлення, інструкції основний зміст зборів, доповідей, радіо- та ТВ програм із кола знайомих професійних питань, коли мовлення чітке й стандартне.	Студент може з деякою допомогою читати й розуміти прості тексти з фактичною інформацією професійної сфери, розпізнавати невеликий діапазон термінології професійної сфери, користуючись довідковими ресурсами.	*Діалогічне мовлення* – студент може спілкуватися в простих типових професійних ситуаціях, може підтримувати досить коротку розмову на професійні теми, але розуміє недостатньо, щоб самостійно вести бесіду. *Монологічне мовлення* – студент може будувати прості зв'язні висловлювання, коротко обґрунтувати свої плани, думки й дії, які стосуються професійної сфери.	Студент може писати прості зв'язні тексти на професійні теми, передавати просту інформацію: складати план або анотацію, звіт про свою роботу, заповнювати стандартний бланк, написати простого ділового листа.
ДОСТАТНІЙ (15-17 балів)	Студент розуміє розгорнуте мовлення професійного характеру (лекції, звіти, презентації, радіо- та ТВ програми) стандартною мовою в нормальному темпі.	Студент може з достатнім рівнем самостійності читати й розуміти непрості тексти професійного характеру, в яких висловлюються певні ставлення й позиції; може розпізнавати широкий діапазон термінології та скорочень із професійної сфери, користуючись вибірково довідковими ресурсами.	*Діалогічне мовлення* – студент може користуватися мовою невимушено, точно й ефективно для спілкування на різні теми, пов'язані з професією, брати активну участь у розгорнутих бесідах та дискусіях на більшість професійних тем, представляючи та обґрунтовуючи свої погляди. *Монологічне мовлення* – студент може робити чіткі детальні описи та презентації з широкого кола професійних тем, розгортаючи та підтримуючи ідеї відповідними прикладами й використовуючи необхідну термінологію.	Студент може писати чіткі, детальні тексти на теми, пов'язані з професійною сферою, узагальнюючи інформацію з різних джерел та оцінюючи її.

Продовж. додатка А

1	2	3	4	5
ВИСОКИЙ (18-20 балів)	Студент без надмірних зусиль розуміє довготривале мовлення професійного срямування, розпізнаючи широкий діапазон ідіоматичних виразів, термінів та реєстрів.	Студент із легкістю читає й розуміє в деталях довгі складні тексти професійного змісту, використовуючи відповідні стратегії для різних типів читання; може розпізнавати весь діапазон термінології та скорочень, зрідка користуючись довідковими ресурсами.	*Діалогічне мовлення* – студент без зусиль може брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, пов'язаних із професією; спілкується адекватно, невимушено й спонтанно, не вагаючись підбирає слова. *Монологічне мовлення* – студент може робити чіткі, детальні, структуровані описи та презентації зі складних професійних тем, ураховуючи підтеми й деталізуючи окремі положення змісту.	Студент уміє висловитися в чітких структурова-них текстах професійного спрямування, розгортаючи, підтримуючи й деталізуючи погляди додатковими думками, наводячи аргументи й приклади.

Ілюстративна схема
діагностування рівнів сформованості іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності
(бізнес зорієнтований компонент)

Рівні	Аудіювання	Читання	Говоріння	Письмо
1	2	3	*4*	5
ПОЧАТКОВИЙ (1-14 балів)	Студент розуміє короткі інформаційні тексти/повідомлення, коли мовлення чітке й стандартне: основний зміст зборів, доповідей, нарад, засідань, ділових переговорів із кола знайомих професійно-ділових питань, пов'язаних із встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.	Студент може з деякою допомогою читати й розуміти намір автора письмового тексту й комунікативні наслідки висловлювання, користуючись довідковими ресурсами: аутентична ділова кореспонденцію, звіти, тощо, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.	*Діалогічне мовлення* – студент може обмежено спілкуватися в простих типових ситуаціях із сфери бізнесу, підтримувати досить коротку розмову на професійно-ділові теми, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами. *Монологічне мовлення* – студент може будувати прості зв'язні висловлювання, коротко обґрунтувати свої плани, думки й дії в професійно-бізнесовій сфері діяльності, спрямованої на встановлення та підтримання бізнес-контактів з іноземними партнерами.	Студент може письмово передати просту інформацію, продукувати просту професійно-ділову кореспонденцію, яка пов'язана зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.

Продовж. додатка А

1	2	3	4	5
ДОСТАТНІЙ (15-17 балів)	Студент розуміє розгорнуте стандартне мовлення в нормальному темпі професійно-ділового характеру: звіти, презентації, наради, збори, ділові переговори співбесіди тощо, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.	Студент може з достатнім рівнем самостійності читати й розуміти непрості тексти бізнесового характеру, в яких висловлюються певні ставлення й позиції; може розпізнавати широкий діапазон мовних кліше та скорочень із сфери бізнесу, пов'язаного зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами, користуючись вибірково довідковими ресурсами.	*Діалогічне мовлення* – студент може користуватися мовою невимушено, точно й ефективно для спілкування на різні професійно-ділові теми, брати активну участь у проведенні співбесіди під час працевлаштування; ділових семінарах, конференціях, засіданнях круглого столу, професійних зборах, нарадах тощо), які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами, презентуючи та обґрунтовуючи свої погляди. *Монологічне мовлення* – студент може робити чіткі детальні описи та презентації з широкого кола професійно-ділових питань, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами, розгортаючи та підтримуючи ідеї відповідними прикладами й використовуючи необхідну термінологію.	Студент може досить ефективно реалізовувати професійно-ділову писемну комунікацію: писати чіткі, детальні ділові листи на теми, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.

Продовж. додатка А

1	2	3	4	5
ВИСОКИЙ (18-20 балів)	Студент без надмірних зусиль розуміє довготривале мовлення професійно-ділового срямування, розпізнаючи широкий діапазон мовних кліше, термінів та реєстрів: звіти, презентації, наради, збори, ділові переговори співбесіди тощо, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.	Студент із легкістю читає й розуміє в деталях довгі складні тексти професійно-ділового змісту, використовуючи відповідні стратегії для різних типів читання; може розпізнавати весь діапазон термінології, мовних кліше та скорочень, зрідка користуючись довідковими ресурсами.	*Діалогічне мовлення* – студент без зусиль може брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами, (семінари, конференції, засіданнях круглого столу тощо); спілкується адекватно, невимушено й спонтанно, не вагаючись добирає слова. *Монологічне мовлення* – студент може робити чіткі, детальні, структуровані звіти та презентації зі складних професійно-ділових тем, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.	Студент може професійно реалізовувати ділову писемну комунікацію з високим ступенем граматичної коректності: писати будь-які ділові листи, звіти на теми, які пов'язані зі встановленням та підтриманням бізнес-контактів з іноземними партнерами.

Додаток Б
Приклади завдань діагностувального зрізу,
спрямованого на з'ясування рівня сформованості ІПЗМК студентів
(соціально зорієнтований компонент)

АУДІЮВАННЯ
LISTENING TEST MODEL

SECTION 1 ***Questions 1-12***

Questions 1-5

You will hear five people talking about the playwright, Shakespear. For questions 1-5, choose from the list A-F who is speaking. Use the letters only once. There is one extra letter, which you do not need to use.

Speaker 1 _____	A	bookseller
Speaker 2 _____	B	teacher
Speaker 3 _____	C	student
Speaker 4 _____	D	tourist
Speaker 5 _____	E	film-maker
	F	police officer

Questions 6-13

You will hear people talking in eight different situations. For questions 6-13, choose the best answers, A, B or C.

6. You hear someone talking to a friend on the telephone. What does the speaker`s friend want to do?
   A travel by train
   B go to the theatre
   C book a flight

7. Listen to this man talking about his work. What was the main problem?
   A lack of money
   B bad advice
   C poor equipment

8. You hear a man being interviewed on the radio. What is his profession?
   A footballer
   B writer
   C musician

9. You overhear a woman talking to her friend. Who did she see on the train?
   A an old friend
   B a politician
   C a film star

10. You hear an advertisement on the radio. What is being advertised?
    A a CD
    B a video
    C a book

11. A friend of yours phones you on her mobile phone. Where is she?
    A at the airport
    B at a pop concert
    C at a political demonstration

12. A man describes something to you. What is he describing?
    A a recording studio
    B a restaurant
    C an expensive shop

13. You overhear a man talking in the office. What is he doing?
    A apologizing
    B agreeing
    C insisting

SECTION 2 ***Questions 14-20***

Questions 14-20

You will hear an interview with a mountaineer. For questions 14-20, complete the sentences.

14. Paul remembers going to Switzerland on a _____.
15. Paul`s worst experience was when he fell and injured his _____.
16. Paul now has the rope, which saved his life hanging above his _____.
17. After his accident, Paul was unable to walk back to his _____ before dark.
18. Paul thinks that people who travel together should begin by making _____.
19. Paul says his worst travelling companion was a man who worked as a ____.
20. Paul describes many climbers as both too ambitious and _____.

ЧИТАННЯ
READING TEST MODEL

SECTION 1

Questions 1-12

You should spend about 15 minutes on ***Questions 1-12*** *which are based on Reading Passage 1 below.*

Right and Left-Handedness in Humans

Why do humans, virtually alone among all animal species, display a distinct left or right-handedness? Not even our closest relatives among the apes possess such decided lateral asymmetry, as psychologists call it. Yet about 90 per cent of every human population that has ever lived appears to have been right-handed. Professor Bryan Turner at Deakin University has studied the research literature on left-handedness and found that handedness goes with sidedness. So nine out of ten people are right-handed and eight are right-footed. He noted that this distinctive asymmetry in the human population is itself systematic. 'Humans think in categories: black and white, up and down, left and right. It`s a system of signs that enables us to categorize phenomena that are essentially ambiguous.'

Research has shown that there is a genetic or inherited element to handedness. But while left-handedness tends to run in families, neither left nor right-handers will automatically produce off-spring with the same handedness; in fact about 6 per cent of children with two right-handed parents will be left-handed. However, among two left-handed parents, perhaps 40 per cent of the children will also be left-handed. With one right and one left-handed parent, 15 to 20 per cent of the offspring will be left-handed. Even among identical twins who have exactly the same genes, one in six pairs will differ in their handedness.

What then makes people left-handed if it is not simply genetic? Other factors must be at work and researchers have turned to the brain for clues. In the 1860s the French surgeon and anthropologist, Dr Paul Broca, made the remarkable finding that patients who had lost their powers of speech as a result of a stroke (a blood clot in the brain) had paralysis of the right half of their body. He noted that since the left hemisphere of the brain controls the right half of the body, and vice versa, the brain damage must have been in the brain's left hemisphere. Psychologists now believe that among right-handed people, probably 95 per cent have their language center in the left hemisphere, while 5 per cent have right-sided language. Left-handers, however, do not show the reverse pattern but instead a majority also have their language in the left hemisphere. Some 30 per cent have right hemisphere language.

Dr Brinkman, a brain researcher at the Australian National University in Canberra, has suggested that evolution of speech went with right-handed preference. According to Brinkman, as the brain evolved, one side became specialized for fine control of movement (necessary for producing speech) and along with this evolution came right-hand preference. According to Brinkman, most left-handers have left hemisphere dominance but also some capacity in the right hemisphere. She has observed that if a left-handed person is brain-damaged in the left hemisphere, the recovery of speech is quite often better and this is explained by the fact that left-handers have a more bilateral speech function.

In her studies of macaque monkeys, Brinkman has noticed that primates (monkeys) seem to learn a hand preference from their mother in the first year of life but this could be one hand or the other. In humans, however, the specialisation in function of the two hemispheres results in anatomical differences: areas that are involved with the production of speech are usually larger on the left side than on the right. Since monkeys have not acquired the art of speech, one would not expect to see such a variation but Brinkman claims to have discovered a trend in monkeys towards the asymmetry that is evident in the human

brain.

Two American researchers, Geschwind and Galaburda, studied the brains of human embryos and discovered that the left-right asymmetry exists before birth. But as the brain develops, a number of things can affect it. Every brain is initially female in its organisation and it only becomes a male brain when the male foetus begins to secrete hormones. Geschwind and Galaburda knew that different parts of the brain mature at different rates; the right hemisphere develops first, then the left. Moreover, a girl's brain develops somewhat faster than that of a boy. So, if something happens to the brain's development during pregnancy, it is more likely to be affected in a male and the hemisphere more likely to be involved is the left. The brain may become less literalized and this in turn could result in left-handedness and the development of certain superior skills that have their origins in the left hemisphere such as logic, rationality and abstraction. It should be no surprise then that among mathematicians and architects, left-handers tend to be more common and there are more left-handed males than females.

The results of this research may be some consolation to left-handers who have for centuries lived in a world designed to suit right-handed people. However, what is alarming, according to Mr. Charles Moore, a writer and journalist, is the way the word 'right' reinforces its own virtue. Subliminally he says, language tells people to think that anything on the right can be trusted while anything on the left is dangerous or even sinister. We speak of left-handed compliments and according to Moore, 'it is no coincidence that left-handed children, forced to use their right hand, often develop a stammer as they are robbed of their freedom of speech'. However, as more research is undertaken on the causes of left-handedness, attitudes towards left-handed people are gradually changing for the better. Indeed when the champion tennis player Ivan Lendl was asked what the single thing was that he would choose in order to improve his game, he said he would like to become a left-hander.

Geoff Maslen

Questions 1-7

*Use the information in the text to match the people (listed **A-E**) with the opinions (listed **1-7**) below. Write the appropriate letter (**A-E**) in boxes 1-7 on your answer sheet. Some people match more than one opinion.*

A Dr Broca
B Dr Brinkman
C Geschwind and Galaburda
D Charles Moore
E Professor Turner

Example	*Answer*
Monkeys do not show a species specific preference for left or right-handedness.	*B*

1 Human beings started to show a preference for right-handedness when they first developed language.
2 Society is prejudiced against left-handed people.
3 Boys are more likely to be left-handed.
4 After a stroke, left-handed people recover their speech more quickly than right-handed people do.
5 People who suffer strokes on the left side of the brain usually lose their power of speech.
6 The two sides of the brain develop different functions before birth.
7 Asymmetry is a common feature of the human body.

Questions 8-10

Using the information in the passage, complete the table below. Write your answers in boxes 8-10 on your answer sheet.

	Percentage of children left-handed
One parent left-handed One parent right-handed	(8)_____
Both parents left-handed	(9)_____
Both parents right-handed	(10)_____

Questions 11-12

*Choose the appropriate letters **A-D** and write them in boxes 11 and 12 on your answer sheet.*

11 A study of monkeys has shown that

A monkeys are not usually right-handed.

B monkeys display a capacity for speech.

C monkey brains are smaller than human brains.

D monkey brains are asymmetric.

12 According to the writer, left-handed people

A will often develop a stammer.

B have undergone hardship for years.

C are untrustworthy.

D are good tennis players.

SECTION 2

Questions 13-20

*You should spend about 15 minutes on **Questions 13-20** which are based on Reading Passage 2 below.*

Population viability analysis

Part A

To make political decisions about the extent and type of forestry in a region it is important to understand the consequences of those decisions. One tool for assessing the impact of forestry on the ecosystem is population viability analysis (PVA). This is a tool for predicting the probability that a species will become extinct in a particular region over a specific period. It has been successfully used in the United States to provide input into resource exploitation decisions and assist wildlife managers and there is now enormous potential for using population viability to assist wildlife management in Australia's forests.

Part B

A. Early attempts to predict population viability were based on demographic uncertainty whether an individual survives from one year to the next will largely be a matter of chance. Some pairs may produce several young in a single year while others may produce none in that same year. Small populations will fluctuate enormously because of the random nature of birth and death and these chance fluctuations can cause species extinctions even if, on average, the population size should increase. Taking only this uncertainty of ability to reproduce into account, extinction is unlikely if the number of individuals in a population is above about 50 and the population is growing.

A species becomes extinct when the last individual dies. This observation is a useful starting point for any discussion of extinction as it highlights the role of luck and chance in the extinction process. To make a prediction about extinction we need to understand the processes that can contribute to it and these fall into four broad categories, which are discussed below.

B. Small populations cannot avoid a certain amount of inbreeding. This is

particularly true if there is a very small number of one sex. For example, if there are only 20 individuals of a species and only one is a male, all future individuals in the species must be descended from that one male. For most animal species, such individuals are less likely to survive and reproduce. Inbreeding increases the chance of extinction.

C. Variation within a species is the raw material upon which natural selection acts. Without genetic variability, a species lacks the capacity to evolve and cannot adapt to changes in its environment or to new predators and new diseases. The loss of genetic diversity associated with reductions in population size will contribute to the likelihood of extinction.

D. Recent research has shown that other factors need to be considered. Australia's environment fluctuates enormously from year to year. These fluctuations add yet another degree of uncertainty to the survival of many species. Catastrophes such as fire, flood, drought or epidemic may reduce population sizes to a small fraction of their average level. When allowance is made for these two additional elements of uncertainty the population size necessary to be confident of persistence for a few hundred years may increase to several thousand.

Part C

Beside these processes, we need to bear in mind the distribution of a population. A species that occurs in five isolated places each containing 20 individuals will not have the same probability of extinction as a species with a single population of 100 individuals in a single locality.

Where logging occurs (that is, the cutting down of forests for timber) forest-dependent creatures in that area will be forced to leave. Ground-dwelling herbivores may return within a decade. However, arboreal marsupials (that is animals, which live in trees) may not recover to pre-logging densities for over a century. As more forests are logged, animal population sizes will be reduced further. Regardless of the theory or model that we choose, a reduction in population size decreases the genetic diversity of a population and increases the probability of extinction because of any or all of the processes listed above. It is therefore a scientific fact that increasing the area that is loaded in any region will increase the probability that forest-dependent animals will become extinct.

Questions 13-16

Do the following statements agree with the views of the writer in Part A of Reading Passage 2? In boxes 13-16 on your answer sheet write

***YES** if the statement agrees with the writer*

***NO** if the statement contradicts the writer*

***NOT GIVEN** if it is impossible to say what the writer thinks about this*

Example	***Answer***
A link exist between the consequences of decisions and the decision making process itself.	**YES**

13 Scientists are interested in the effect of forestry on native animals.

14 PVA has been used in Australia for many years.

15 A species is said to be extinct when only one individual exists.

16 Extinction is a naturally occurring phenomenon.

Questions 17-20

These questions are based on Part B of Reading Passage 2.

In paragraphs A to D the author describes four processes, which *may contribute to the extinction of a species. Match the list of processes **(i-vi)** to the paragraphs. Write the appropriate number **(i-vi)** in boxes 17-20 on your answer sheet.*

***NB** There are more processes than paragraphs so you will not use all of them.*

	Processes
17 Paragraph A 18 Paragraph B 19 Paragraph C 20 Paragraph D	a) Loss of ability to adapt b) Natural disasters c) An imbalance of the sexes d) Human disasters e) Evolution f) The haphazard nature of reproduction

ГОВОРІННЯ
SPEAKING TEST MODEL

SPEAKING TASK 1
(Dialogue speech)

With a partner, use the chart to role-play helping a colleague with the technical problems below.

You can`t print your report.
Your mobile phone doesn`t work.
Your laptop is frozen.
Take turns being Student A and Student B.

Student A	*Student B*
1. Explain the problem.	*2. Diagnose possible causes.*
3. Answer Student B`s questions.	*4. Give instructions.*
5. Is the problem solved? – Yes. Thank Student B. *5a. Is the problem solved? – No.*	*6a. Promise help.*

SPEAKING TASK 2
(Monologue speech)

News editors decide what to broadcast on television and what to print in newspapers. What factors do you think influence these decisions? Do we become used to bad news? Would it be better if more good news was reported?

ПИСЬМО
WRITING TEST MODEL

WRITING TASK 1

You should spend about 30 minutes on this task.

The charts below show the results of a survey of adult education. The first chart shows the reasons why adults decide to study. The second one shows how people think the costs of adult education should be shared.

Write a report-letter for a university lecturer, describing the information shown below.

You should write at least 150 words.

Chart 1
The reasons why adults decide to study

Interest in subject	*40%*
To gain qualifications	*38%*
Helpful for current job	*22%*
To improve prospects of promotion	*20%*
Enjoy learning/studying	*20%*
To able to change jobs	*12%*
To meet people	*9%*

Chart 2
How the costs of each course should be shared.

Taxpayer	*25%*
Employer	*35%*
Individual	*40%*

WRITING TASK 2

You should spend about 30 minutes on this task and write at least 250 words.

Present a written argument or case to an educated reader with no specialist knowledge of the following topic: The idea of having a single career is becoming an old-fashioned one. The new fashion mil is to have several careers or ways of earning money and further education will be something that continues throughout life.

Use your own ideas, knowledge and experience; support your arguments with examples and relevant evidence.

Додаток В
Приклади завдань діагностувального зрізу, спрямованого на з'ясування рівня сформованості ІПЗМК студентів (професійно зорієнтований компонент)

АУДІЮВАННЯ
LISTENING TEST MODEL

SECTION 1

Questions 1-10

Complete the chart 'Make meetings work for you' using ***no more than three words*** *for each position.*

Make meetings work for you		
	DOs	*DON`Ts*
Chairperson	*have a clear (1)_____;* *circulate a memo beforehand with (2)_____ and _____;* *hold the meeting (3)_____;* *limit the number of participants to (4)_____;*	*go on for more than (5)_____;* *invite (6)_____;*
Participants	*prepare (7) _____in advance;* *arrive early and sit (8) _____;*	*memorize or (9) _____ notes;* *be afraid to say (10) _____.*

SECTION 2

Questions 11-20

Complete the factsheet 'Geophysical Methods of Prospecting'. Write ***no more than three words*** *in the space provided.*

11. The great value of geological information is _____ for more accurate determination of the horizons and extent.
12. The differences in the physical properties of subsoil and strata are measured with the aid of highly _____.
13. _____ have been effective in metalliferous exploration.
14. _____ provide data for the determination of the depths and shape of reflected surfaces.
15. The electromagnetic systems have been applied with great success in exploration for _____.
16. Radiometric surveys were successful in _____.

Questions 17-20

Combine the first column with the second one as they met in Listening.

(17) to assist	*A. the earth's magnetic field*
(18) to measure	*B. geologists in searching for mineral deposits*
(19) to emit	*C. radioactive anomalies*
(20) to require	*D. equipment necessary for prospecting*

ЧИТАННЯ
READING TEST MODEL

READING PASSAGE 1

You should spend about 15 minutes on ***Questions 1-10,*** *which are based on Reading Passage 1 below.*

Shaft Sinking

Shafts are necessary in mining enterprises where the mineral to be excavated is at some distance below the surface of the earth. Through them men and minerals are wound in cages or skips to the surface and the materials taken underground. They house water pipes, power supply pipes and cables. Shafts are also the medium through which the ventilating current enters and leaves the mine.

The common shapes of shafts are circular, rectangular and elliptical.

Circular shafts are most commonly used in coal mining. A circular shaft is desirable, especially at depth, as it is best able to resist heavy side pressures. It is best suited to sinking under difficult conditions, being comparatively cheap in maintenance. It can be sunk quicker than a rectangular shaft of the same cross-sectional area, and requires less holes to be drilled per round. On the other hand, it is not so conveniently divided into compartments as a rectangular shaft.

Rectangular shafts are used extensively in metalliferous mining practice and were formerly used at coal mines. Timber lining is used in them and they can be divided into compartments with great economy in space. In practice, the number of compartments varies up to a maximum of eight.

Elliptical shafts combine the advantages of both rectangular and circular shafts, namely, to obtain a strong, durable and economical section and, at the same time, to make maximum use of the available space. An elliptical shaft can have a concrete lining. The size of the shaft depends on the desired output from the mine and the type of winding.

Timbering. Some ground stands without timbering, other rock requires close timbering. Where timber is plentiful, logs from small trees make good sets for shafts and caps and posts for tunnels. The simplest form of roof support is a horizontal piece set at each end in hitches in the walls. When the sides of the tunnel are of poor holding ground, posts are used with a cap; and if the floor is soft a sill piece is put under the posts and forms a four-piece set. The lining of shafts and tunnels behind the sets is done by driving lagging. Wedges are driven behind the lagging to keep it tight. If ground is likely to swell, it is best not to put the lagging too close together to leave plenty of space for such ground to crowd between the laggings. Where permanency is necessary, where only unsatisfactory timber is available, or where it is very expensive and decays very rapidly, structural steel shapes can be used in place of timber.

Where difficult ground conditions, such as unstable and/or water-bearing strata are encountered, special methods have to be applied, such as grouting or freezing technique.

Shaft-drilling using the rotary drilling process has also been developed to a higher standard. Today large machines are capable of drilling shafts to considerable depths. For example, several shafts have been drilled to a depth of more than 600 meters (2,000 feet). Some remarkable results have been achieved in the Soviet Union and other countries. Thus, a gigantic vertical shaft was sunk to a depth of 1,098 m without a permanent team of workers. The new system of equipment requires only occasional visits for survey and repair purposes. A group of two or three miners working in the combine cabin was lowered down the shaft on cables. From the cabin they controlled all the processes, including drilling, the removal of rock to the surface and the reinforcement of the shaft with concrete. When the combine crossed layers saturated with methane, they were replaced by remote control operated from the surface.

In conclusion one must say that with improved systems for drilling, blasting, mucking and lining average advance rates of more than 100 meters (330 feet) per week, in concrete-lined

circular shafts, with diameters in the range of 6 to 9 meters (20 to 30 feet) were achievable.

For greater depth and larger-diameter boreholes serious difficulties include verticality, torque generation, ground stability and drill stem wear. However, there is no doubt that future development of shaft sinking will depend on fully-mechanized systems.

SECTION 1

Questions 1-10

Choose the appropriate letters A-C and write them in boxes 1-5 on your answer sheet.

1. Timber can be replaced by other structural steel shapes in the following case:

   A to leave more space
   B if it is necessary to save money
   C when the sides of the tunnel are of poor holding ground

2. …….. has to be used for supporting the difficult ground

   A close timbering
   B structural steel
   C grouting or freezing technique

3. Elliptical shaft has

   A less pluses than rectangular one
   B more pluses comparatively to the circular one
   C the same pluses as rectangular and circular ones

4. New achievements in shaft drilling allow

   A to control the gigantic vertical shafts from the surface without sinking to a depth of 1,098 meters
   B to control the gigantic vertical shafts by sinking to a depth of 1,098 meters
   C to control the gigantic vertical shafts from the surface and sink to it only for necessity

5. Rectangular shaft is known by

   A its great number of compartments
   B its financial economy
   C its quick sinking

6. Rotary drilling allows sinking to a depth of

   A 1,098 meters
   B 100 meters
   C 600 meters

7. Miners get to the surface and underground in

   A a container made of wire or metal bars
   B a horizontal piece set
   C a metalliferous mining pipe

8. In the future shaft sinking will be

   A semi-automatic
   B semi-mechanized
   C mechanized

9. Circular shaft is mostly used in coal mining because of

   A its resistance to high pressures
   B its good conditions
   C additional holes in the cross-sectional area

10. The serious problem of drilling a deep shaft with large diameter boreholes is

   A torque
   B unsatisfactory timber
   C methane

READING PASSAGE 2

*You should spend about 15 minutes on **Questions 11-20** which are based on Reading Passage 2 below.*

Metals from the Sea

Recent studies have shown that different types of deposits occur on the continental shelves, slopes, and on the ocean floor. They can be found at various depths below the ocean floor and include petroleum and gas, sulphur, bedded salt, potash deposits, certain iron ores and various metallic materials. Coal may also occur in large quantities beneath the sea floor and extends off-shore for long distances.

Geological evidence indicates that off-shore placers are likely to be restricted to local shelf areas. They are not likely to be as abundant or as rich compared to land and modern beach placers.

Potentially the most important deposits are the chemical precipitates, for example, phosphorites on the shelves, slopes and ocean floor, and the manganese nodules found mostly on the abyssal sea floor.

Different methods have been developed to investigate undersea deposits. One of the most important is core drilling. Television together with bottom sampling has also been used in evaluating the deposits of manganese and phosphorus nodules, giving an estimation of area, size and shape variations of the nodules. Besides, underwater cameras can take excellent photographs in the deepest regions of the ocean.

The exploitation methods which have been developed to suit the different types of undersea solid minerals include dredging techniques for the recovery of unconsolidated deposits on and immediately beneath the sea bottom, and techniques for the exploitation of consolidated deposits such as conventional underground mining with entry from land and in situ extraction

through boreholes.

The present subsea mines have used various conventional methods of working, room-and-pillar method, long-wall, shrinkage stopping and newly developed automated continuous extraction and transportation systems.

In situ extraction of subsea minerals through boreholes offers distinct advantage that production is not dependent on physical access from the land thus avoiding the great mechanical efforts and expenses at excavation, haulage, waste disposal required in conventional mines. In situ extraction may be divided into two broad categories: solution mining and chemical bacterial leaching.

Solution mining of salt on land for brine production through boreholes is an old art. Now solution mining operations are practically limited to sulphur.

Techniques of chemical and bacterial leaching of ore dumps at the land surface have been widely used in copper and uranium production and new leaching methods now being investigated appear profitable for in situ extraction of molybdenum, lead, zinc, vanadium, manganese, nickel, gold, silver, cobalt, chromium and other metals.

Studies have been made on the use of nuclear explosives for breaking large deeply buried ore bodies, oil shale and coal as a preparation for in situ extraction.

In conclusion one can say that current technology is capable of locating, evaluating and exploiting undersea minerals in a number of cases which can be expected to increase noticeably over the next decades.

SECTION 2

Questions 11-20

Match the figure 11-20 with the appropriate letter A-J.

11. The process or action of removing something.	A. Leaching
12. Situ extraction of subsea minerals offers a lot of advantages among which is	B. Slope
13. A solid substance that has been separated from a liquid it was in.	C. Bedded salt
14. A process of removing a chemical or mineral from soil as a result of water passing through it.	D. Drilling
15. A white substance that was put firmly into the ground.	E. Offshore placer
16. A process of making a hole using a special of tool or machine.	F. Chemical precipitate
17. Deposits that occur in the sea, not on the land but near the coast.	G. Consolidated deposits
18. A layer of metal or another substance or rock that has formed in solid or rock.	H. Extraction
19. A natural substance in the earth.	I. Mineral
20. A straight surface that has one end higher than the other, the side of a hill or mountain.	J. Economy

ГОВОРІННЯ
SPEAKING TEST MODEL

SECTION 1

Work in pairs. Describe two figures (Fig.2 a, b) by answering the questions given below:

1. *What are the most important types of bedded deposits?*
2. *What is termed 'roof'?*
3. *What is called 'floor'?*
4. *What accesses to the seam do you know? What do they depend on?*
5. *What should be done to develop the mine?*
6. *What is the characteristic of the long wall method of mining?*
7. *What method of mining can be applied to the mining of any mineral that occurs as a bedded deposit? What are the chief disadvantages of this method?*

Your partner should agree or disagree with you by giving his/her arguments.

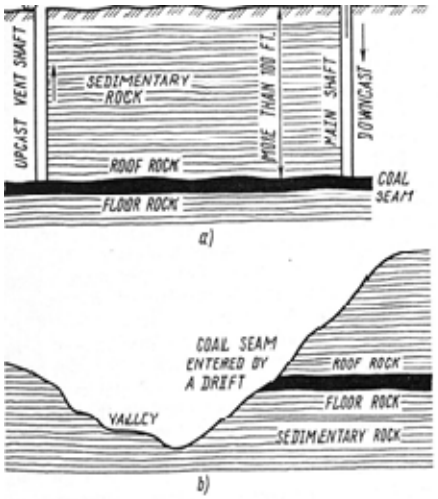
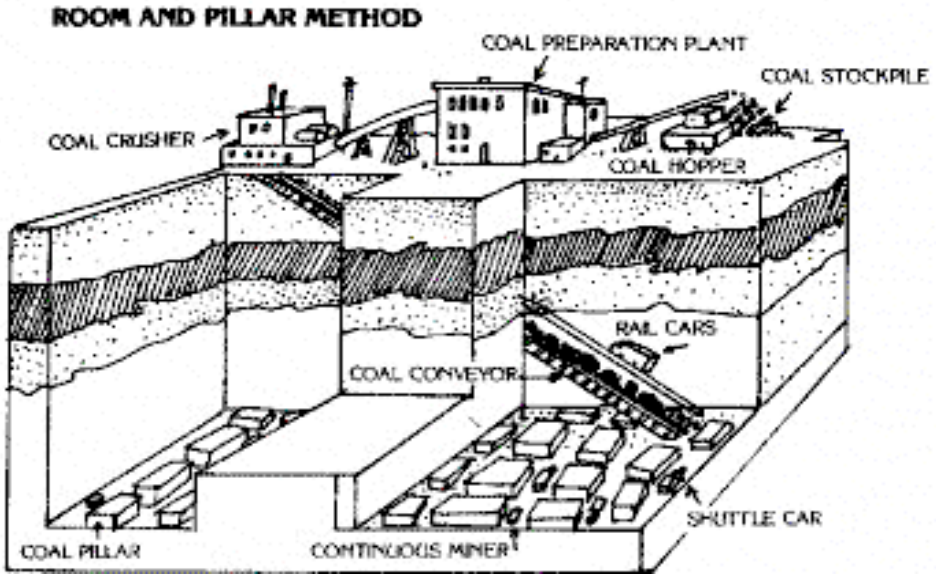


Fig. 2. Typical underground coal mine development: a) shaft mine in flat country; b) drift mine in hilly country.

SECTION 2

Describe the figure below.



ПИСЬМО
WRITING TEST MODEL

WRITING TASK 1

Write a summary to the article `Keeping it small'. You should write at least 150 words and spend about 30 minutes on this task.

Keeping it small

Small scale innovation - **Mike Woof**

Not all the mines that WME visits are vast operations using the latest or most sophisticated equipment on the market. Some small mines use interesting techniques too, employing equipment originally developed for completely different purposes. One such operation is Elm Park Mine in the UK, a very small underground mine producing limestone.

Located in a small village near the city of Bath, the mine is inconspicuous and is situated at the rear of a builder's yard. But in spite of the mine's low-key image it is in a part of the UK well known for its high-quality stone, as this has been used in building and construction for hundreds of years. The stone is hard and although this means it takes longer to work it is very durable and resistant to the sort of frost damage that the British climate can cause on softer stone. Demand for this product is good and there are another four underground operations in the area, as well as one surface quarry. But mine manager David Scoble reckoned that there was room for one more limestone mine in the area. Having worked for several years in mining (starting in the South Crofty tin mine, which closed recently), Mr Scoble was keen to set up his own operation. Knowing the area around the city of Bath was famed for its stone, he looked closely at the area but said that it was not a straightforward affair, "It took loads and loads of legwork to find."

From that point, it took a further 18 months to get planning consent to re-start production from the operation. Elm Park Mine is run as a drift operation and from the entrance to the working area where extraction takes place is a short distance, which cuts cycle times. Using room and pillar techniques, the operation takes around 60% and leaves 40% as roof support. Until recently, the operation was working from four headings but then broke through from one into a developed section and is now using just three headings (although a fourth is planned). As underground mines go, Mr Scoble says that this is a straightforward operation, "It's a very simple extraction technique."

The current mining methods used may be straightforward but are also a far cry from those employed at this operation originally. Elm Park Mine dates back to the 1700s with hand cutting and hand-winching techniques used to remove stone and was worked in this way until the slump of the mid 1920s. The mine ended up being used as an underground storage facility for aviation fuel by a nearby military airbase and production was only re-started at the end of last year. However the extraction methods used previously meant the mine needed considerable work before it was ready for operation. Mr Scoble said, "When we came here, one of the first things we had to do was to widen the haul road."

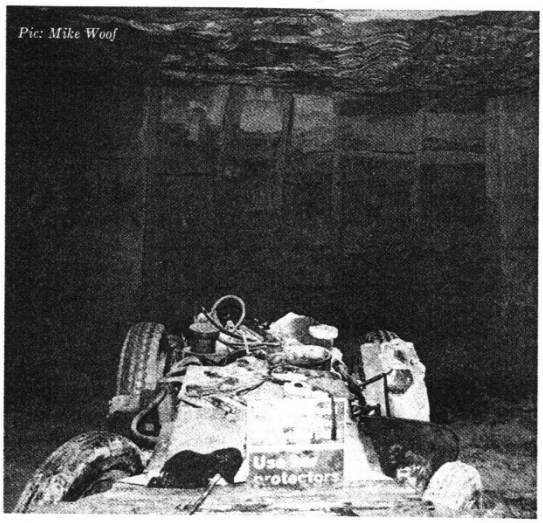
At it narrowest point, the haul road was just 1.83 m high by 1.68 m wide and Mr Scoble said, "The biggest thing that'd been down here was a horse and cart."

A Dosco roadheader was hired in from a contractor to widen the road in June 1998 and this machine was able to quickly open up the drift, making it large enough for the necessary stone handling equipment. The mined area covers just 0.7 ha and there is a massive 68.4 ha covered by the lease and given the 20 m³/day or so output, the mine has a very long life expectancy.

The mine now operates with just two main production machines, a Joy 10RU cutter and a Merlo 60.6 telehandler, as well as ancillary equipment such as an Aggreko generator. Mr Scoble admitted that the Joy 10RU is not exactly cutting edge technology either, as it is around 25 years old and is just one of three of these South African made machines in the UK. Although the Joy machine was originally designed for cutting coal, Mr Scoble says that it performs well in the limestone operation and was chosen because its boom offered a substantial 3 m cutting depth, as well as a versatile 360° of rotation. The Merlo telehandler has also been adapted for the operation, as this 6 tonne payload and 6 m reach height machine is more commonly seen in construction applications.

Mr Scoble explained that the first step is to use the Joy 10RU to make an undercut along the face and this is followed by cuts at either side of the heading. Vertical cuts are then taken at set distances across the heading and the final step is to make a top cut. Mr Scoble said, "From a heading we'll get 7-12 m³ of stone."

The weight of the stone itself is sufficient to cause a fracture and break each section off and the mine's telehandler can then drive in and lift the blocks away from the face, while the Joy cutter starts work on a different heading. Because the distance from each heading to the surface is so short, the telehandler is simply driven up the haul road into the open air. The short cycle time from heading to surface means that the telehandler can even bring stone straight from the face and be used to load trucks directly as they wait in the yard on the surface.



***STRAIGHT CUT:** originally designed for coal applications, the Joy cutter is used in this limestone mine*

WRITING TASK 2

Write an essay on the topic 'Possible progress in Ukrainian mining. Pluses and minuses of using new mining technologies in Ukraine'. You should write at least 250 words and spend about 30 minutes on this task.

Додаток Г
Приклади завдань діагностувального зрізу, спрямованого на з'ясування рівня сформованості ІПЗМК студентів (бізнес зорієнтований компонент)

АУДІЮВАННЯ
LISTENING TEST MODEL

SECTION 1

Questions 1-7

Listen to a conversation between Malcolm Roberts and Loretta Harding, CEO of Ashton Pharmaceuticals. Mark the statements (1-7) T (true) or F (false).

1. The conversation takes place in Malcolm`s office. ____
2. Malcolm and Loretta are going on the trip. _____
3. Charles is probably the CFO. _____
4. Last year`s budget was about $26,500. _____
5. Malcolm is going to negotiate with the St John`s Beach Club. _____
6. There will be between 22 and 26 participants._____
7. Malcolm hopes to stay in Antigua for ten nights. _____

Questions 8-12

Listen again and complete the sentences (8-12).

8. Loretta would get to know the sales team better if she _____ (4 words).
9. If they only talked to one travel agent, they might not get _____ (4 words).
10. Loretta thinks the agents may give a free upgrade if they use _____ (3 words).
11. If they can negotiate a really good package, Malcolm would like to take one or two more _____ (3 words).
12. They`ll stay longer than a week if they _____ (2 words) more nights out of the budget.

SECTION 2

Questions 13-20

Listen to a supervisor describing a company`s structure to a new intern and complete the organigram below.

		Merlyn Warner *CEO*		
		David Darren 13._____		
Administration Monica Overstreet *14.*_____ *Manager*	**15.**_____ Bertram Newman *16.*_____ *Manager*	**17.**_____ Douglas Pearson *R&D Manager*	**18.**_____ Herb Monroe *Program Manager*	**19.**_____ Roxane Pawle 20._____

ЧИТАННЯ
READING TEST MODEL

READING PASSAGE 1

*You should spend about 15 minutes on **Questions 14-27** which are based on Reading Passage 1 below*

Why some women cross the finish-line ahead of men

'The course is tougher but women are staying the distance', – reports Andrew Crisp.

A. Women who apply for jobs in middle or senior management have a higher success rate than men, according to an employment survey. But of course, far fewer of them apply for these positions. The study, by recruitment consultants NB Selection, shows that while one in six men who appear on interview shortlists get jobs, the figure rises to one in four for women.

B. The study concentrated on applications for management positions in the $45,000 to $110,000 salary range and found that women are more successful than men in both the private and public sectors Dr Elisabeth Marx from London-based NB Selection described the findings as encouraging for women, in that they send a positive message to them to apply for interesting management positions. But she added, 'We should not lose sight of the fact that significantly fewer women apply for senior positions in comparison with men.'

C. Reasons for higher success rates among women are difficult to isolate. One explanation suggested is that if a woman candidate manages to get on a shortlist, then she has probably already proved herself to be an exceptional candidate. Dr Marx said that when women apply for positions they tend to be better qualified than their male counterparts but are more selective and conservative in their job search. Women tend to research thoroughly before applying for positions or attending interviews. Men, on the other hand, seem to rely on their ability to sell themselves and to convince employers that any shortcomings they have will not prevent them from doing a good job.

D. Managerial and executive progress made by women is confirmed by the annual survey of boards of directors carried out by Korn/Ferry/Carre/Orban International. This year the survey shows a doubling of the number of women serving as non-executive directors compared with the previous year. However, progress remains painfully slow and there were still only 18 posts filled by women out of a total of 354 non-executive positions surveyed. Hilary Sears, a partner with Korn/Ferry, said, 'Women have raised the level of grades we are employed in but we have still not broken through barriers to the top.'

E. In Europe a recent feature of corporate life in the recession has been the delayering of management structures. Sears said that this has halted progress for women in as much as de-layering has taken place either where women are working or in layers, they aspire to. Sears also noted a positive trend from the recession, which has been the growing number of women who have started up on their own.

F. In business as a whole, there are a number of factors encouraging the prospect of greater equality in the workforce. Demographic trends suggest that the number of women going into employment is steadily increasing. In addition, a far greater number of women are now passing through higher education, making them better qualified to move into management positions.

G. Organizations such as the European Women's Management Development Network provide a range of opportunities for women to enhance their skills and contacts. Through a series of both pan-European and national workshops and conferences, the barriers to women in employment are being broken down. However, Ariane Berthoin Antal, director of the International Institute for Organisational Change of Archamps in France, said that there is only anecdotal evidence of changes in recruitment patterns. And she said, 'It`s still so hard for women to even get on to shortlists -there are so many hurdles and barriers.' Antal agreed that there have been some positive signs but said 'Until there is a belief among employers, until

they value the difference, nothing will change'.

Questions 1-6

*Reading Passage 1 has 7 paragraphs **(A-G)**. State which paragraph discusses each of the points below. Write the appropriate letter **(A-G)** in boxes 1-6 on your answer sheet.*

Example	Answer
The salary range studied in the NB Selection survey.	B

1 The drawbacks of current company restructuring patterns.
2 Associations that provide support for professional women.
3 The success rate of female job applicants for management positions.
4 Male and female approaches to job applications.
5 Reasons why more women are being employed in the business sector.
6 The improvement in female numbers on company management structures.

Questions 7-10

The author makes reference to three consultants in the Reading Passage 1. Which of the list of points below do these consultants make? In boxes 7-10 write

M *if the point is made by Dr Marx*
S *if the point is made by Hilary Sears*
A *if the point is made by Ariane Berthoin Antal*

7 Selection procedures do not favour women.
8 The number of female-run businesses is increasing.
9 Male applicants exceed female applicants for top posts.
10 Women hold higher positions now than they used to.

Questions 11-14

Mark the statements (11-14) T (true) or F (false).

11 Some change has been in the number of women in top management positions detailed in the annual survey.
12 One aspect of company structuring has disadvantaged women.
13 More women are working nowadays.
14 Women should change their attitude to recruitment.

READING PASSAGE 2

*You should spend about 15 minutes on **Questions 15-20** which are based on Reading Passage 2 below.*

Is It Worth Accounants Studying for an MBA?

A As a business qualification the MBA (Master of Business Administration) degree has immense appeal to accountants. It is a highly respected qualification that can open many doors to the employment market, which were previously firmly shut. In general, business schools aim to provide MBA programmes that offer students from all backgrounds a thorough knowledge of the mechanics of management theory, encompassing human resources, finance, operations management, marketing and information systems. Lectures are coupled with regular

group discussions, case studies and simulations.

B. Jane Baldwin, head of training with a large accountancy firm, is under no illusion that the market place for financial services is experiencing a period of transformation. 'No-one can stand still. As accountants, we've got to continue to develop our knowledge and skills. An MBA from any business school will equip graduates with a business element, a specialist element, and also help them to develop their interpersonal skills because the work that is done is not just as an individual but as a team as well', says Baldwin. She also cites networking as a distinct advantage of an MBA programme.

C. As managing director of an international recruitment consultancy for finance professionals, Graham Simpson, however, has reservations about the importance of an MBA in the employment market. 'A lot of accountants ask us whether they should study for an MBA', he begins. 'I would say that a number of them want to go for an MBA to compensate for some inadequacy they perceive themselves as having in the employment market'. The inadequacy he is referring to is the lack of a graduate qualification. Simpson admits that an MBA does have some value, but argues that the status of the business school is much more likely to get you a job than the MBA itself.

D. Someone who has recently completed an MBA is Michael Taylor, an international corporate tax specialist. Taylor chose to study for an MBA for the sake of his own personal development. Although he was recently made head of his department, he admits that, in his line of work, an MBA would not greatly enhance career progression. That said, he stresses that his studies enable him to empathise with his clients and offer a better service. 'I feel that taking an MBA prevents one from taking too narrow a view of one's professional duties. Having an MBA has allowed me to move away from just dealing with figures. If I use figures to back up what I say, then that's fine; but it doesn't matter if I don't as the qualitative issues may well be more important'.

Questions 15 – 20

*Read the questions below and the extract on the opposite page from an article discussing the value of an MBA qualification for accountants. Which section (**A**, **B**, **C** or **D**) does each question **15–20** refer to? For each question **15–20**, mark one letter (**A**, **B**, **C** or **D**) on your answer sheet. You will need to use some of these letters more than once. There is an example at the beginning (**0**).*

Example	*Answer*
0 The type of work that people in accountancy undertake is changing.	*B*

15 Some people want to do an MBA because they do not have a university degree.

16 An MBA can help people working in finance not to rely on purely numerical information.

17 People on an MBA course engage in practical as well as academic learning.

18 Possessing an MBA does not automatically lead to promotion.

19 An important part of doing an MBA is the contacts made on the course.

20 Where you take an MBA is of considerable importance.

ГОВОРІННЯ
SPEAKING TEST MODEL

SPEAKING TASK 1
(Dialogue speech)

With a partner, hold informal problem-solving meetings. Use diplomatic language to help you agree, unless you feel a more directive approach is necessary.

CANDIDATE A'S CARD

You are a new employee at the R and D laboratory of a Finnish mining company. You come from Brazil. You find the atmosphere in the company miserable: people work alone, mostly in silence, so you try to make them happy by being friendly, sharing sweets and biscuits, and singing songs. You have a lot of work: because you work best in the evening, you stay late to finish it. You think the centre would be more productive if everyone relaxed and enjoyed their work. Your supervisor, student B, has asked you to attend an informal meeting: this is an opportunity for you to explain your ideas and give B some helpful advice.

CANDIDATE B'S CARD

You are candidate A`s supervisor at the R and D laboratory of a Finnish mining company. In Finland, people like to concentrate hard on their work so that they can finish early and go home to enjoy sports and leisure activities. You have called Candidate A to an informal meeting because some members of your team have complained about him/her: they say that they can`t organize the work efficiently because A always arrives late. He/she disturbs their concentration by talking loudly to friends on the phone, singing and whistling. He/she eats and drinks in the lab, which is against company rules, takes long breaks and wears unsuitable clothes. Hold an informal meeting with A to advise him/her on how to adapt to the local work culture. Start the meeting by asking A if he/she is enjoying the job.

SPEAKING TASK 2
(Monologue speech)

You are responsible for developing Environmentally Friendly Mining Project in Ukraine. Present advantages and disadvantages of all mining methods used nowadays: open-pit, open-cast, strip mining, underground mining, dredging, in situ leaching.

ПИСЬМО
MODEL WRITING TEST

WRITING TASK 1

As a representative from the Environmental Protection Agency, write a letter to the representatives of Mining Engineering Research Institute in Ukraine. The aim of your letter is to suggest the colleges from Ukraine holding a meeting for discussing the Environmentally Friendly Mining (EFM) Project that is suitable for Ukraine.

*You do **NOT** need to write your own address. Begin your letter as follows: Dear colleges, ……..*

You should write at least 100-150 words and spend no more than 30 minutes.

WRITING TASK 2

Write an essay 'Mining and Natural Environment'.

1. *Show the impact of mining activity upon the land, air and water.*
2. *Offer all possible and choose the best measures, which should be taken to solve the discussed problem.*

Write your answer in 200 – 250 words in an appropriate style. You should spend about 30 minutes on this task.

Додаток Д
Зміст дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та розподіл часу за видами занять

Модулі	Компетенції (з використанням матеріалу модуля студент повинен уміти)	Змістові модулі	Розподіл часу		
			Аудиторний	Самостійна робота	загальний
1	2	3	4	5	6
№ 1	– розуміти усні й писемні тексти (прості оголошення, реклами, повідомлення) в соціальному середовищі; – ініціювати та підтримувати розмову з колегами на типову побутову тематику, адекватно реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час світських обговорень, бесід (висловлювати думки щодо змісту автентичних радіо- і телевізійних програм, пов'язаних із повсякденним життям тощо); – телефонувати з конкретними цілями загального характеру та реагувати на телефонні розмови, які не виходять за межі типового спілкування, фіксувати телефонні повідомлення; – розуміти і продукувати особисту кореспонденцію (напр., листи, факси, електронні повідомлення, бланки на поселення у гуртожиток/готель тощо).	Практичні заняття – І семестр, 1 чверть (1-8 тиждень) Аудиторні – 3 години на тиждень. Контрольні заходи – 3 години (ауд.)			
		Спілкування у соціальному середовищі (соціально зорієнтований компонент ІПЗМК)	24	21	45
		1. Мовленнєвий етикет спілкування (функції): звертання, знайомство, привітання та прощання, прохання та пропозиції, вираження вдячності, вибачення.	3		
		2. Усний та писемний опис життєвого досвіду, досвіду навчання, роботи, перебування за кордоном тощо.	3		
		3. Заповнення бланків з відомостями про себе та організацію (реєстрація в готелі, гуртожитку, персональні картки, заяви про участь у навчальному курсі за кордоном і/або участь у конференції тощо)	2		
		4. Обмін інформацією. Обговорення повсякденної діяльності, особистісних інтересів, новин, вилучених із різних засобів масової інформації (преси, радіо, телебачення, Інтернет тощо).	3		
		5. Дискусії на теми дозвілля	3		

Продовж. додатка Е

Модулі	Компетенції (з використанням матеріалу модуля студент повинен уміти)	Змістові модулі	Розподіл часу		
			Аудиторний	Самостійна робота	загальний
1	2	3	4	5	6
		6. Телефонні розмови. 6.1. Телефонування та відповідь на телефонні дзвінки. 6.2. Складання нотаток, пам'яток.	3		
		7. Написання електронних повідомлень, листів приватного характеру	2		
		8. Дотримання інструкцій та попереджень. 8.1. Усвідомлення правил розпорядку організації, правил техніки безпеки тощо	2		
		Модульний контроль – 8 тиждень	3		
		Разом	24		
№ 2	– здійснювати пошук конкретної інформації, пов'язаної з майбутньою професією, користуючись для цього бібліотечним каталогом, сторінкою змісту або покажчиком, довідниками, словниками та Інтернетом і складати бібліографію переглянутого і/або прочитаного; – користуватись різними стратегіями читання з професійним спрямуванням; – розуміти автентичні тексти з професійної тематики з підручників, газет, популярних і наукових журналів та Інтернет джерел, висловлювати думку щодо прочитаного, писати анотації; – прогнозувати інформацію, користуючись для цього «ключами», напр., заголовками, підзаголовками, ім'ям автора тощо; – розуміти намір автора письмового тексту; – тлумачити, порівнювати, зіставляти таблиці, графіки та схеми; – вести облік прочитаного матеріалу та	Практичні заняття – І семестр, 2 чверть (1-8 тиждень) Аудиторні – 3 години на тиждень. Контрольні заходи – 3 годин (ауд.)			
		Стратегії пошуку інформації з професійної тематики в іншомовних друкованих та електронних джерелах та їх дослідження (професійно зорієнтований компонент ІПЗМК)		21	45
		1. Особливості різних жанрів та типів текстів з професійної тематики	2		
		2. Стратегії пошуку та підбору текстів з професійної тематики	2		
		3. Переглядове читання текстів з професійної тематики на друкованих та електронних носіях	2		
		4. Ознайомче читання професійної літератури	3		
		5. Пошукове читання	4		

Продовж. додатка Е

Модулі	Компетенції (з використанням матеріалу модуля студент повинен уміти)	Змістові модулі	Розподіл часу		
			Аудиторний	Самостійна робота	загальний
1	2	3	4	5	6
	складати короткий зміст прочитаного, стисло викладаючи зміст тексту та логічно структуруючи ідеї; – користуватись основними загальнонауковими термінами; – сприймати інформацію фахового середовища (правила розпорядку організації та її структуру, розклад, повідомлення, оголошення, листи, накази тощо), розуміти окремі деталі у рекламних матеріалах, інструкціях, специфікаціях (наприклад, стосовно функціонування пристроїв і/або обладнання).	6. Вивчаюче читання текстів з професійної тематики	4		
		7. Інтерпретація візуальних засобів, що супроводжують текст (графіків, таблиць, схем, рисунків тощо)	2		
		8. Опрацювання загальнонаукової термінології	2		
		Модульний контроль – 8 тиждень	3		
		Разом	24		
№ 3	– розуміти основні ідеї в ході обговорень, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, та реагувати на них; – підтримувати розмову та аргументувати відносно тем, що обговорюються під час нарад, засідань, семінарів, обґрунтовуючи свої погляди, використовуючи мовні форми, властиві для ведення дискусій; – продукувати чіткий нескладний монолог із широкого кола тем, пов'язаних з майбутньою професією, синтезуючи ідеї з різних типів текстів та користуючись базовими засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний дискурс; – брати участь у дискусіях на теми майбутньої професійної діяльності: розпочинати дискусію, підсумовувати, голосувати під час дискусії, користуючись різними стратегіями ведення дискусій; – розробляти візуальне супроводження презентації, виступу-доповіді як то схеми, графіки, таблиці, діаграми тощо; – описувати графіки, таблиці, діаграми	Практичні заняття – II семестр, 1 чверть (1-8 тиждень) Аудиторні – 3 години на тиждень. Контрольні заходи – 3 годин (ауд.)			
		Участь у дискусіях, семінарах, круглих столах із професійної тематики (професійно зорієнтований компонент ІПЗМК)		21	45
		1. Передача та обмін інформацією за фахом	3		
		2. Критичне читання літератури за фахом	3		
		3. Усні доповіді (монологи з широкого кола тем, пов'язаних з навчанням) на основі прочитаної професійно зорієнтованої літератури. 3.1. Структура доповіді - огляду прочитаного 3.2. Мовні форми, типові для офіційних та розмовних регістрів	3		
		4. Структура та основні складові виступу-доповіді (презентації)	1		
		5. Підготовка текстів презентацій та доповідей	3		

Продовж. додатка Е

Модулі	Компетенції (з використанням матеріалу модуля студент повинен уміти)	Змістові модулі	Розподіл часу		
			Аудиторний	Самостійна робота	загальний
1	2	3	4	5	6
	тощо, використовуючи мовні форми та граматичні структури, властиві для опису засобів візуалізації, та інші демонстраційні засоби для підсилення інтересу, внесення ясності, підкріплення доказами того, що було сказано; – проводити усну презентацію з урахуванням відповідної техніки та вимог щодо подачі матеріалу; – оперувати необхідними знаннями, вміннями і навичками з галузі практичної *риторики* (ораторське мистецтво у професійній діяльності) за такими напрямками: *оратор і текст* (підготовка до виступу, збір матеріалів, план тощо); *поведінка оратора в аудиторії* (вироблення впевненості, особистість оратора, перше враження, рух оратора в аудиторії тощо); *техніка аргументації* (вступ, захоплення і підтримка уваги, стратегія виступу, прийоми аргументації, мова виступу, регламент, завершення виступу, відповіді на питання, особливості різних типів виступів); *оратор і аудиторія* (урахування особливостей та інтересів аудиторії, ефективність публічного виступу); *техніка участі у дискусіях* на професійні теми.	6. Інтерпретація візуальних засобів презентації. Технічні засоби та наочність.	2		
		7. Участь у дискусії на професійні теми 7.1. Культура ведення дискусії, дискурс 7.2. Засоби зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний дискурс 7.3. Засоби наведення аргументів	4		
		8. Участь у професійних зборах, нарадах, та семінарах	2		
		Модульний контроль – 8 тиждень	3		
		Разом	24		
№ 4	– володіти технікою ведення ділових перемовин, зустрічей (перше враження; урахування особливостей, інтересів співрозмовника; стратегія; прийоми аргументації, впливу та переконання; реагування на заперечення, відмову тощо); – реалізовувати ділову активність у контексті професійної діяльності, яка спрямована на встановлення і володіти технікою ведення ділових перемовин	Практичні заняття – ІІ семестр, чверть (1-10 тижні) Аудиторні – 3 години на тиждень Контрольні заходи – 3 годин (ауд.)		2	
		Професійне спілкування з іноземними бізнес-партнерами, ділова кореспонденція та професійне іншомовне письмо (бізнес зорієнтований компонент ІПЗМК)		21	45

Продовж. додатка Е

Модулі	Компетенції (з використанням матеріалу модуля студент повинен уміти)	Змістові модулі	Розподіл часу		
			Аудиторний	Самостійна робота	загальний
1	2	3	4	5	6
	підтримання бізнес-контактів з іноземними колегами; – брати участь у співбесіді під час працевлаштування, складати резюме, автобіографії іноземною мовою; – сприймати та продукувати автентичні усні й писемні тексти, пов'язані зі сферами професійно-ділової діяльності, спрямованої на встановлення і підтримання ділових контактів з іноземними партнерами, у стандартному діловому форматі та відповідному стилі; – розуміти автентичну кореспонденцію (напр., листи, факси, електронні повідомлення) та намір автора письмового тексту, розрізняючи різні стилістичні регістри писемного мовлення; граматично коректно писати ділову документацію; тексти, що пов'язані зі сферою працевлаштування (напр., заяву, автобіографію, резюме тощо), використовуючи відповідні мовні форми; знати етикет листування.	1. Іншомовне реферування та анотування	4		
		2. Складання ділової документації (звітів, оглядів, тощо)	4		
		3. Ділове листування	5		
		4. Участь у співбесіді під час працевлаштування, складання резюме тощо	2		
		5. Основи ділових відносин 5.1 Особливості встановлення та підтримання ділових стосунків з іноземними партнерами 5.2 Етикет ділових перемовин	6		
		Модульний контроль – 8 тиждень	3		
		Разом	24		
		Разом з дисципліни	**96**	**84**	**180**
		Частка навантаження		**0,47**	

Додаток Е
Базовий рівень діалогізації процесу навчання іноземних мов (Академічний модуль № 1)

Ознайомлення зі структурою дискурсу професійних бесід, дискусій, диспутів та нарад; з функціями та функціональними зразками діалогічного мовлення

Instruction 1: *Tick SA for phrases that express strong agreement and SD for phrases that express strong disagreement.*

№	*Phrases*	*SA*	*SD*
1.	*I completely agree.*		
2.	*What you are saying is just not feasible.*		
3.	*Under no circumstances could I agree to that.*		
4.	*I'm of exactly the same opinion.*		
5.	*I agree entirely with your point of view.*		
6.	*I take your point, Mr. Edison, but have you considered …?*		
7.	*I'm in total agreement.*		
8.	*I agree with you on the whole, but it could be said that ….*		
9.	*I completely agree.*		
10.	*I totally disagree with you.*		
11.	*I would tend to agree with you on that.*		
12.	*You're completely mistaken.*		
13.	*I agree up to a point, but …*		
14.	*I don't agree at all.*		
15.	*I have some sympathy with your position, but …*		
16.	*We'll have to agree to differ.*		
17.	*I disagree entirely.*		
18.	*To a certain extent I agree with you, but …*		
19.	*Perhaps I could return to that point later on …*		
20.	*I'm not totally convinced by your argument.*		

Instruction 2: *Match the functions (1-18) with the correct functional phrases (A-N) which are used to make any discussion, presentation, meeting more effective.*

Functions	*Functional phrases*
1.Opening	*A. For example* *For instance* *... and so on*
2.Introducing a theme	*B. Especially/extremely/particularly, etc.* *It is important to ...* *I must emphasize/stress (the fact) that ...*
3.Expressing an opinion	*C. To pass on to something else,* *I have another point (to make)*
4.Enumerating	*D. In the first place ..., in the second place ... (etc.)* *First ... second(ly) + third(ly) ..., (etc.)* *First ... then ... then ..., (etc.)* *... and ...and ...* *For one thing ...: for another ...*
5.Exemplifying	*E. Ladies and gentlemen!* *Mr/Madam Chairman!* *Chair(person)*
6.Emphasising	*F. To begin/start with, I'd like to ...* *Now, I'd like to say something about ...* *I'd like to tell you about ...*
7.Defining	*(Do) go on (please)*
8.Summarising	*Thank you for your attention*
9.Changing the theme	*G. In my opinion* *(Personally) I think*
10.Asking someone to pass to a new theme	*H. Just one moment/a minute, please.* *Please let me finish.* *As I was saying ...* *I have just one thing left to say.*
11.Asking someone's opinion	*I. Sh!* *Quiet, please.*
12.Showing that one is following a person's discourse	*J. No, I'm sorry but ...* *I (must strongly) object!* *I can't accept that.*
13.Interrupting, asking for the floor	*K. Excuse me.* *May I say something?* *May I speak (now)?*
14.Objecting/protesting	*L. What do you think (about/of)?* *What is your opinion/view?* *How do you see it?* *How does it look/seem from your point of view?*
15.Asking someone to be silent	*M. I see.* *Is that so?* *How interesting?*
16.Indicating a wish to continue	*I'd like to ask you something else.*
17.Encouraging someone to continue	*That is/means (to say)*
18.Closing	*N. To sum up* *In brief ...* *To cut a long story short ...* *All in all ...*

Навчання реплікування

Instruction: *Work in pairs. Complete the six interviews with people who took a gap year. Once they are ready, act out the dialogues.*

Dialogue 1

S1- ……..
S2- My gap year?
S1-……..
S2- Oh yes, it was a fantastic experience.
S1-……..
S2-It was between my second and third years at university.
S1-……..
S2 – I went to Nepal to teach English.
S1-……..
S2 – I think I learned more in that year than in three years at university.
S1-……..
S2 – It was incredible. Everybody should do it.

Dialogue 2

S1- ……..
S2- I went to live with a family in Dublin for a year before starting my degree course.
S1-……..
S2- Of course, it was really good for my English, and interesting from a cultural point of view.
S1-……..
S2-It was pretty boring going back to school for another year, even if it was in English.
S1-……..

Dialogue 3

S1- ……..
S2- I`ve had a great year.
S1-……..
S2- I`ve been around the world, working for two or three weeks, then moving on to the next place.
S1-……..
S2-I`ve just gone back to my job, and now I have a much clearer idea of where I`m going and what I want to achieve.
S1-……..
S2 – My only regret is not doing something to help people.
S1-……..
S2 – If I could do it again, I`d definitely volunteer for charity work, probably in Africa.
S1-……..

Dialogue 4

S1- ……..
S2- Yeah, I took a gap year before starting business school.
S1-……..
S2- I needed to earn some money, so I worked in a car factory.
S1-……..
S2-It was hell.
S1-……..
S2 – I`ve never been so bored in my life.

S1-……
S2 – I suppose I learned some valuable lessons, but now I wish I`d done something more exciting, gone somewhere exotic.
S1-……
S2 – I feel I wasted a year of my life.
S1-……

Dialogue 5

S1- ……..
S2- I`d been in the same job for about twenty years, and I decided I needed to step back and think about what I wanted to do with the rest of my life.
S1-……
S2- So I took a sabbatical.
S1-……
S2-Fortunately my company was very understanding.
S1-……
S2 – I travelled in India for six months, then wrote a book about my experiences.
S1-……
S2 – It completely changed my outlook on life.
S1-……
S2 – I`d recommend it to anybody.
S1-……

Dialogue 6

S1- ……..
S2- I`ve just started studying medicine.
S1-……
S2-I wanted to get away from my parents and see the world, so I`ve just come back from nine months in East Africa.
S1-……
S2 – It was really hard.
S1-……
S2 – I almost came home after the first week.
S1-……
S2 – I`m glad I stayed, because I felt I made a difference to people`s lives – a very small difference, but a difference all the same.
S1-……
S2 – But if I`d known what it would be like, I`m sure I wouldn`t have gone.
S1 - ……..

Самостійне вживання діалогічних єдностей (ДЄ) і об'єднання їх у діалог

Instruction:

Work in pairs. You have read an advertisement «Want to change the world, or just want a change?» suggesting an opportunity of taking a year off before or after or in mid-career. The information given in the advertisement makes your answers sound more interesting:

«Want to change the world, or just want a change?»

Whether you are still a student or already in work, a gap-year placement is a unique opportunity to broaden your horizons, enhance your CV and step back from your studies or career to decide what you want to do with your life. Perhaps more importantly, a gap-year placement is the chance to do something concrete and tangible to help people in need in underprivileged areas of the world.

Placements are designed for people over 17 years of age, and run for six or nine months throughout the world. All placements begin with an intensive orientation course to help you find your feet; for some countries, an optional ten-day intensive language course is recommended. Participants work as volunteers in sectors such as education, conservation, medical support and care work.

Food and accommodation are provided, but participants pay their own travel costs.

To apply, choose your destination and complete and send in the application form (downloadable from our website www.gapyearplacement.org) together with your CV. Please note that, due to an increasing number of applications, places cannot be guaranteed. Short-listed candidates will be invited to attend a selection interview in their country of residence.

Discuss the following questions with your parents:

1) Who can apply for a gap-year placement, and when?

2) What are the benefits of a gap-year placement mentioned in the advertisement?

3) What kind of work is available?

4) Do you get paid / have to pay?

5) How do you apply?

Use the functional phrases to make your answers sound more convincing.

Asking	*I'd like some information on…?* *Could you tell me…?*
Asking for clarification	*By…, do you mean…?* *Could you explain what you mean by…?*
Asking for more information	*You say… . Could you explain in what way?* *Earlier you referred to… . Could you describe how?*
Asking for opinions	*What are your views on…?* *Do you think…(we need more information)?*
Checking	*You did say…, didn't you? – Yes, that's right.* *That's…, is it?* *Sorry did you say…? – I said… .*
Checking facts	*Are you sure (that…)?* *Do you think so?* *Will that do?*
Correcting	*Eh, that's not quite correct.* *Sorry, I made a mistake. It's…, not… .* *Sorry, that's not correct. It should be… .* *Well, I didn't exactly (mean)… .* *Excuse me, I didn't mean.*
Agreeing	*Yes, I agree completely.* *Yes, definitely.* *I agree.* *I'd go along with that.* *Yes, you have a point there.*
Disagreeing	*In my opinion that's out of question.* *I'm afraid I disagree completely.* *I see what you mean, but… .* *Yes, but on the other hand… .*
Expressing reservations and doubt	*I agree up to a point, but… (we need more information).* *You could be right, but… .* *Maybe, but… .*
Giving confirmation	*Absolutely.* *Exactly.* *I'll say it is.* *Yes, definitely.* *You must be right.*
Hesitating	*Let me see… .* *Let me think (on it).* *Let's see… .*
Showing surprise	*What a surprise!* *Unbelievable!* *Well, that's amazing!* *How strange/odd/amazing that…?* *Really! I'd no idea.*

Складання діалогів з опорою

Instruction:

Work in two groups (A, B) of four students each. You are going to take turns interviewing and being interviewed for www.gapyearplacement.org. First complete the application form, and then follow the steps below.

You can use four descriptions of gap-year placements which help you to make your preferences and choice.

Care Work in South Africa

Population: *45 million*

Official Language: *11 official languages, including English and Afrikaans*

Placement: *Schools for 4 to 18 year olds with special needs*

Job: *Classroom assistant in a special needs school, providing classroom support and working on an individual basis with children with mental and physical disabilities.*

Working week: *45 hours, some evening duties.*

Conservation in Malaysia

Population: *24 million*

Official Language: *BahasaMelayu*

Main religion: *Islam*

Placement: *Conservation work*

Job: *Various conservation projects: construction and maintenance of trails, identification of species, eco-tourism projects, organic farms, animal sanctuaries, turtle-conservation projects. Work is physically demanding.*

Care Work in Costa Rica

Population: *4 million*

Official Language: *Spanish (Indian languages and Patois also spoken)*

Main Religion: *Roman Catholic*

Placement: *Care work*

Job: *Care-work placements in homes for children with disabilities or orphanages: assisting individual children, organizing activities, helping with lessons or assisting at meal times. Intensive Spanish language course recommended.*

Teaching in Tanzania

Population: *37 million – over 129 tribes*

Official Language: *Swahili and English*

Main Religion: *Christianity and Islam*

Placement: *Teaching in primary or secondary schools*

Job: *Teaching five days a week: all subjects, including sport and drama. Participants must have excellent English. Four weeks` school holidays per year.*

Application Form

www.gapyearplacement.org

Name: _____

Current occupation: _____

A. *Describe your previous participation in any organization, your experiences in other countries and your contact with persons of other nationalities, races and cultures.*

_____

B. *What are your main reasons for spending a year abroad and why have you applied for a gap-year placement?*

_____

C. *What is your preferred destination and type of voluntary work?*

_____

1. Divide into A Group and B Group of four students each.

2. Three students from Group A interview one student from Group B. At the same time, three students from Group B interview one student from Group A. Use the completed application forms above for the interviews.

3. When the first interview is finished, a different person from each group goes to the other group to be interviewed. The interview panel will, therefore, be slightly different each time.

4. When all the interviews are finished, decide in your groups which candidates have been successful.

5. Group A and Group B join together and give the candidates feedback on why their applications have or have not been successful.

Складання діалогів без опор

Instruction: *Work in pairs. Brainstorm the advantages and disadvantages of taking a year off after university.*

Student A: You are going to be interviewed for www.gapyearplacement.org. Persuade your friend to join you.

Student B: You think a gap year is just wasting of time. In your opinion it is better to spend this period on looking for a good job and making your future career. Give your arguments.

Додаток Ж
Проміжний рівень діалогізації процесу навчання іноземних мов (Академічний модуль № 2)

Приклад навчального діалогу за фаховою проблематикою «Методи відкритих гірничих робіт. Машини й техніка»

Мотиваційний етап навчального діалогу.

Із метою формування мотивації у студентів до створення допоміжних тематичних опор для інтерпретації матеріалу за фахом викладач організовує обговорення опрацьованої на попередніх заняттях теми «Методи відкритих гірничих робіт. Машини й техніка» у формі командної вікторини. Можливі два формати вікторини: перший – запитання, які стосуються опрацьованого раніше контексту за фахом, пропонує викладач; другий варіант – команди по черзі пропонують свої запитання за вивченою фаховою проблематикою. Кожна правильна відповідь на тематичні запитання приносить бал команді.

Ігрове обговорення питань допомагає студентам розставити правильно акценти на тих моментах, які слід виокремити як важливу суттєву інформацію; та з'ясувати проблеми, прогалини, над якими ще варто працювати; виокремити складний матеріал, який легше інтерпретувати за допомогою опор. Зіткнувшись із низкою труднощів, усвідомивши певні проблеми під час обговорення фахової проблематики «Методи відкритих гірничих робіт. Машини й техніка», студенти усвідомлюють необхідність застосування допоміжних засобів, які полегшують і покращують сприйняття і засвоєння професійного контексту навчального матеріалу. Функцію допоміжних засобів можуть виконувати опори. Сформована мотивація й потреба у таких опорах сприяють більш вмотивованому, виваженому й поміркованому підходу студентів до складання тематичних асоціативних опор.

Instruction: *Teachers or students ask comprehention questions on the professional problem 'Surface and Underground Mining'. Students discuss and answer them in teams.*

Variants of questions:

1. *What kinds of mining do you know?*
2. *What types of surface mining operations can you remember?*
3. *What is the most convenient method of getting coal?*
4. *What types of machines are used for stripping and dumping the overburden?*
5. *What are power shovels used for?*
6. *Is it always necessary to apply drilling and blasting in surface mining operations? (Prove it).*
7. *What can you say about mining the metalliferous disseminated or replacement deposits?*
8. *In what case is it necessary to develop a series of benches to mine the ore?*

9. *What is 'quarrying'?*
10. *What factors will you take into account in choosing a mining method?*

Teacher's Instruction: *Reading and speaking activities that deal with professionally oriented materials have shown a lot of comprehension and interpretation problems. That's why I offer you to work out an associational support scheme on the topic 'Surface Mining Methods' we have learned before. The most important information which was difficult to remember and discuss should be included in the scheme structure.*

Пошуковий етап навчального діалогу.

Командне виконання творчого завдання, пов'язаного зі *створенням «асоціативної опори»* для спрощення інтерпретації опрацьованого матеріалу за фахом. Командна робота передбачала діалогічну взаємодію у різних форматах: «студент – студент/студенти» – у межах команди; «викладач – студент» – під час консультацій.

Instruction: *Work in small groups/teams. After completing the task, be ready to present your ideas how an associational support scheme should look like.*

Дискусійний етап навчального діалогу.

Презентація та обговорення варіантів асоціативних тематичних опор від кожної команди.

Зразок можливого варіанту асоціативної опори «Методи відкритих гірничих робіт. Машини й техніка» надано в таблиці нижче.

Associational Support Scheme 'Surface Mining Methods and machines'

Surface Mining Methods			
Strip mining	*Open cut mining*	*Open pit mining*	*Quarrying*
–walking draglines; –excavators; –power shovels; –bucket-wheel excavators	*–loading machines (power shovel, porphyry copper);– drilling machines*	*–mining equipment; –transportation equipment*	*–scraping machines; –loading machines*

Instruction: *Presenting and discussing different variants of associational support schemes by teams.*

Після кожної презентації різних варіантів асоціативних опор, викладач, заохочуючи студентів до обговорення, ставить запитання, які провокують діалог, та ініціює аналогічні дії з боку студентів. Розглянемо деякі з них.

Запитання-пастки.

Teacher: You haven't included the room-and-pillar method in your scheme. Don't you think this method is very important in mining?

Student: I think this method is as important for mining as other methods mentioned in my associational scheme. But in my opinion the room-and-pillar method can't be referred to surface mining because it is an underground method and used for mining coal.

Запитання без розв'язання.

Teacher: Can you explain the difference between stripping mining and surface mining.

Student: I'm sure we can't speak about the difference in this case. It is impossible to compare stripping and surface mining because stripping is one of the surface mining methods.

Запитання з забраклими даними.

Teacher: Do you agree with the opinion that all surface mining methods use almost the same mining transportation equipment?

Student: I can't totally agree. It depends what machines you mean and what methods you compare.

Teacher: Let's consider open cut work and quarrying. What will you say in this case?

Student: If we compare these two surface mining methods, they both use loading machines. There is some special technique which is used only in special cases. I mean drilling machines which are used only in open cut work and scrapping – in quarrying.

Підсумковий етап навчального діалогу.

На цьому етапі студенти мають зробити свій вибір і обрати найкращу опору із запропонованих іншими групами або переконати/переконатися в ефективності власного варіанту.

Завдання у формі *навчального діалогу продуктивного нерозуміння* допоможуть підтвердити або спростувати їхнє припущення щодо обраної опори.

Instruction 1: *Choose the best variant of the associational support scheme. You can check its effectiveness by doing the tasks given below.*

Instruction 2: *Read the description of one surface mining method. Try to guess which one has been described. Use the chosen scheme as a prompt.*

If you need additional help, you can ask all possible questions (except 'What method is it?') to clarify some points and get necessary information which will help you find a right answer to the task.

Task 1.*Where a bedded-type mineral deposit occurs at or near the surface, it can be mined at a lower cost and with fewer problems by …. (State a mining method used in the described situation).*

Student 1: It is impossible to answer this question because you have given just a general description of all surface mining methods.

Teacher: You can ask all necessary questions to get additional information which will help you find a right answer to the task.

Student 2: Can you give us more accurate information?

Teacher: Which one?

Student 3: What machinery is used in this method?

Teacher: Mining equipment.

Student 4: Which exactly?

Teacher: Loading machines.

Student 5: Is it modern type of loading technique like a power shovel?

Teacher: Yes, it is.

Student 6: What kind of deposits can be mined by this method?

Teacher: The harder minerals of the metalliferous disseminated or replacement deposits.

Student 6: I think I know the answer. We are talking about open cut work which is much more complicated than other surface mining methods.

Teacher: You are right. Good job!

Task 2. *When considering the use of this mining method, it is necessary to study the various factors involved such as roadway development, transportation, ventilation, mine water drainage and surface subsidence among others to ensure its satisfactory operation. The most important aspects to be considered, however, are the type of face support and cutting machine to*

be used, and the face length to ensure the most effective use of the equipment and good manpower planning.

Student 1: I think you are speaking about ..... because ....

Teacher: Are there any other points of view? Oh, Student 2 has risen the other term/image-card. Can you explain your choice?

Student 2: I completely disagree with student 1.

Teacher: Prove your position, please.

Students2: I'm convinced that you have described .... It's obvious that ...

Student 1: I'm not sure I agree with you. I mean…

Student 2: I see what you mean, but ...

Teacher: I'd like to thank you all for being so active and persuasive during a discussion. Let's remember and sum up the main characteristics of the method described in situation 1.

Student3:

Student4:

Student5:

Teacher: Summing up all information, we`ve accepted, it is easy to guess what method we were talking about. It was long wall mining method.

***Key:** long wall mining method.*

***Task 3.** It is used principally for mining coal, but it can be applied to the mining of any mineral that occurs as a bedded deposit. In this method the coal is extracted by driving rooms. Crosscuts are made at right angles to the general directions of mining. These crosscuts link the rooms. All the work carried out in driving rooms and crosscuts results in the production of coal.*

***Key:** room-and-pillar method*

***Task 4.** This kind of mining system involves the use of a mobile machine. This machine mechanically rips coal out of the face as it keeps moving forward. The broken coal falls onto a steel apron that feeds a short conveyer for transferring the coal to the rear of the machine. Here the coal is handled by one of the variety of methods to deliver it to the main conveyer system in the main entry.*

***Key:** the continuous mining system*

***Task 5.** If the seam occurred in mountainous country, then the access to the seam is by an adit, which would be called .....(How?)*

***Key:** a drift*

***Task 6.** If the surface terrain is horizontal, it will be necessary to sink two ... (Where?) from the surface through the seam.*

***Key:** shafts (main working and ventilation shafts)*

Сценарій розвитку діалогу-бесіди в усіх ситуаціях той самий, що і в першому прикладі з можливими змінами відповідно до заданої ситуації та реакції і відповідей студентів. Після обговорення й опрацювання запропонованих завдань із метою тестування ефективності обраних асоціативних опор, студенти мали висловитись стосовно свого вибору й остаточно визначитись чи є запропонована ними опора достатньо функціональною, навести переконливі аргументи «за» або «проти».

***Instruction:** Express your points of view if your scheme choice was correct or you have changed your mind/choice. Explain your position by giving some arguments 'pro' or 'against'.*

Додаток З
Просунутий рівень діалогізації процесу навчання іноземних мов (Академічний модуль № 3)

Формування навичок і вмінь ведення дискусії на професійні теми у формі навчального діалогу

Мотиваційний етап навчального діалогу

(інформативно-підготовчий етап дискусії)

Цей етап містить завдання, які відповідають за інформаційно-стратегічну підготовку студентів до обговорення та затвердження проекту по зменшенню негативного впливу гірничої галузі на навколишнє середовище в Україні під час зустрічі з іноземними колегами.

Перший блок завдань відповідає за формування стратегічних компетенцій, необхідних для ефективної реалізації діалогу-дискусії під час ділових зустрічей з іноземними колегами з метою обговорення професійно важливих питань. Метою завдань цього блоку було ознайомити студентів із функціональними зразками та структурою дискурсу професійних дискусій, нарад та презентацій; озброїти студентів стратегією ефективного ведення та участі в дискусії, навчити самостійно обирати необхідні функціональні зразки та правильно організовувати хід дискусії, презентації тощо.

Другий блок завдань означеного етапу пов'язаний з інформаційною підготовкою студентів до ведення дискусії за темою «Гірництво і його вплив на навколищнє середовище». Запропоновані завдання сприяли ознайомленню студентів із проблемою діалогу;озброєнню студентів мовним і мовленнєвим матеріалом для створення первинних висловлювань з означеного питання та висловлювання остаточної позиції з окресленої проблеми; формуванню навичок і вмінь практично послуговуватись фаховою термінологією за проблематикою дискусії, використовувати контекстуально виправдані мовні засоби під час обговорення.

Розв'язання окреслених завдань окрім підготовки студентів до участі у дискусії та зустрічі з іноземними колегами виконувало ще й мотиваційні функції, допомагало окреслити низку проблем для подальшого вивчення й опрацювання.

БЛОК 1.
Introduction

Instruction 1: *Discuss the following questions.*

1. What are the main reasons of holding a meeting?

2. What is the role of the chairperson?

3. Why are so many meetings unsuccessful?

Instruction 2: *Describe a meeting that you have attended recently. How effective was it and why?*

Vocabulary

Instruction 3: *Complete the following sentences with appropriate words from the list: agenda, apologies, casting vote, chairperson, consensus, items, minutes, arising, circulate, conduct.*

1. In all formal meetings and most informal meetings, there is a _____ whose job it is to _____ the business of the meeting and to ensure that the meeting's objectives are achieved.

2. It is helpful in both formal and informal meetings to have an _____, listing the points that are to be discussed. It is usual to _____ this in advance so that participants can prepare adequately for the meeting.

3. If there are too many _____ on the agenda, it is inevitable that the meeting will be over-long and so less effective.

4. After formal meetings, the secretary writes up the _____, an official record of the discussion that has taken place.

5. If you cannot attend a meeting, it is customary to send your _____ to the chairperson, who reads out the names of any absentees at the beginning of the meeting. After naming absentees, the chairperson may ask if there are any matters _____ out of the minutes of the last meeting.

6. When decisions must be taken, the chairperson hopes there will be a _____ on what should be done. Otherwise, a vote must be taken and sometimes the votes for and against are equal. If this happens, the only way to break the deadlock is for the chairperson to give his or her _____.

Key: ***1.*** *chairperson, conduct;* ***2.*** *agenda, circulate;* ***3.*** *items;* ***4.*** *minutes;* ***5.*** *apologies, arising;* ***6.*** *consensus, casting vote.*

Language Practice

Instruction 4: *Match each item on the left with the correct functional description on the right given in the table below. Then use each phrase once only to complete the excerpts.*

Phrases	*Functions*
I'm afraid I don't agree with you.	*making a suggestion*
Could I just come in here …?	*reformulating*
In other words …	*moving to a new point*
I absolutely agree.	*giving an opinion*
I think …	*setting objectives*
Let's recap.	*asking for an opinion*
How about …?	*interrupting*
What do you think …?	*disagreeing*
What we've got to do …	*summarizing*
We ought to move on …	*agreeing*

Frank: *Let's get started then. 1._____ is, discuss how Derek's interview with Charlie should go …*

Jennifer: *Well, I think it's usually useful to break this kind of news midweek, rather than doing it on a Friday afternoon.*

Frank: *Certainly, 2._____ …*

Jennifer: *… There should be a package we offer him, and quite a few details to sort out.*

Frank: *Yes certainly. I think 3._____ now, so the next question is, erm, you know, how are we going to do it, and where? 4._____, Jennifer?...*

Derek: *…I haven't really thought this through, but, erm, I mean, 5._____ it might be

better to do it outside the office in a sense.

Jennifer: *6._____. It needs to be you in your managerial role, not you in your role as a personal friend. ...I certainly think it should be done, er, somewhere in the office, and preferably in his office rather than in yours ...*

Frank: *Well, 7._____ a lunch, Derek, in a quite pub or restaurant?*

Derek: *So, the in-between thing, it's a working lunch. It's work, but it's not in the office. It could be a compromise, yes.*

Jennifer: *Well, 8_____ please? I tend to think it might be better if you did do it in the office ...*

Frank: *I mean, Jennifer, you've had a lot of experience of this. How do people react when they ...*

Jennifer: *People tend to be rather shocked, they tend to be angry, but rather briefly, and they do tend to ...*

Derek: *9._____, they're not able to formulate an immediate and rational response ...*

Frank: *Give him the background.*

Derek: *Yes, I mean but briefly, you're saying that I should get to the point and say 'you know, Charlie, it has been decided that, basically, you are being made redundant, and the normal terms and conditions of our contract will apply ...'*

Frank: *Ok, so 10._____ I think we're agreed, Derek, that you will actually be telling Charles ...*

Derek: *Yes.*

Frank: *And that you'll do it, er, inside the company, and you'll do it probably in your office. Right?*

Key: 1. *What we've got to do;* ***2.*** *I absolutely agree;* ***3.*** *we ought to move on;* ***4.*** *What do you think;* ***5.*** *I think;* ***6.*** *I'm afraid I don't agree with you;* ***7.*** *how about****; 8.*** *could I just come in here;* ***9.*** *in other words;* ***10.*** *let's recap****.***

БЛОК 2.

Instruction 1: *Choose the most suitable phrases (1-10) to prove the statement: 'All mining methods affect some change in the natural environment'. Explain/prove your choice by giving some arguments, facts.*

1. *Mining processes unavoidably bring about land-surface disturbances.*

2. *The environmental impact in open-pit mining is at a maximum, including visual intrusion, noise and air blast vibration, the size of excavation and the amount of solid waste.*

3. *Research and development has provided greatly improved engineering and biological methods of landscape reclamation.*

4. *The aspects of mining may cause pollution of different nature.*

5. *Subsidence is a potential problem of all underground methods and if uncontrolled, can lead to wide-spread surface damage.*

6. *Both airborne and gaseous emissions – can cause damage, the extent of which depends on their composition and concentration.*

7. *The wide range of liquid effluents from mining can pollute sources of water.*

8. *Dredging has a high potential for water pollution through turbidity even if no toxic materials are present.*

9. *Water pollution, particularly turbidity, can be a special problem of such mining technique as circulating water from the surface through the deposit.*

10. *Marine mining can reduce or eliminate many of land-based mining problems whilst possibly creating marine pollution.*

Key: 1, 2, 5, 8, 9, 10

Instruction 2: *Match the mining methods given in the first column (1-5) with their characteristics (a-e):*

1. Surface mining (open-pit, open-cast, strip mining)	*a) Water pollution through turbidity*
2. Underground mining	*b) Underground cavities*
3. Solution mining	*c) Shattering the ore body in situ*
4. In situ leaching	*d) Subsidence*
5. Dredging	*e) Waste disposal, vibration, visual intrusion.*

Key: *1e, 2d, 3b, 4c, 5a.*

Instruction 3: Work in small groups.

Look at the mining methods given in Table below and think of their advantages and disadvantages. Complete the table.

Mining Methods									
Surface mining		*Underground mining*		*Solution mining*		*In situ leaching*		*Dredging*	
Adv.	Disadv.	Adv.	Disadv.	Adv.	Disadv.	Adv.	Disadv.	Adv.	Disadv.

Instruction 4:

Work in pairs/teams.

Express your agreement or disagreement with the following statements of your partner. Prove your point of view by the facts, using the suggested functional phrases: I can't agree with you; On the contrary; Do you really think so? You are wrong; In my opinion; I see what you mean, but; On the one hand; on the other hand. Then change the role with your partner.

Dialogue 1.

Student 1: It is possible to say that all mining methods have the same impact on the environment.

Student 2: ……

Student 1: ……

Dialogue 2.

Student 1: One can say that open-pit mining causes little environmental problems.

Student 2: ……

Student 1: ……

Dialogue 3.

Student 1: As a rule, waste disposal is the main problem of underground mining.

Student 2: ……

Student 1: ……

Dialogue 4.

Student 1: As known, dredging is often used for working alluvial deposits and causes no pollution problems.

Student 2: ……

Student 1: ……

Dialogue 5.

Student 1: In fact, marine mining is widely used now.

Student 2: ……

Student 1: ……

Instruction 5:
Work in pairs/teams.

Mr. Petrov is responsible for developing Environmentally Friendly Mining Project, so he decided to make a plan which will help him make a project presentation more successful.

A) *Read the statements of his plan.*

1. State the most important problem of present century – Environment protection.

2. Show the impact of mining activity upon the land, air and water.

3. Present advantages and disadvantages of all mining methods used nowadays: open-pit, open-cast, strip mining, underground mining, dredging, in situ leaching.

4. Offer all possible measures which should be taken to solve the discussed problem.

B) *What do you think about them? Which of these things would you do in Mr. Petrov's position? Tell about some other things, which you would do to make a project more successful.*

You may use the following phrases:

Giving Strong Opinion	***Giving Neutral Opinion***	***Giving Tentative Opinion***
I'm absolutely convinced that… *I firmly believe that…* *It's my belief that…* *There's no doubt in my mind that…* *It's quite clear that …* *It's my considered opinion that…*	*I think that …* *In my opinion …* *As I see it …* *As far as I'm convinced …* *From my point of view …* *It's my opinion that …*	*It seems to me that …* *I would say that …* *As far as I'm able to judge …* *I think it would be fair to say that …*

Instruction 6: Practice the dialogue in pairs.

Hold a meeting between Mr. Petrov – a representative from Mining Engineering Research Institute in Ukraine and Mr. Edison – a representative from the Environmental Protection Agency, who suggested the Environmentally Friendly Mining Project. Together they should develop the strategy, which helps to introduce the Environmentally Friendly Mining Project to the mining engineers in Ukraine.

Use a functional scheme of your talk:

Mr. Petrov	***Mr. Edison***
1. Ask Mr. Edison how useful such project is for mining in Ukraine.	*2. Answer Mr. Petrov`s question and ask him about his point of view on environmental problems caused by mining activity.*
3. Answer Mr. Edison`s question and ask him about new mining technologies which can replace traditional mining methods in Ukraine.	*4. Answer Mr. Petrov`s question and ask him what he thinks about progress in mining.*
5. Answer Mr. Edison`s question and ask him about pluses and minuses of using new mining technologies in Ukraine.	*6. Answer Mr. Petrov`s question and ask him about problems which can arise while introducing this project to Ukrainian mining engineers and miners.*
7. Express your opinion.	*8. Agree or disagree with Mr. Petrov. Give your arguments for and against.*
9. Disagree with Mr. Edison. Give your arguments.	*10. Try to persuade Mr. Petrov by giving arguments and presenting some convincing facts.*
11.Sum up the results of your discussion.	*12. Make up some conclusions of your meeting.*

Розв'язання останнього завдання, що передбачало діалог між представником України й іноземним колегою, під час якого обговорювали доцільність і можливість реалізації проекту по зменшенню негативного впливу гірничої галузі на навколищнє середовище саме в Україні, викликало багато труднощів, пов'язаних із обмеженими знаннями студентів щодо окресленої проблематики; викрило низку питань, які потребують подальшого вивчення. Відсутність необхідної інформації, реальних фактів послугувало потужнім мотиваційним стимулом до активної пошукової діяльності студентів на наступному етапі навчального діалогу.

Пошуковий етап навчального діалогу

(інформативно-підготовчий етап дискусії)

Пошуковий етап передбачав подальше озброєння студентів фаховими знаннями й компетенціями, необхідними для розв'язання питань, пов'язаних із обговоренням і узгодженням міжнародного проекту по зменшенню негативного впливу гірничої галузі на навколищнє середовище України.

Пізнавально-пошукова діяльність студентів, спрямована на отримання додаткової інформації з означеної проблематики, відбувалася в самостійному режимі через дослідження інформаційних інтернет-ресурсів, текстів іншомовних друкованих фахових джерел.

Instruction: *Home research work. Find the information to the key points which helps in realizing the Environmentally Friendly Mining Project in Ukraine:*

1. *Environmental problems caused by mining activity in Ukraine.*
2. *Traditional mining methods in Ukraine.*
3. *Possible progress in Ukrainian mining.*
4. *Pluses and minuses of using new mining technologies in Ukraine.*
5. *Strategies of introducing the Environmentally Friendly Mining Project to Ukrainian mining engineers and miners.*

Дискусійний етап навчального діалогу

(ситуативно-дискусійний етап дискусії)

Для цього етапу характерно колективно-групова/командна робота учасників навчального процесу, яка проходила за певною схемою.

1. Командна робота.

Студентів розподіляють на дві групи за функціональним принципом. Перша група виконує роль іноземних колег, представників від агентства, що займається питаннями захисту навколишнього середовища. Студенти цієї групи готують своє бачення проекту, який сприятиме зменшенню негативного впливу гірництва на навколишнє середовище в Україні й презентують його українським колегам.

Інша група – представники українського науково-дослідницького інституту, що вивчають проблеми гірничої галузі. Українські дослідники мають обговорити екологічні проблеми, пов'язані з гірничою галуззю, та можливі шляхи зменшення негативного впливу гірництва на екологію країни.

Instruction:

Work in teams. All students are divided into two groups.

The first group is foreign representatives from the Environmental Protection Agency. They should work out and present the Environmentally Friendly Mining (EFM) Project which is suitable for Ukraine.

The second group is Ukrainian representatives of Mining Engineering Research Institute. Participants of this group should discuss the following key points of their meeting:

1. *Environmental problems caused by mining activity in Ukraine.*
2. *Possible progress in Ukrainian mining.*
3. *Pluses and minuses of using new mining technologies in Ukraine.*

2. Презентація та обговорення.

Іноземні колеги презентують свій проект, який сприятиме зменшенню негативного впливу гірництва на навколищнє середовище в Україні. Українські представники оцінюють ефективність запропонованого проекту, враховуючи специфічні особливості гірництва в Україні; висловлюються з приводу доцільності такого проекту для гірничої галузі їхньої країни.

Instruction:

Presentation and discussion.

Representatives from the Environmental Protection Agency (Group1) suggest the Environmentally Friendly Mining Project, which they plan to use for mining in Ukraine.

Ukrainian researchers (Group 2) evaluate the effectiveness of the presented project for mining in Ukraine. They discuss advantages and disadvantages; ask all possible questions to clarify some position of the presentation; accept or reject the project.

Підсумковий етап навчального діалогу
(констатуюче-інтерпретаційний етап дискусії)

На підсумковому етапі використовувалися завдання, які передбачали формування висновків щодо дискусії; аналіз результатів дискусії; окреслення та згрупування позицій, наведення аргументів; реакція на заперечення; прийоми переконання та впливу на співрозмовника під час дискусії, зустрічей тощо.

Колективна робота студентів у форматі круглого столу.

Представники двох країн разом проводять зустріч, метою якої є затвердження міжнародного проекту щодо зменшення негативного впливу гірництва на екологію в Україні, який би враховував специфічні особливості гірничої галузі саме цієї країни. Під час зустрічі кожна сторона наводить свої переконливі аргументи на захист свого бачення можливої версії проекту. Остаточне рішення щодо проекту-переможця приймається шляхом компромісного рішення/досягненням компромісів або через голосування всіх членів обох команд.

Окрім цього, учасники круглого столу мають розробити стратегію, яка допоможе презентувати затверджений проект гірникам та реалізувати його в сучасних умовах гірничої галузі нашої країни.

Instruction:
Round table meeting.

Participants of both groups together should find a compromise; suggest the final design of the Environmentally Friendly Mining Project suitable for Ukraine; and develop the strategy which helps to introduce the Environmentally Friendly Mining Project to the mining engineers in the modern conditions of Ukraine.

Додаток І
Професійний рівень діалогізації процесу навчання іноземних мов (Академічний модуль № 4)

Алгоритми реалізації принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу

Запропоновані алгоритми демонструють можливі варіанти організації навчального діалогу: діалоги, організовані на одному з етапів заняття (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етап роботи) або діалог, який охоплює все заняття.

Інтегроване навчання читання
Варіант А
(говоріння сприяє підготовці до читання тексту, організації контролю розуміння прочитаного)

Дотекстовий етап заняття /Before-reading activity

1. Уведення в контекст, активізація фонових знань студентів із проблематики заняття «Рекрутські компанії» у формі навчального діалогу (НД) (формати«студент – студент», «викладач – студенти»).

Мотиваційний етап НД.

Визначення проблеми, завдання для розв'язання (сприйняття співрозмовника та формування поля діалогу).

Discuss the question 'What is a headhunter?'

Пошуковий етап НД.

Пошук відповідей, способу розв'язання окресленого завдання.

Варіант А: робота в невеликих групах або парна робота + загальногрупове обговорення;

Варіант Б: загальногрупова дискусія;

Варіант В індивідуальна робота + загальногрупове обговорення.

Вибір варіанту залежить від рівня сформованості знань студентів, мети заняття та інших об'єктивних та суб'єктивних факторів. Розглянемо варіант А.

Variant A: work in pairs + group discussion

Student 1: Do you have any ideas as for the definition of the word 'headhunter'?

Student 2: I think we should divide the word 'headhunter' into two parts: 'head' and 'hunter' and using the definitions of these words we'll guess the meaning of the given one 'headhunter'.

Student 1: I completely agree with you.

Student 2:So, the word 'head' has different meanings.

Student 1: I think we should chose the most appropriate one to the context of the today's topic. We'll ask the teacher to clarify the sphere where it (the word 'headhunter') is used.

Student 2: There are different definitions of the word 'head' in the dictionary. Could you specify the sphere of using the word 'head' in our case to find out which variant we should prefer?

Teacher: Good question. In this case the word 'headhunter' as well as the word 'head' is used in the business context when we speak about employment. Well, try to guess now. You are on the right way.

Student 1: Ok. We have the word 'head' meaning top part of body, leader of group, etc. and the word 'hunter' that means …

Student 2: Looking at the suffix «er», we can say that this is a noun that means a person who does some action.

Student 1: Yes, it's right. And taking into account the meaning of the words 'head' and 'hunter' we can suspect that the word 'headhunter' means a person who searches for people.

Student 2: Moreover if we speak about business context, I think a headhunter is a person searching for people because of some business purposes. Maybe they are very talented or experienced persons or know some useful information.

Student 1: I completely agree with you. So, we have the following definition of the word 'headhunter': 'this is a person who searches for people to use them in business for some purposes'.

Дискусійний етап НД.

Оцінка своїх та інших гіпотез, поглядів, способів. На цьому етапі, як правило, відбувається презентація власних результатів розв'язання завдання та порівняння їх із варіантами інших студентів (груп, пар).

Teacher: Ok, if all pairs are ready, it's time to present your ideas as for definition of the word 'headhunter'.

Student 1: May I take the floor?

Teacher: You are welcome.

Student 1: We think the headhunter is a person who searches for talented people to use them in business for some purposes.

Teacher: Ok. Good job. Any other variants?

Student 3: Yes, we have almost the same definition but it is expressed by the other words: this is a person who looks for experienced people working for the competitors and tries to use them for getting useful information for a company he works for.

Teacher: Very interesting version too. Well, let's sum up. All agree that we are speaking about a person who searches for people for business reasons. Useful information and experienced, talented people are also very good words to explain the functions of a headhunter. Try to use all this information in the definition.

Student 4: I'm ready to present the other version. 'This is a person who searches for talented experienced people and tries to persuade them to leave their jobs and go to work for another company'.

Teacher: Excellent variant. Almost the same as in the dictionary. I must remark that it may be as a person working for a company or a company searching another company.

Підсумковий етап НД.

Вибір кращого способу розв'язання завдання.

Choose the best variant defining the term 'headhunter'. Explain your choice.

Формування особистісного судження.

Individual activity: writing a final definition of the word 'headhunter'. Summing up all information you've got, write your own final definition of the term.

2. Мозковий штурм. Активізація фонових знань студентів із теми тексту «Принади для рекрутських компаній» (групова робота з подальшим колективним обговоренням).

Brainstorming activity.

Discuss the following questions in small groups and brainstorm them together:

a) *What recruitment methods can you think of?*
b) *What is the difference between 'headhunter' and 'executive search consultant'?*
c) *What are the advantages and disadvantages of each one?*

3. Зняття мовних труднощів читання.

What do the underlined words in the following sentences from the text mean? Choose appropriate substitutes from the list.

1.marked	*5.flattering*	*9.excellent*
2.highlights	*6.let it be known*	*10.represent*
3.behind	*7.becoming visible*	*11.persuaded*
4.appearing	*8.very successful*	*12.changed jobs*

a) *'..... how do you attract those ego trip phone calls which spell a new career opportunity?'*
b) *'... the American toy and games manufacturer responsible for Trivial Pursuit, Monopoly and Care Bears ...'*
c) *'Then he was lured away into Avis ...'*
d) *'... each time he moved his salary and benefits showed substantial improvement.'*
e) *'...developing a profile stands you in good stead.'*
f) *'John Harper's name repeatedly cropping up in Marketing ...'*
g) *'... (it's) only when you're hitting the big time, that a headhunter will call out of the blue.'*
h) *'Most headhuntees have put out the word that they are looking ...'*
i) *'... which underlines the value of his first piece of advice.'*
j) *'... he will mention outstanding people he has worked with in the past.'*

4. Прогнозування змісту тексту (за заголовком, ключовими словами, ілюстрацією).

Before you read the text, look at the title and subtitle. What do you think the article is about? Choose the best answer and explain your choice.

a) *How to attract the attention of headhunters.*
b) *What to do if you receive a phone from a headhunter.*
c) *How to become a headhunter.*

Текстовий етап заняття/While-reading activity

1. Постановка завдання для вилучення інформації з тексту (мотиваційний етап НД).

Read paragraphs 1 and 2 and summarize the trends and statistics quoted in your own words.

2. Читання тексту.

3. Вилучення основної/повної інформації з тексту (пошуковий етап НД: тест, відповіді на запитання, укладання плану, бесіда тощо).

Read paragraphs 3-7 and complete the following record card.

Name: *John Harper*
Age: _____
Qualification: _____
Career:
First job
Company _____
Position _____
Length of employment _____
Second job
Company _____
Position _____
Length of employment _____
Third job
Company _____
Length of employment _____

Current position
Company _____
Position _____

Read the rest of the text, and summarize John Harper's advice to would-be headhuntees in the following chart. You will need to infer the reason for his fifth piece of advice. The first one has been summarized for you.

	Advice	***Reason***
1.	*Start with a large international company*	*Excellent training and an immediate circle of contacts*
2.		
3.		
4.		
5.		

Післятекстовий етап заняття/After-reading activity

Інтерпретація змісту тексту: висновки, оцінка (дискусійний етап НД: групова або загальна дискусія у форматі «студент – студенти»).

Group-discussion.

What do you think about the following?

a) How would it feel to be 'headhunted'?

b) Is the poaching of senior personnel from a company simply part of executive life, or is it an unethical activity?

c) In western countries, executives tend to switch jobs several times in their

careers, whereas in Japan, with its policy of lifetime employment, most executives stay with one company throughout their working lives. Which system is better for the employer? And for the employee?

Варіант Б

(розвиток умінь говоріння на основі прочитаного)

Варіант «А» + додаткове завдання на основі прочитаного: дискусія, інсценування, рольова гра тощо (для розвитку умінь говоріння) – підсумковий етап НД.

Work in pairs, one of you is playing Student A, the other – Student B. Read your role-card and prepare for the meeting, drawing on the previous text 'Bait for the headhunters' and your own ideas.

STUDENT A
As a successful business person, you have been headhunted several times. Now, a contact of yours who is hoping to be headhunted for the first time has come to you for guidance. Give as much advice as you can during your meeting.

STUDENT B
As you are hoping to be headhunted for the first time, you have sought the advice of a contact of yours who you know has been headhunted several times. Get as much guidance as you can during your meeting with this successful business person.

Варіант В

(розвиток умінь письма на основі прочитаного)

Варіант «А» + додаткове завдання на основі прочитаного: написання твору, есе, анотації, листа тощо (для розвитку умінь письма) – реалізація внутрішнього діалогу (підсумковий етап НД).

As a successful business person who has been headhunted several times, write some pieces of advice for those people who are hoping to be headhunted for the first time.

У варіанті А говоріння сприяє підготовці до читання тексту, організації контролю розуміння прочитаного. У варіантах Б і В саме читання є засобом надання інформації для розвитку вмінь говоріння й письма на основі прочитаного тексту.

Інтегроване навчання аудіювання

Варіант А

(підготовка до аудіювання через говоріння та читання)

Підготовчий етап НД.

Дотекстовий етап роботи/Before-listening activity

1. Уведення в контекст, активізація фонових знань студентів із теми

тексту (можлива організація фронтальної форми навчального діалогу на зразок бесіди у форматі «викладач-студенти», реалізація діалогу «студент – студент» у парі або «студент – студенти» у групі з подальшим загальним обговоренням).

State the most desirable personal characteristics (skills and qualities) of a good employee in your opinion and explain your choice.

2. Зняття мовних труднощів аудіювання (індивідуальна/парна/групова робота).

In each set of five below, match a verb on the left with a noun on the right to make collocations for describing skills and qualities.

1. take	*a) a commitment to*
2. make	*b) initiative*
3. be	*c) good working relationships*
4. work	*d) a good listener*
5. build	*e) to strict deadlines*
6. work	*f) a busy workload*
7. make	*g) ownership*
8. manage	*h) closely with*
9. possess	*i) a valuable contribution to*
10. take on	*j) strong negotiating skills*

3. Прогнозування змісту аудіотексту (за ключовими словами, заголовком, ілюстрацією).

Use eight of the collocations in 2 to complete the sentences below. Change the verb form if necessary.

1) *I enjoy taking initiative, and I keep my promises; when I _____to a project, I always deliver.*
2) *I have a lot of experience in _____ both product development and sales teams, and can adapt to their different working styles.*
3) *I have excellent organizational skills, and I hate being late – so I have no problem with _____.*
4) *I liaise with government officials: fortunately, I _____.*
5) *I'm used to _____; I'm good at multitasking, and coping with pressure is no problem.*
6) *I often _____ of projects with multi-million dollar budgets.*
7) *I believe I can _____ any work group.*
8) *I _____, so I build good working relationships with colleagues.*

Which two answers in previous task could you give to each of these questions?

a) Are you able to take responsibility?
b) Are you a good communicator?
c) Are you a good time manager?
d) Are you a good team worker?

Мотиваційний етап НД.

Постановка завдання для вилучення інформації з аудіотексту.

Listen to an extract from a human resources review meeting. Mark these employees as high-fliers (+) or as concerns (-).

Rachel Ratcliff
Paul Stevens
Michael Diegel
Shane Garney

Слухання аудіотексту/While-listening activity

First listening.

B: All right. So that brings us to Rachel Ratcliff. You've flagged her as a high-flier. She's certainly committed to her work.

A: Absolutely. Rachel is doing a terrific job for us. She's an excellent team-player, and she really enjoys taking initiative.

B: Great, what's the problem?

A: Well, she's a very talented lady, but she's also very ambitious.

B: Nothing wrong with being ambitious, is there?

A: No, except we don't really have any way to satisfy her ambition for the moment. We planned to make her a department manager in a couple of years' time, but there are no openings right now. She's obviously had other offers, perhaps from a headhunter, and she's thinking about resigning.

B: Hm. It would be a shame to lose her. Solutions?

A: Well, we could offer her a two-year assignment in Germany. I know there's a vacancy over there for someone with her profile, and she'd certainly be able to make a valuable contribution. But I don't know whether she'd agree. She has a fianc?, so it may be difficult.

B: Hm. A two-year assignment in Germany? I'm not sure. But go on, I can see you have another idea.

A: Well, yes. I'd like to put her on the fast track. Send her on an MBA course, and start preparing her for senior management.

B: You really think she's that good? A potential MBA? Well, let me think about that one. I'll come back to you in a couple of days.

A: OK.

B: By the way, how is young Paul Stevens getting on? I believe he had a problem with his manager?

A: Yes, that's right. He was working to very strict deadlines, and just needed a break. I'm working closely with him now, and everything's fine. He's back on the high-fliers' list. He has strong negotiating skills, and I think he'll be an excellent engineer.

B: Good. OK, then, let's move on to Michael Diegel. He's a new hire too, isn't he?

A: Yes. Michael's been with us almost a year now, and we've marked him as a concern because he's not really delivering the goods. He arrived with a

fantastic resume, lots of skills and some good experience. We thought he'd be a real asset, but he's consistently underperformed, he just isn't able to manage the workload.
B: Hm. Any idea why?
A: Well, I'm not too sure. There are two views of Michael in the department. Some people feel that it's a problem of motivation; he doesn't like Seattle, and he wants to move east just as soon as he can. On the other hand, some of us feel that perhaps he just doesn't have the strengths that his resume claimed. He looked good in the interview process, but he isn't taking on ownership of his projects in the way we hoped he would. Maybe he has more weaknesses than strengths.
B: So, what do we do, give him an official warning? Tell him we'll fire him if he doesn't deliver?
A: Maybe. But we've already invested too much time and money to just dismiss him. Perhaps we should think about moving him east, if that's what will motivate him.
B: And pass the problem on to our colleagues in Chicago or Boston? I'm not sure they'll thank us for that.
A: Hm. How about offering him an easier position in Chicago? Something that won't be so difficult. If he realizes that the job here in Seattle is too much for him, perhaps he'd be more motivated to perform at his real level. Moving to Chicago would be a good way to save face.
B: Yes, that's not a bad idea. Could you liaise with his manager, and see what's available in Chicago or Boston, then come back to me?
A: OK.
B: Good. Now then, we come to our old friend Shane Garney, Mr Wannabe himself. Is he still on the high-fliers list?
A: Not rally. He's more of a concern now. He certainly has the skills, but he's getting greedy. We gave him a big raise six months ago when he was promoted, but now he says it's not enough. He says he's had a much better offer from the competition.
B: Well, I think it's time we had a serious talk with Mr. Garney. He needs to understand that, although we appreciate ambition, our corporate policy is to reward achievement, not potential.
A: The problem is, of course, that he's very well-connected. You remember that his father's a senator. Wouldn't it be easier to give Shane a small raise to keep him happy?
B: Yes, I'm fully aware of that, and I'm aware that government contracts are very important for this company. But if Shane is only interested in money, he should join his father in Washington. The answer is 'no'. If he thinks he can get a better deal somewhere else, then fine, he can resign. We had a lot of good people like Rachel Ratcliff who would be happy to take his place.

Пошуковий етап НД.

Післятекстовий етап роботи/After-listening activity

1. Вилучення основної/повної інформації з аудіотексту (тест, відповіді на запитання, укладання плану, бесіда тощо).

Listen again. For Rachel, Michael and Shane, take notes for each case on the problem, causes and problem solutions.

	Rachel	*Michael*	*Shane*
problem			
causes			
possible solutions			

2. Скорочення аудіотексту (стислий переказ змісту), інтерпретація змісту аудіотексту: висновки, оцінка (бесіда).

Work in pairs. Role-play a talk between an employer from a human resources and one of the concerns (Rachel, Michael or Shane).

Follow the plan:

1. *state the problem;*
2. *indicate causes;*
3. *discuss possible solutions.*

Варіант Б
(розвиток умінь говоріння на основі прослуханого)

Варіант «А» + додаткове завдання: дискусія (групова форма навчального діалогу в форматі «студент – студенти», «студенти – студенти»; викладач – координатор).

Дискусійний етап НД.

Hold a meeting in small groups; decide what you would do about Rachel, Michael and Shane. Choose the best variant of possible solutions. Explain/prove your position.

Варіант В
(розвиток умінь письма на основі прослуханого)

Варіант «А» + додаткове завдання: індивідуальне написання твору, есе, анотації тощо (реалізація внутрішнього навчального діалогу).

Підсумковий етап НД.

Write a project of company's personnel reorganization taking into account

the current situation mentioned in the previous dialogue.

У варіанті А говоріння (в більшій мірі) та читання (в меншій мірі) сприяє підготовці до аудіювання тексту, організації процесу аудіювання та контролю розуміння прослуханого. У варіантах Б і В саме аудіювання стає засобом надання інформації для розвитку вмінь говоріння й письма на основі прослуханого тексту.

Інтегроване навчання письма
Варіант А
(на основі прочитаного тексту)

Дотекстовий етап заняття/Before-reading activity

1. Повідомлення проблеми для обговорення (фронтальна форма діалогу у форматі «викладач-студент»).

We are going to speak about writing CVs or resumes. Do you know what CV and resume mean?

2. «Мозковий штурм» (робота у групах із подальшим загальним обговоренням, навчальний діалог у форматі «студент – студенти»).

Brainstorming activity.

Discuss why you agree or disagree with the following statements about writing CVs or resumes.

a) You should always state your career objective.
b) You should list five or six people who can be contacted for a reference.
c) You should never use more than one page.
d) You should describe your experience first, then your qualifications.

Текстовий етап заняття/While-Reading Activity

1. Читання тексту з проблеми (індивідуальна/парна/групова робота).

Skim reading

Decide in what order you expect the following categories to occur in a CV. Then read the CV below to check.

__ work experience (3)
__ voluntary roles/positions of responsibility (4)
__ references (6)
__ personal details (1)
__ general/additional skills (5)
__ qualifications (2)

Robert Khan

Date of birth	*29 April 1985*
Nationality	*British*
Current address (until 30 June)	*27 Keats Road, London SE4 3KL* *Tel: 020 8088 8965*
Permanent address	*247 Newmarket Road, Norwich NR4 1ET*
Education	
2004-2007	*BA in Business Studies at Chelsea School of Business (Exam results to date 2:2; Expected final grade 2:1)*
2001-2003	*Norwich School: 3 'A' levels: Economics (A), Maths (B), History (C)*
1997-2001	*Norwich School: 10 GCSEs, including Maths and English*
Work history	
Jan-June 2006	*Work placement, Atherton Consultants* *(I played an integral part in a team of consultants working on IS projects. This position required familiarity with networking solutions and Web design and involved liaising with a client's parent company in Germany).*
July-Sept 2005	*Vacation Trainee, Jardine, White&Partners (I coordinated an office reorganization project).*
2003-2004	*Sales Assistant, Kaufhaus des Westens, Berlin* *(I was responsible for managing the outdoor exhibition of camping equipment. I ran a language training programme for members of the department).*
Positions of responsibility	
2005-2006	*President of CSB Students' Union* *(I represented over 400 members in faculty meetings and organized and chaired conferences with visiting speakers).*
2005 to present	*Captain of CSB Squash Team* *(I run training sessions and am responsible for organizing matches and motivating the team).*
Other	*Fluent German* *Advanced computer literacy: Office software, networking and Web design* *3rd trombone in the London Students' Jazz Orchestra* *Clean driving license*
References	*See next page*

2. Контроль розуміння змісту тексту (групова/парна робота).

Reading for detail

Read the CV again. How has Robert formulated the following information in more appropriate language?

a) I sometimes phoned people in Germany.

b) I'm good with computers.

c) I was the contact for the removal company for the transfer to new offices.

d) I gave some colleagues some English lessons.

e) I spoke on behalf of 400 students in meetings with teachers.

f) I was the general assistant to the computer consultants.

g) I sold tents.

h) I had to learn how to set up a LAN.

i) I'm the only member of the team who believes we can win.

j) My job was to introduce the speakers and thank them at the end.

Післятекстовий етап заняття/After-reading activity

Робота у формі навчального діалогу (НД).

Мотиваційний етап НД.

Постановка завдання групам студентів.

Work in small groups.

Using the headings in Robert Khan's CV as a model, decide where to put each piece of information below. Then write the CV, presenting the information appropriately and using relevant language and expressions.

1. Voluntary work since 2005 – OUTLOOK, charity for disabled children – parties, visits, etc.

2. Play violin in string quartet

3. University basketball team – my job to bring drinks

4. 2002-2004 Northern High School 'A' level Maths (A), Economics (B), French (B)

5. Secretary, Newcastle Junior Chamber of Commerce in 2006 – minutes of meetings, monthly newsletter, etc. Sometimes phoned VIPs to invite to receptions, etc.

6. June – Sept 2004 Holiday job, Newcastle Social Security; entered personnel data into new HR management software. Confidential, very boring. Visitor from Spanish government, three days.

7. References – tutor, Mr. Bowers, Newcastle University, Mrs. Broadbent, Principal, Northern High School

8. Typing speed 90 wpm

9. Justine Dominga Collier

10. 14 Green Street, Newcastle NE13 8BH Tel: 01879 122 7789

11. Oct – Mar 2005 Internship Arbol Oil: finance department, small jobs, learned accounts software, email from S America

12. Bilingual Spanish

13. 4/II/86, Aukland NZ

14. 2004-2007 BA Economics, Newcastle University (maybe 2:1 if I'm lucky)

Пошуковий етап НД.

Обговорення проблеми в групах студентів (пошуковий етап навчального діалогу в невеликих групах).

Ordering and reformulating in groups.

Дискусійний етап НД.

Презентація результатів обговорення проблеми представниками від груп студентів; порівняння висновків груп та об'єднання їх у одну версію. (дискусійний етап навчального діалогу в невеликих групах).

Presenting possible variants of CV by representatives from the groups.

Підсумковий етап НД.

1. Порівняння висновків груп та об'єднання їх у одну остаточну версію (підсумковий етап навчального діалогу в невеликих групах).

Choosing the best variant of CV.

2. Написання листа, твору, есе, анотації тощо (для розвитку умінь письма на основі прослуханого/прочитаного); (підсумковий етап навчального діалогу в невеликих групах).

Write (or update) your own CV.

Інтегроване навчання говоріння (на основі прочитаного)

Мотиваційний етап НД.

Дотекстовий етап/Before-reading activity

1. Повідомлення проблеми для обговорення (фронтальний навчальний діалог «викладач – студенти»)

We are going to speak about interns. Do you know what the term 'intern' means?

2. «Мозковий штурм» задля введення студентів у ситуацію обговорення (навчальний діалог у невеликих групах, формат «студент – студенти»).

Brainstorming activity.

Discuss in small groups the following situation:

You've just started working for a new company. Do you :

a) wear your best clothes or wear jeans and a T-shirt like all the

employees? Why?

b) stop work at five o'clock like everyone else or stay longer to finish your work? Why?

c) share your ideas and opinions at staff meetings immediately or say nothing like most of your colleagues? Why?

3. Зняття мовних труднощів читання (індивідуальна/парна/групова робота).

VOCABULARY

Match the words (column 1-11) with their definitions (column a-k).

1. *assignment*
2. *autonomy*
3. *(be) the done thing*
4. *dress code*
5. *etiquette*
6. *get in (to the office)*
7. *initiative*
8. *intern*
9. *pick up*
10. *skive off*
11. *stressed out*

a) *the power to make your own decisions*
b) *suffering because of pressure at work or other problems*
c) *to stay away from school or work when you should be there*
d) *to learn information or new skill without trying or without meaning to*
e) *task given as part of your studies or your job*
f) *a student or recently qualified person who works in a job in order to get experience*
g) *to be the correct thing to do or be the way that people think you should behave*
h) *the ability to think of ideas and take decisions independently*
i) *a set of rules about what you should wear in a particular place or at a particular event*
j) *to arrive at work*
k) *a set of rules for behaving correctly in a particular situation*

Пошуковий етап НД.

Текстовий етап/While-reading activity

Читання тексту з метою отримання необхідної інформації

(індивідуальна/парна робота).

SCAN READING
Scan the article below to find:
a) what the monkey experiment demonstrated;
b) seven examples of unwritten rules;
c) what new staff learn about work culture and how they learn it.

Дискусійно-підсумковий етап НД.
Післятекстовий етап/After-reading activity
Обговорення прочитаного тексту (груповий навчальний діалог у форматі «студент – студенти»).

Task 1. In small groups, discuss the questions. Then present your ideas to the other groups.

1. *What unwritten rules do you imagine you might encounter in your country as an intern in:*
   - *a government department?*
   - *a small public relations firm?*
   - *A manufacturing company?*
2. *Which work culture above would you prefer to work in? Which would be the most difficult to adapt to? Why?*

Task 2. In small groups, hold a brainstorming meeting to decide how companies can help interns to adapt to their work culture. Design a set of guidelines for supervisors. Then present your guidelines to the other groups, and give feedback on the other group's ideas. Think about:

- *office etiquette, e.g. dress code, punctuality, personal calls, coffee and lunch breaks;*
- *relationships with colleagues, management and clients, business partners;*
- *autonomy and initiative;*
- *how organizations and companies can avoid negative unwritten rules.*

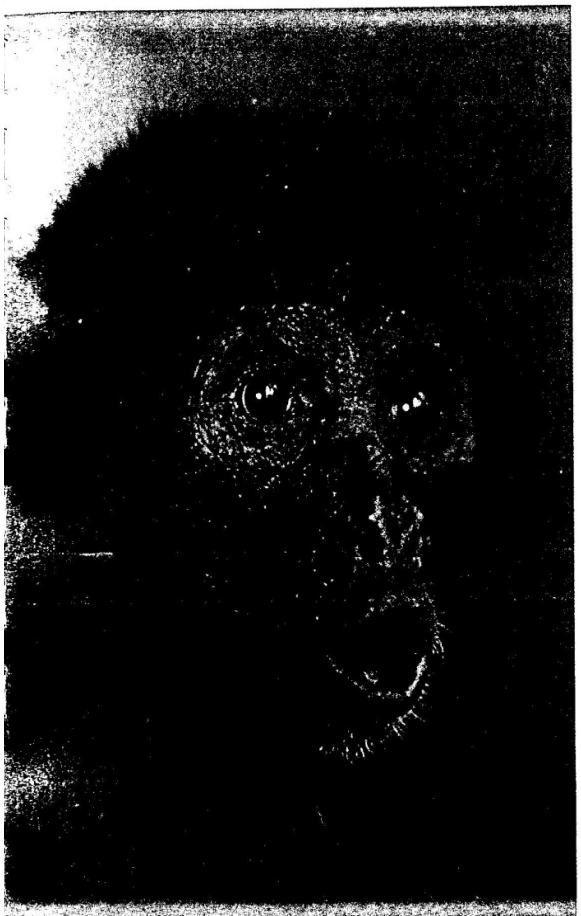
Use the example of GUIDELINES FOR SUPERVISORS

Thank you for agreeing to supervise a student work placement. The following guidelines are designed to help you ensure your intern adapts quickly to the work culture of the organization.

- *If possible, give advice about office etiquette by telephone before the beginning of the placement.*
- *Give the student a copy of the company rules on the first day.*
-

Monkey business?

Scientists put a group of five monkeys in a cage. At the top of a ladder, they hung a banana. As soon as a monkey climbed the ladder, he was showered with cold water; the group soon gave up trying to reach the banana.



"... the others pulled him down and gave him a good beating."

Next, the scientists disconnected the cold water and replaced one of the five monkeys. When the new monkey tried to climb the ladder, the others immediately pulled him down and gave him a good beating. The new monkey learned quickly, and enthusiastically joined in beating the next new recruit. One by one, the five original monkeys were replaced. Although none of the new group knew why, no monkey was ever allowed to climb the ladder.

Like the monkeys in the experiment, every culture and organization has its unwritten rules. These rules are probably the single most influential factor on the work environment and employee happiness. Though many work cultures embrace positive values, such as loyalty, solidarity, efficiency, quality, personal development and customer service, all too often they reinforce negative attitudes.

In many businesses, an unwritten rule states that working long hours is more important than achieving results. In one medium-sized company, the boss never leaves the office until it is dark. Outside in the car park, he checks to see who is still working and whose office windows are dark. Staff who risk leaving earlier now leave their office lights on all night.

Other common unwritten rules state that the boss is always right, even when he's wrong; if you're not at your desk, you're not working; nobody complains, because nothing ever changes; women, ethnic minorities and the over 50s are not promoted; the customer is king, but don't tell anyone, because management are more interested in profitability.

Often nobody really knows where these unwritten rules came from, but like the new monkeys, new recruits pick them up very quickly, despite the best intentions of induction and orientation programmes. The way staff speak to management, to customers and to each other gives subtle but strategic clues to an organization's culture, as do the differences between what is said, decided or promised, and what actually gets done. New staff quickly learn when their ideas and opinions are listened to and valued, and when it's better to keep them to themselves. They learn which assignments and aspects of their performance will be checked and evaluated, and whose objectives and instructions they can safely ignore. Monkeys may be more direct, but work culture is every bit as effective at enforcing unwritten rules as a good beating.

Додаток К

Зведена таблиця розрахування коефіцієнтів навченості студентів експериментальних та контрольних груп до та після навчального експерименту

ЕГ – експериментальна група до експерименту;
КГ – контрольна група до експерименту;
ЕГн – експериментальна група після експерименту;
КГн – контрольна група після експерименту.

№	ЕГ	КГ	ЕГн	КГн
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,47	0,47	0,7	0,56
2	0,49	0,47	0,69	0,56
3	0,5	0,49	0,7	0,65
4	0,48	0,54	0,69	0,67
5	0,54	0,47	0,75	0,57
6	0,56	0,51	0,76	0,66
7	0,49	0,53	0,69	0,67
8	0,51	0,55	0,72	0,69
9	0,51	0,48	0,72	0,57
10	0,57	0,56	0,79	0,69
11	0,56	0,53	0,76	0,66
12	0,55	0,5	0,75	0,65
13	0,56	0,57	0,79	0,67
14	0,57	0,51	0,77	0,57
15	0,49	0,57	0,79	0,69
16	0,52	0,54	0,74	0,66
17	0,5	0,57	0,8	0,69
18	0,53	0,5	0,74	0,68
19	0,53	0,48	0,75	0,65
20	0,57	0,57	0,78	0,68
21	0,52	0,55	0,73	0,69
22	0,57	0,53	0,78	0,66
23	0,49	0,56	0,72	0,69
24	0,53	0,56	0,73	0,69
25	0,54	0,55	0,73	0,7
26	0,56	0,49	0,77	0,6
27	0,48	0,56	0,8	0,69
28	0,47	0,5	0,69	0,7
29	0,55	0,49	0,77	0,65
30	0,47	0,49	0,69	0,6
31	0,82	0,73	0,81	0,76
32	0,75	0,77	0,93	0,89
33	0,77	0,7	0,81	0,76
34	0,7	0,73	0,9	0,76
35	0,82	0,77	0,93	0,89
36	0,77	0,78	0,93	0,92
37	0,71	0,73	0,81	0,77
38	0,75	0,78	0,93	0,92
39	0,8	0,7	0,81	0,76
40	0,77	0,73	0,9	0,88
41	0,7	0,78	0,93	0,91
42	0,7	0,9	0,96	0,95
43	0,75	0,78	0,9	0,88
44	0,77	0,74	0,89	0,78
45	0,81	0,77	0,9	0,87
46	0,7	0,9	0,97	0,95
47	0,77	0,7	0,82	0,76
48	0,8	0,79	0,95	0,92
49	0,75	0,73	0,83	0,77
50	0,71	0,77	0,94	0,87
51	0,77	0,74	0,9	0,78
52	0,81	0,7	0,83	0,78
53	0,81	0,9	0,97	0,95
54	0,75	0,79	0,95	0,92
55	0,77	0,75	0,9	0,81
56	0,7	0,77	0,93	0,87
57	0,71	0,9	0,97	0,95
58	0,7	0,75	0,9	0,86
59	0,71	0,79	0,95	0,91
60	0,71	0,74	0,9	0,79
61	0,7	0,75	0,9	0,86
62	0,75	0,9	0,97	0,95
63	0,75	0,77	0,9	0,86
64	0,77	0,81	0,95	0,92
65	0,71	0,75	0,91	0,8
66	0,72	0,74	0,91	0,79
67	0,75	0,77	0,93	0,85
68	0,75	0,81	0,95	0,92
69	0,8	0,81	0,95	0,93
70	0,75	0,75	0,91	0,79
71	0,78	0,77	0,93	0,84
72	0,72	0,9	0,97	0,96
73	0,79	0,75	0,91	0,8
74	0,71	0,77	0,93	0,84
75	0,78	0,8	0,95	0,93
76	0,72	0,7	0,84	0,76
77	0,72	0,8	0,95	0,93
78	0,74	0,75	0,91	0,91
79	0,72	0,8	0,95	0,93
80	0,72	0,7	0,84	0,76
81	0,78	0,9	0,98	0,91
82	0,78	0,75	0,92	0,79

Продовж. додатка Л

№	ЕГ	КГ	ЕГн	КГн
83	0,8	0,7	0,84	0,76
84	0,72	0,9	0,98	0,96
85	0,77	0,76	0,92	0,81
86	0,79	0,8	0,95	0,93
87	0,73	0,9	0,98	0,97
88	0,74	0,75	0,92	0,79
89	0,9	0,82	0,96	0,94
90	0,72	0,79	0,95	0,91
91	0,78	0,9	0,98	0,97
92	0,72	0,75	0,92	0,8
93	0,73	0,76	0,93	0,81
94	0,79	0,8	0,95	0,93
95	0,74	0,7	0,85	0,81
96	0,79	0,9	0,98	0,97
97	0,78	0,79	0,92	0,9
98	0,9	0,7	0,85	0,8
99	0,79	0,74	0,93	0,8
100	0,72	0,79	0,93	0,91
101	0,78	0,76	0,93	0,8
102	0,78	0,79	0,93	0,9
103	0,79	0,9	0,98	0,97
104	0,9	0,76	0,93	0,82
105	0,72	0,82	0,96	0,95
106	0,71	0,78	0,93	0,9
107	0,73	0,76	0,93	0,84
108	0,76	0,9	0,99	0,97
109	0,78	0,78	0,94	0,91
110	0,79	0,76	0,93	0,82
111	0,76	0,78	0,94	0,84
112	0,73	0,83	0,96	0,95
113	0,71	0,78	0,94	0,83
114	0,74	0,76	0,93	0,82
115	0,71	0,78	0,94	0,9
116	0,78	0,9	0,99	0,98
117	0,72	0,78	0,94	0,83
118	0,76	0,7	0,85	0,76
119	0,9	0,78	0,94	0,91
120	0,76	0,9	0,99	0,98
121	0,83	0,78	0,93	0,91
122	0,71	0,71	0,85	0,76
123	0,78	0,78	0,94	0,91
124	0,9	0,71	0,88	0,76

№	ЕГ	КГ	ЕГн	КГн
125	0,7	0,72	0,88	0,76
126	0,78	0,71	0,85	0,76
127	0,9	0,71	0,86	0,76
128	0,85	0,72	0,86	0,76
129	0,9	0,83	0,96	0,95
130	0,85	0,72	0,86	0,75
131	0,71	0,71	0,87	0,75
132	0,9	0,72	0,86	0,75
133	0,76	0,71	0,88	0,75
134	0,76	0,71	0,88	0,75
135	0,78	0,71	0,88	0,75
136	0,9	0,9	0,99	0,98
137	0,7	0,72	0,88	0,75
138	0,74	0,71	0,88	0,73
139	0,9	0,72	0,88	0,75
140	0,8	0,71	0,88	0,72
141	0,9	0,71	0,88	0,72
142	0,76	0,72	0,89	0,73
143	0,74	0,85	0,95	0,94
144	0,76	0,72	0,89	0,74
145	0,9	0,9	1	0,99
146	0,9	0,72	1	0,74
147	0,83	0,71	0,89	0,74
148	0,9	0,72	1	0,75
149	0,7	0,85	0,95	0,94
150	0,9	0,72	1	0,75
151	0,84	0,72	0,89	0,74
152	0,9	0,72	1	0,74
153	0,73	0,84	0,95	0,94
154		0,9		0,99

Додаток Л
Обчислення критерію Вілкоксона для груп ЕГ та КГ

ЕГ – експериментальна група до експерименту;
КГ – контрольна група до експерименту.

Ранги	ЕГ + КГ	Признаки	Ранги ЕГ	Ранги КГ
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,47	1	1	0
2	0,47	1	2	0
3	0,47	1	3	0
4	0,47	2	0	4
5	0,47	2	0	5
6	0,47	2	0	6
7	0,48	1	7	0
8	0,48	1	8	0
9	0,48	2	0	9
10	0,48	2	0	10
11	0,49	1	11	0
12	0,49	1	12	0
13	0,49	1	13	0
14	0,49	1	14	0
15	0,49	2	0	15
16	0,49	2	0	16
17	0,49	2	0	17
18	0,49	2	0	18
19	0,5	1	19	0
20	0,5	1	20	0
21	0,5	2	0	21
22	0,5	2	0	22
23	0,5	2	0	23
24	0,51	1	24	0
25	0,51	1	25	0
26	0,51	2	0	26
27	0,51	2	0	27
28	0,52	1	28	0
29	0,52	1	29	0
30	0,53	1	30	0
31	0,53	1	31	0
32	0,53	1	32	0
33	0,53	2	0	33
34	0,53	2	0	34
35	0,53	2	0	35
36	0,54	1	36	0
37	0,54	1	37	0
38	0,54	2	0	38
39	0,54	2	0	39
40	0,55	1	40	0
41	0,55	1	41	0
42	0,55	2	0	42
43	0,55	2	0	43
44	0,55	2	0	44
45	0,56	1	45	0
46	0,56	1	46	0
47	0,56	1	47	0
48	0,56	1	48	0
49	0,56	2	0	49
50	0,56	2	0	50
51	0,56	2	0	51
52	0,56	2	0	52
53	0,57	1	53	0
54	0,57	1	54	0
55	0,57	1	55	0
56	0,57	1	56	0
57	0,57	2	0	57
58	0,57	2	0	58
59	0,57	2	0	59
60	0,57	2	0	60
61	0,7	1	61	0
62	0,7	1	62	0
63	0,7	1	63	0
64	0,7	1	64	0
65	0,7	1	65	0
66	0,7	1	66	0
67	0,7	1	67	0
68	0,7	1	68	0
69	0,7	1	69	0
70	0,7	1	70	0
71	0,7	2	0	71
72	0,7	2	0	72
73	0,7	2	0	73
74	0,7	2	0	74
75	0,7	2	0	75
76	0,7	2	0	76
77	0,7	2	0	77
78	0,7	2	0	78
79	0,7	2	0	79
80	0,7	2	0	80
81	0,71	1	81	0
82	0,71	1	82	0
83	0,71	1	83	0
84	0,71	1	84	0

Продовж. додатка М

1	*2*	*3*	*4*	*5*
85	0,71	1	85	0
86	0,71	1	86	0
87	0,71	1	87	0
88	0,71	1	88	0
89	0,71	1	89	0
90	0,71	1	90	0
91	0,71	1	91	0
92	0,71	1	92	0
93	0,71	2	0	93
94	0,71	2	0	94
95	0,71	2	0	95
96	0,71	2	0	96
97	0,71	2	0	97
98	0,71	2	0	98
99	0,71	2	0	99
100	0,71	2	0	100
101	0,71	2	0	101
102	0,71	2	0	102
103	0,71	2	0	103
104	0,71	2	0	104
105	0,72	1	105	0
106	0,72	1	106	0
107	0,72	1	107	0
108	0,72	1	108	0
109	0,72	1	109	0
110	0,72	1	110	0
111	0,72	1	111	0
112	0,72	1	112	0
113	0,72	1	113	0
114	0,72	1	114	0
115	0,72	1	115	0
116	0,72	1	116	0
117	0,72	2	0	117
118	0,72	2	0	118
119	0,72	2	0	119
120	0,72	2	0	120
121	0,72	2	0	121
122	0,72	2	0	122
123	0,72	2	0	123
124	0,72	2	0	124
125	0,72	2	0	125
126	0,72	2	0	126

1	*2*	*3*	*4*	*5*
127	0,72	2	0	127
128	0,72	2	0	128
129	0,72	2	0	129
130	0,73	1	130	0
131	0,73	1	131	0
132	0,73	1	132	0
133	0,73	1	133	0
134	0,73	1	134	0
135	0,73	2	0	135
136	0,73	2	0	136
137	0,73	2	0	137
138	0,73	2	0	138
139	0,73	2	0	139
140	0,74	1	140	0
141	0,74	1	141	0
142	0,74	1	142	0
143	0,74	1	143	0
144	0,74	1	144	0
145	0,74	1	145	0
146	0,74	2	0	146
147	0,74	2	0	147
148	0,74	2	0	148
149	0,74	2	0	149
150	0,74	2	0	150
151	0,75	1	151	0
152	0,75	1	152	0
153	0,75	1	153	0
154	0,75	1	154	0
155	0,75	1	155	0
156	0,75	1	156	0
157	0,75	1	157	0
158	0,75	1	158	0
159	0,75	1	159	0
160	0,75	1	160	0
161	0,75	2	0	161
162	0,75	2	0	162
163	0,75	2	0	163
164	0,75	2	0	164
165	0,75	2	0	165
166	0,75	2	0	166
167	0,75	2	0	167
168	0,75	2	0	168

Продовж. додатка М

1	*2*	*3*	*4*	*5*
169	0,75	2	0	169
170	0,75	2	0	170
171	0,76	1	171	0
172	0,76	1	172	0
173	0,76	1	173	0
174	0,76	1	174	0
175	0,76	1	175	0
176	0,76	1	176	0
177	0,76	1	177	0
178	0,76	1	178	0
179	0,76	2	0	179
180	0,76	2	0	180
181	0,76	2	0	181
182	0,76	2	0	182
183	0,76	2	0	183
184	0,76	2	0	184
185	0,76	2	0	185
186	0,77	1	186	0
187	0,77	1	187	0
188	0,77	1	188	0
189	0,77	1	189	0
190	0,77	1	190	0
191	0,77	1	191	0
192	0,77	1	192	0
193	0,77	1	193	0
194	0,77	1	194	0
195	0,77	2	0	195
196	0,77	2	0	196
197	0,77	2	0	197
198	0,77	2	0	198
199	0,77	2	0	199
200	0,77	2	0	200
201	0,77	2	0	201
202	0,77	2	0	202
203	0,77	2	0	203
204	0,78	1	204	0
205	0,78	1	205	0
206	0,78	1	206	0
207	0,78	1	207	0
208	0,78	1	208	0
209	0,78	1	209	0
210	0,78	1	210	0

1	*2*	*3*	*4*	*5*
211	0,78	1	211	0
212	0,78	1	212	0
213	0,78	1	213	0
214	0,78	1	214	0
215	0,78	1	215	0
216	0,78	1	216	0
217	0,78	2	0	217
218	0,78	2	0	218
219	0,78	2	0	219
220	0,78	2	0	220
221	0,78	2	0	221
222	0,78	2	0	222
223	0,78	2	0	223
224	0,78	2	0	224
225	0,78	2	0	225
226	0,78	2	0	226
227	0,78	2	0	227
228	0,78	2	0	228
229	0,78	2	0	229
230	0,79	1	230	0
231	0,79	1	231	0
232	0,79	1	232	0
233	0,79	1	233	0
234	0,79	1	234	0
235	0,79	1	235	0
236	0,79	1	236	0
237	0,79	2	0	237
238	0,79	2	0	238
239	0,79	2	0	239
240	0,79	2	0	240
241	0,79	2	0	241
242	0,79	2	0	242
243	0,79	2	0	243
244	0,8	1	244	0
245	0,8	1	245	0
246	0,8	1	246	0
247	0,8	1	247	0
248	0,8	1	248	0
249	0,8	2	0	249
250	0,8	2	0	250
251	0,8	2	0	251
252	0,8	2	0	252

Продовж. додатка М

1	*2*	*3*	*4*	*5*
253	0,8	2	0	253
254	0,81	1	254	0
255	0,81	1	255	0
256	0,81	1	256	0
257	0,81	2	0	257
258	0,81	2	0	258
259	0,81	2	0	259
260	0,82	1	260	0
261	0,82	1	261	0
262	0,82	2	0	262
263	0,82	2	0	263
264	0,83	1	264	0
265	0,83	1	265	0
266	0,83	2	0	266
267	0,83	2	0	267
268	0,84	1	268	0
269	0,84	2	0	269
270	0,85	1	270	0
271	0,85	1	271	0
272	0,85	2	0	272
273	0,85	2	0	273
274	0,9	1	274	0
275	0,9	1	275	0
276	0,9	1	276	0
277	0,9	1	277	0
278	0,9	1	278	0
279	0,9	1	279	0
280	0,9	1	280	0
281	0,9	1	281	0
282	0,9	1	282	0
283	0,9	1	283	0
284	0,9	1	284	0
285	0,9	1	285	0
286	0,9	1	286	0
287	0,9	1	287	0
288	0,9	1	288	0
289	0,9	1	289	0
290	0,9	2	0	290
291	0,9	2	0	291
292	0,9	2	0	292
293	0,9	2	0	293
294	0,9	2	0	294
295	0,9	2	0	295
296	0,9	2	0	296
297	0,9	2	0	297
298	0,9	2	0	298
299	0,9	2	0	299
300	0,9	2	0	300
301	0,9	2	0	301
302	0,9	2	0	302
303	0,9	2	0	303
304	0,9	2	0	304
305	0,9	2	0	305
306	0,9	2	0	306
307	0,9	2	0	307
		Суми рангів	22781	24497
			n1=153	*n2*=154

R(ЕГ)+R(КГ)= 22781+24497=47278

W= 22781

w= 0,57982 ====> ***H₀* приймається**

Додаток М

Обчислення критерію Вілкоксона для груп ЕГ та ЕГн

Мітки	abs(d(i))	Ранги	+	–
1	*2*	*3*	*4*	*5*
2	0,01	1	0	1
1	0,01	2	2	0
1	0,01	3	3	0
1	0,01	4	4	0
1	0,02	5	5	0
2	0,02	6	0	6
2	0,02	7	0	7
2	0,02	8	0	8
1	0,03	9	9	0
1	0,04	10	10	0
1	0,04	11	11	0
1	0,04	12	12	0
2	0,04	13	0	13
2	0,04	14	0	14
1	0,05	15	15	0
2	0,05	16	0	16
1	0,05	17	17	0
1	0,06	18	18	0
1	0,06	19	19	0
1	0,06	20	20	0
1	0,07	21	21	0
1	0,08	22	22	0
1	0,08	23	23	0
1	0,09	24	24	0
1	0,09	25	25	0
1	0,09	26	26	0
1	0,1	27	27	0
1	0,1	28	28	0
1	0,1	29	29	0
1	0,1	30	30	0
1	0,1	31	31	0
1	0,1	32	32	0
1	0,1	33	33	0
1	0,1	34	34	0
1	0,11	35	35	0
1	0,11	36	36	0
1	0,12	37	37	0
1	0,12	38	38	0
1	0,12	39	39	0
1	0,12	40	40	0
1	0,12	41	41	0

Мітки	abs(d(i))	Ранги	+	–
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,12	42	42	0
1	0,13	43	43	0
1	0,13	44	44	0
1	0,13	45	45	0
1	0,13	46	46	0
1	0,13	47	47	0
1	0,14	48	48	0
1	0,14	49	49	0
1	0,14	50	50	0
1	0,14	51	51	0
1	0,14	52	52	0
1	0,14	53	53	0
1	0,15	54	54	0
1	0,15	55	55	0
1	0,15	56	56	0
1	0,15	57	57	0
1	0,15	58	58	0
1	0,15	59	59	0
1	0,15	60	60	0
1	0,15	61	61	0
1	0,16	62	62	0
1	0,16	63	63	0
1	0,16	64	64	0
1	0,16	65	65	0
1	0,16	66	66	0
1	0,16	67	67	0
1	0,16	68	68	0
1	0,16	69	69	0
1	0,17	70	70	0
1	0,17	71	71	0
1	0,18	72	72	0
1	0,18	73	73	0
1	0,18	74	74	0
1	0,18	75	75	0
1	0,18	76	76	0
1	0,18	77	77	0
1	0,18	78	78	0
1	0,18	79	79	0
1	0,19	80	80	0
1	0,19	81	81	0
1	0,19	82	82	0

Продовж. додатка Н

1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,19	83	83	0
1	0,19	84	84	0
1	0,19	85	85	0
1	0,2	86	86	0
1	0,2	87	87	0
1	0,2	88	88	0
1	0,2	89	89	0
1	0,2	90	90	0
1	0,2	91	91	0
1	0,2	92	92	0
1	0,2	93	93	0
1	0,2	94	94	0
1	0,2	95	95	0
1	0,2	96	96	0
1	0,2	97	97	0
1	0,2	98	98	0
1	0,2	99	99	0
1	0,2	100	100	0
1	0,2	101	101	0
1	0,2	102	102	0
1	0,2	103	103	0
1	0,2	104	104	0
1	0,21	105	105	0
1	0,21	106	106	0
1	0,21	107	107	0
1	0,21	108	108	0
1	0,21	109	109	0
1	0,21	110	110	0
1	0,21	111	111	0
1	0,21	112	112	0
1	0,21	113	113	0
1	0,21	114	114	0
1	0,21	115	115	0
1	0,21	116	116	0
1	0,22	117	117	0
1	0,22	118	118	0
1	0,22	119	119	0
1	0,22	120	120	0
1	0,22	121	121	0
1	0,22	122	122	0
1	0,22	123	123	0
1	0,22	124	124	0
1	0,22	125	125	0
1	0,22	126	126	0
1	0,22	127	127	0
1	0,23	128	128	0
1	0,23	129	129	0
1	0,23	130	130	0
1	0,23	131	131	0
1	0,23	132	132	0
1	0,23	133	133	0
1	0,23	134	134	0
1	0,23	135	135	0
1	0,23	136	136	0
1	0,23	137	137	0
1	0,23	138	138	0
1	0,23	139	139	0
1	0,23	140	140	0
1	0,23	141	141	0
1	0,24	142	142	0
1	0,24	143	143	0
1	0,25	144	144	0
1	0,25	145	145	0
1	0,25	146	146	0
1	0,26	147	147	0
1	0,26	148	148	0
1	0,26	149	149	0
1	0,27	150	150	0
1	0,3	151	151	0
1	0,3	152	152	0
1	0,32	153	153	0
	Суми рангів *R*+ та *R*-		11716	65

R+= 11719

R-= 65

W= 65

u = 10,61118 =====> ***H*$_1$ приймається**

Додаток Н

Обчислення критерію Вілкоксона для груп КГ та КГн

КГ – контрольна група до експерименту;
КГн – контрольна група після експерименту.

№№ п/п	Коеф. навчен.		d(i)= КГні– КГі	якщо(d(i)>0,1,0)
	КГ	КГн		
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,47	0,56	0,09	1
2	0,47	0,56	0,09	1
3	0,49	0,65	0,16	1
4	0,54	0,67	0,13	1
5	0,47	0,57	0,1	1
6	0,51	0,66	0,15	1
7	0,53	0,67	0,14	1
8	0,55	0,69	0,14	1
9	0,48	0,57	0,09	1
10	0,56	0,69	0,13	1
11	0,53	0,66	0,13	1
12	0,5	0,65	0,15	1
13	0,57	0,67	0,1	1
14	0,51	0,57	0,06	1
15	0,57	0,69	0,12	1
16	0,54	0,66	0,12	1
17	0,57	0,69	0,12	1
18	0,5	0,68	0,18	1
19	0,48	0,65	0,17	1
20	0,57	0,68	0,11	1
21	0,55	0,69	0,14	1
22	0,53	0,66	0,13	1
23	0,56	0,69	0,13	1
24	0,56	0,69	0,13	1
25	0,55	0,7	0,15	1
26	0,49	0,6	0,11	1
27	0,56	0,69	0,13	1
28	0,5	0,7	0,2	1
29	0,49	0,65	0,16	1
30	0,49	0,6	0,11	1
31	0,73	0,76	0,03	1
32	0,77	0,89	0,12	1
33	0,7	0,76	0,06	1
34	0,73	0,76	0,03	1
35	0,77	0,89	0,12	1
36	0,78	0,92	0,14	1
37	0,73	0,77	0,04	1
38	0,78	0,92	0,14	1
39	0,7	0,76	0,06	1
40	0,73	0,88	0,15	1
41	0,78	0,91	0,13	1

№№ п/п	Коеф. навчен.		d(i)= КГні–КГі	якщо(d(i)>0,1,0)
	КГ	КГн		
1	*2*	*3*	*4*	*5*
42	0,9	0,95	0,05	1
43	0,78	0,88	0,1	1
44	0,74	0,78	0,04	1
45	0,77	0,87	0,1	1
46	0,9	0,95	0,05	1
47	0,7	0,76	0,06	1
48	0,79	0,92	0,13	1
49	0,73	0,77	0,04	1
50	0,77	0,87	0,1	1
51	0,74	0,78	0,04	1
52	0,7	0,78	0,08	1
53	0,9	0,95	0,05	1
54	0,79	0,92	0,13	1
55	0,75	0,81	0,06	1
56	0,77	0,87	0,1	1
57	0,9	0,95	0,05	1
58	0,75	0,86	0,11	1
59	0,79	0,91	0,12	1
60	0,74	0,79	0,05	1
61	0,75	0,86	0,11	1
62	0,9	0,95	0,05	1
63	0,77	0,86	0,09	1
64	0,81	0,92	0,11	1
65	0,75	0,8	0,05	1
66	0,74	0,79	0,05	1
67	0,77	0,85	0,08	1
68	0,81	0,92	0,11	1
69	0,81	0,93	0,12	1
70	0,75	0,79	0,04	1
71	0,77	0,84	0,07	1
72	0,9	0,96	0,06	1
73	0,75	0,8	0,05	1
74	0,77	0,84	0,07	1
75	0,8	0,93	0,13	1
76	0,7	0,76	0,06	1
77	0,8	0,93	0,13	1
78	0,75	0,91	0,16	1
79	0,8	0,93	0,13	1
80	0,7	0,76	0,06	1
81	0,9	0,91	0,01	1
82	0,75	0,79	0,04	1

Продовж. додатка О

1	*2*	*3*	*4*	*5*
83	0,7	0,76	0,06	1
84	0,9	0,96	0,06	1
85	0,76	0,81	0,05	1
86	0,8	0,93	0,13	1
87	0,9	0,97	0,07	1
88	0,75	0,79	0,04	1
89	0,82	0,94	0,12	1
90	0,79	0,91	0,12	1
91	0,9	0,97	0,07	1
92	0,75	0,8	0,05	1
93	0,76	0,81	0,05	1
94	0,8	0,93	0,13	1
95	0,7	0,81	0,11	1
96	0,9	0,97	0,07	1
97	0,79	0,9	0,11	1
98	0,7	0,8	0,1	1
99	0,74	0,8	0,06	1
100	0,79	0,91	0,12	1
101	0,76	0,8	0,04	1
102	0,79	0,9	0,11	1
103	0,9	0,97	0,07	1
104	0,76	0,82	0,06	1
105	0,82	0,95	0,13	1
106	0,78	0,9	0,12	1
107	0,76	0,84	0,08	1
108	0,9	0,97	0,07	1
109	0,78	0,91	0,13	1
110	0,76	0,82	0,06	1
111	0,78	0,84	0,06	1
112	0,83	0,95	0,12	1
113	0,78	0,83	0,05	1
114	0,76	0,82	0,06	1
115	0,78	0,9	0,12	1
116	0,9	0,98	0,08	1
117	0,78	0,83	0,05	1
118	0,7	0,76	0,06	1
119	0,78	0,91	0,13	1
120	0,9	0,98	0,08	1
121	0,78	0,91	0,13	1
122	0,71	0,76	0,05	1
123	0,78	0,91	0,13	1

1	*2*	*3*	*4*	*5*
124	0,71	0,76	0,05	1
125	0,72	0,76	0,04	1
126	0,71	0,76	0,05	1
127	0,71	0,76	0,05	1
128	0,72	0,76	0,04	1
129	0,83	0,95	0,12	1
130	0,72	0,75	0,03	1
131	0,71	0,75	0,04	1
132	0,72	0,75	0,03	1
133	0,71	0,75	0,04	1
134	0,71	0,75	0,04	1
135	0,71	0,75	0,04	1
136	0,9	0,98	0,08	1
137	0,72	0,75	0,03	1
138	0,71	0,73	0,02	1
139	0,72	0,75	0,03	1
140	0,71	0,72	0,01	1
141	0,71	0,72	0,01	1
142	0,72	0,73	0,01	1
143	0,85	0,94	0,09	1
144	0,72	0,74	0,02	1
145	0,9	0,99	0,09	1
146	0,72	0,74	0,02	1
147	0,71	0,74	0,03	1
148	0,72	0,75	0,03	1
149	0,85	0,94	0,09	1
150	0,72	0,75	0,03	1
151	0,72	0,74	0,02	1
152	0,72	0,74	0,02	1
153	0,84	0,94	0,1	1
154	0,9	0,99	0,09	1

Сер.коеф: 0,726039 0,810649
Кс(КГ) =0,726039
Кс(КГн) =0,810649
R+= 11935
R-= 0
W= 0
u= 10,76447 ====> **H1**

Додаток О
Обчислення критерію Вілкоксона для груп ЕГн та КГн

ЕГн – експериментальна група після експерименту;
КГн – контрольна група після експерименту.

Ранги	ЕГн + КГн	Ознаки	Ранги ЕГн	Ранги КГн
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	0,56	2	0	1
2	0,56	2	0	2
3	0,57	2	0	3
4	0,57	2	0	4
5	0,57	2	0	5
6	0,6	2	0	6
7	0,6	2	0	7
8	0,65	2	0	8
9	0,65	2	0	9
10	0,65	2	0	10
11	0,65	2	0	11
12	0,66	2	0	12
13	0,66	2	0	13
14	0,66	2	0	14
15	0,66	2	0	15
16	0,67	2	0	16
17	0,67	2	0	17
18	0,67	2	0	18
19	0,68	2	0	19
20	0,68	2	0	20
21	0,69	1	21	0
22	0,69	1	22	0
23	0,69	1	23	0
24	0,69	1	24	0
25	0,69	1	25	0
26	0,69	2	0	26
27	0,69	2	0	27
28	0,69	2	0	28
29	0,69	2	0	29
30	0,69	2	0	30
31	0,69	2	0	31
32	0,69	2	0	32
33	0,69	2	0	33
34	0,7	1	34	0
35	0,7	1	35	0
36	0,7	2	0	36
37	0,7	2	0	37
38	0,72	1	38	0
39	0,72	1	39	0
40	0,72	1	40	0
41	0,72	2	0	41
42	0,72	2	0	42
43	0,73	1	43	0
44	0,73	1	44	0
45	0,73	1	45	0
46	0,73	2	0	46
47	0,73	2	0	47
48	0,74	1	48	0
49	0,74	1	49	0
50	0,74	2	0	50
51	0,74	2	0	51
52	0,74	2	0	52
53	0,74	2	0	53
54	0,74	2	0	54
55	0,75	1	55	0
56	0,75	1	56	0
57	0,75	1	57	0
58	0,75	2	0	58
59	0,75	2	0	59
60	0,75	2	0	60
61	0,75	2	0	61
62	0,75	2	0	62
63	0,75	2	0	63
64	0,75	2	0	64
65	0,75	2	0	65
66	0,75	2	0	66
67	0,75	2	0	67
68	0,76	1	68	0
69	0,76	1	69	0
70	0,76	2	0	70
71	0,76	2	0	71
72	0,76	2	0	72
73	0,76	2	0	73
74	0,76	2	0	74
75	0,76	2	0	75
76	0,76	2	0	76
77	0,76	2	0	77
78	0,76	2	0	78
79	0,76	2	0	79
80	0,76	2	0	80
81	0,76	2	0	81
82	0,76	2	0	82

Продовж. додатка П

1	*2*	*3*	*4*	*5*
83	0,76	2	0	83
84	0,76	2	0	84
85	0,77	1	85	0
86	0,77	1	86	0
87	0,77	1	87	0
88	0,77	2	0	88
89	0,77	2	0	89
90	0,78	1	90	0
91	0,78	1	91	0
92	0,78	2	0	92
93	0,78	2	0	93
94	0,78	2	0	94
95	0,79	1	95	0
96	0,79	1	96	0
97	0,79	1	97	0
98	0,79	2	0	98
99	0,79	2	0	99
100	0,79	2	0	100
101	0,79	2	0	101
102	0,79	2	0	102
103	0,8	1	103	0
104	0,8	1	104	0
105	0,8	2	0	105
106	0,8	2	0	106
107	0,8	2	0	107
108	0,8	2	0	108
109	0,8	2	0	109
110	0,8	2	0	110
111	0,81	1	111	0
112	0,81	1	112	0
113	0,81	1	113	0
114	0,81	1	114	0
115	0,81	2	0	115
116	0,81	2	0	116
117	0,81	2	0	117
118	0,81	2	0	118
119	0,82	1	119	0
120	0,82	2	0	120
121	0,82	2	0	121
122	0,82	2	0	122
123	0,83	1	123	0

1	*2*	*3*	*4*	*5*
124	0,83	1	124	0
125	0,83	2	0	125
126	0,83	2	0	126
127	0,84	1	127	0
128	0,84	1	128	0
129	0,84	1	129	0
130	0,84	2	0	130
131	0,84	2	0	131
132	0,84	2	0	132
133	0,84	2	0	133
134	0,85	1	134	0
135	0,85	1	135	0
136	0,85	1	136	0
137	0,85	1	137	0
138	0,85	1	138	0
139	0,85	2	0	139
140	0,86	1	140	0
141	0,86	1	141	0
142	0,86	1	142	0
143	0,86	1	143	0
144	0,86	2	0	144
145	0,86	2	0	145
146	0,86	2	0	146
147	0,87	1	147	0
148	0,87	2	0	148
149	0,87	2	0	149
150	0,87	2	0	150
151	0,88	1	151	0
152	0,88	1	152	0
153	0,88	1	153	0
154	0,88	1	154	0
155	0,88	1	155	0
156	0,88	1	156	0
157	0,88	1	157	0
158	0,88	1	158	0
159	0,88	1	159	0
160	0,88	1	160	0
161	0,88	2	0	161
162	0,88	2	0	162
163	0,89	1	163	0
164	0,89	1	164	0

Продовж. додатка П

1	*2*	*3*	*4*	*5*
165	0,89	1	165	0
166	0,89	1	166	0
167	0,89	1	167	0
168	0,89	2	0	168
169	0,89	2	0	169
170	0,9	1	170	0
171	0,9	1	171	0
172	0,9	1	172	0
173	0,9	1	173	0
174	0,9	1	174	0
175	0,9	1	175	0
176	0,9	1	176	0
177	0,9	1	177	0
178	0,9	1	178	0
179	0,9	1	179	0
180	0,9	2	0	180
181	0,9	2	0	181
182	0,9	2	0	182
183	0,9	2	0	183
184	0,91	1	184	0
185	0,91	1	185	0
186	0,91	1	186	0
187	0,91	1	187	0
188	0,91	1	188	0
189	0,91	2	0	189
190	0,91	2	0	190
191	0,91	2	0	191
192	0,91	2	0	192
193	0,91	2	0	193
194	0,91	2	0	194
195	0,91	2	0	195
196	0,91	2	0	196
197	0,91	2	0	197
198	0,91	2	0	198
199	0,92	1	199	0
200	0,92	1	200	0
201	0,92	1	201	0
202	0,92	1	202	0
203	0,92	1	203	0
204	0,92	2	0	204
205	0,92	2	0	205

1	*2*	*3*	*4*	*5*
206	0,92	2	0	206
207	0,92	2	0	207
208	0,92	2	0	208
209	0,92	2	0	209
210	0,93	1	210	0
211	0,93	1	211	0
212	0,93	1	212	0
213	0,93	1	213	0
214	0,93	1	214	0
215	0,93	1	215	0
216	0,93	1	216	0
217	0,93	1	217	0
218	0,93	1	218	0
219	0,93	1	219	0
220	0,93	1	220	0
221	0,93	1	221	0
222	0,93	1	222	0
223	0,93	1	223	0
224	0,93	1	224	0
225	0,93	1	225	0
226	0,93	1	226	0
227	0,93	1	227	0
228	0,93	1	228	0
229	0,93	1	229	0
230	0,93	2	0	230
231	0,93	2	0	231
232	0,93	2	0	232
233	0,93	2	0	233
234	0,93	2	0	234
235	0,93	2	0	235
236	0,94	1	236	0
237	0,94	1	237	0
238	0,94	1	238	0
239	0,94	1	239	0
240	0,94	1	240	0
241	0,94	1	241	0
242	0,94	1	242	0
243	0,94	1	243	0
244	0,94	2	0	244
245	0,94	2	0	245
246	0,94	2	0	246

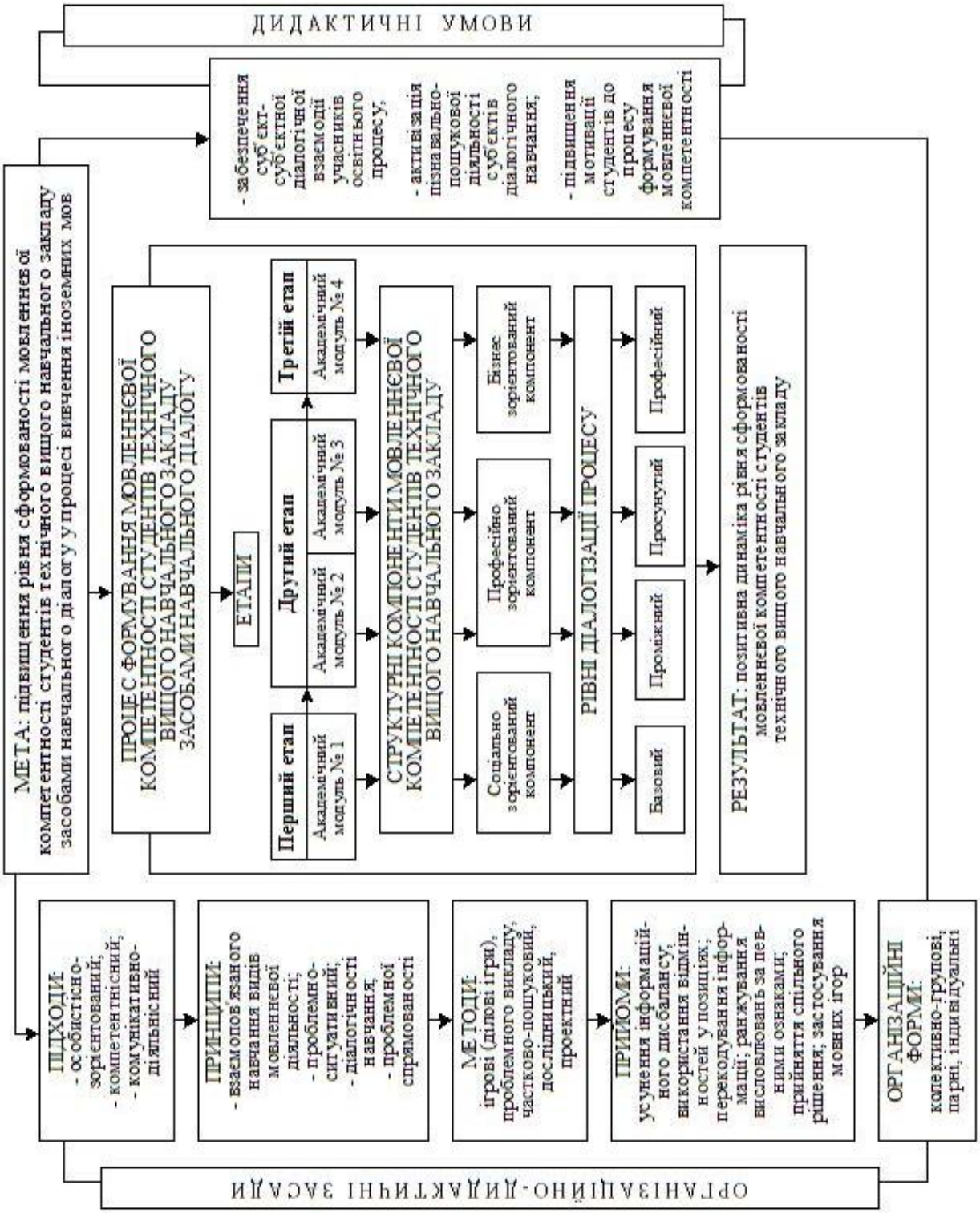
Продовж. додатка П

1	*2*	*3*	*4*	*5*
247	0,94	2	0	247
248	0,95	1	248	0
249	0,95	1	249	0
250	0,95	1	250	0
251	0,95	1	251	0
252	0,95	1	252	0
253	0,95	1	253	0
254	0,95	1	254	0
255	0,95	1	255	0
256	0,95	1	256	0
257	0,95	1	257	0
258	0,95	1	258	0
259	0,95	1	259	0
260	0,95	1	260	0
261	0,95	1	261	0
262	0,95	1	262	0
263	0,95	2	0	263
264	0,95	2	0	264
265	0,95	2	0	265
266	0,95	2	0	266
267	0,95	2	0	267
268	0,95	2	0	268
269	0,95	2	0	269
270	0,95	2	0	270
271	0,96	1	271	0
272	0,96	1	272	0
273	0,96	1	273	0
274	0,96	1	274	0
275	0,96	1	275	0
276	0,96	2	0	276
277	0,96	2	0	277
278	0,97	1	278	0
279	0,97	1	279	0
280	0,97	1	280	0
281	0,97	1	281	0
282	0,97	1	282	0
283	0,97	2	0	283
284	0,97	2	0	284
285	0,97	2	0	285
286	0,97	2	0	286
287	0,97	2	0	287
288	0,98	1	288	0
289	0,98	1	289	0
290	0,98	1	290	0
291	0,98	1	291	0
292	0,98	1	292	0
293	0,98	1	293	0
294	0,98	2	0	294
295	0,98	2	0	295
296	0,98	2	0	296
297	0,99	1	297	0
298	0,99	1	298	0
299	0,99	1	299	0
300	0,99	1	300	0
301	0,99	2	0	301
302	0,99	2	0	302
303	1	1	303	0
304	1	1	304	0
305	1	1	305	0
306	1	1	306	0
307	1	1	307	0
	Суми рангів:		27780	19498
			n2=153	*n1*=154

R(ЕГн)+*R*(КГн)=27780+19498=47278

W= 19498

w= 3,13152 ====> ***H₁* приймається**

Додаток П

Структурно-функціональна модель формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов