

УДК 378.147:81'243
УКПП
№ держреєстрації 0116U000932
Інв. №

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет (СумДУ)
40007, м. Суми, вул. Римського-Корсакова, 2; тел. (+38 0542) 33-02-25

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з наукової роботи
д-р фіз.-мат. наук, професор
_____ А.М. Черноус

ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У НАВЧАННІ ТА ОЦІНЮВАННІ
ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ, СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ,
ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ
(остаточний)

Керівник НДР
канд. філол. наук, доцент

Л.В. Гнаповська

2021

Рукопис закінчений 15 червня 2021 р.

Результати роботи розглянуто науковою радою СумДУ, протокол від

№

СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР, завідувач кафедри іноземних мов ННІ БіЕМ, канд. філол. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	Л.В. Гнаповська (реферат; вступ; підрозділ 1.4; висновки; Додатки А, Б, В, Г)
Виконавці: Доцент, канд. філол. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	Л.В. Андрейко (підрозділ 3.3)
Доцент, канд. філол. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	Г.Б. Козловська (підрозділ 1.2)
Доцент, канд. філол. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	О.І. Лещенко (підрозділ 1.1)
Доцент, канд. пед. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	І.В. Ляшенко (підрозділ 2.3)
Доцент, канд. пед. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	Р.В. Миленкова (підрозділ 2.2)
Доцент, канд. пед. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	Л.С. Отрощенко (підрозділ 1.3)
Доцент, канд. пед. наук, доцент	<hr/> 15.06.2021	А.О. Ходцева (підрозділ 2.1)
Старший викладач, канд. філол. наук	<hr/> 15.06.2021	М.Г. Сушко-Безденежних (підрозділ 1.1)
Асистент	<hr/> 15.06.2021	Д.О. Медведовська (підрозділ 3.1)
Асистент	<hr/> 15.06.2021	Ю.А. Скарлупіна (підрозділ 3.2)

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 117 с., 2 табл., 3 рис., 4 дод., 130 джерел.

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ, КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, КОМУНІКАТИВНІ МОВЛЕННЄВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ, МОТИВАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА, СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ

Об'єкт дослідження – комунікативні мовленнєві компетентності студентів немовних спеціальностей ЗВО у їх лінгвістичному, соціокультурному та прагматичному вимірах.

Ціль роботи – провести комплексний аналіз взаємодії педагогічних чинників різної природи у контексті компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов та розробити механізми розвитку комунікативних мовленнєвих компетентностей.

Методи дослідження: використано комплекс сучасних загальнонаукових методів дослідження і підходів, включаючи *теоретичні* (аналіз, синтез, індукція, дедукція, систематизація, порівняння, узагальнення), *емпіричні та статистичні* методи, що дозволило опрацювати наукові джерела, визначити сутність та особливості професійно-орієнтованої мовної підготовки студентів нелінгвістичних спеціальностей та виявити її вплив на підвищення конкурентоздатності студентів на ринку праці.

У роботі визначено дидактико-методичну сутність компетентісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов; встановлено психолого-педагогічні чинники, які обумовлюють ефективність формування комунікативних мовленнєвих компетентностей студентів; досліджено вплив професійно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів на підвищення їх конкурентоздатності на ринку праці; розроблено систему оцінювання навчальних досягнень студентів під час вивчення дисциплін іншомовної підготовки; описано інноваційні інструменти підвищення мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов через використання активних методів навчання та сучасних інформаційних технологій.

Результати НДР впроваджено у навчальний процес СумДУ на всіх рівнях вищої освіти, а саме у практику викладання обов'язкових дисциплін гуманітарного циклу («Іноземна мова (англійська/німецька)»: перший рівень – «бакалавр»; «Іноземна мова професійного спрямування»: другий рівень – «магістр»; «Іноземна мова для академічних цілей»: третій рівень – «доктор філософії») та пакету вибіркових дисциплін іншомовної підготовки.

Перспективою подальшого дослідження може бути розробка методології та методики формування іншомовних комунікативних мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО в умовах дистанційного та гібридного навчання, а також питань впровадження альтернативних форм контролю з фокусом на пошук валідних та надійних інструментів мовного оцінювання онлайн.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ	6
ВСТУП	7
1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ	
ІНОЗЕМНИХ МОВ	12
1.1 Ретроспективний аналіз підходів до навчання іноземних мов	12
1.2 Студентоцентризм як ознака сучасної парадигми вищої освіти	20
1.3 Професійна компетентність викладача як чинник формування й розвитку мовленнєвої компетентності студентів ЗВО	28
1.4 Контроль сформованості мовленнєвих компетентностей студентів	37
1.4.1 Методологія та методика лінгводидактичного тестування	38
1.4.2 Система оцінювання навчальних досягнень студентів у вивченні дисциплін іншомовної підготовки	45
2 МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО	
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	51
2.1 Дидактико-методична сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей	51
2.2 Психолого-педагогічні чинники формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів немовних спеціальностей	62
2.3 Професійно-орієнтована мовна підготовка студентів як чинник підвищення конкурентоздатності студентів на ринку праці	68
3 ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ, РОЗВИТКУ ТА	
ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ	
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	77
3.1 Застосування інноваційних методів навчання для формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО	77
3.2 Використання інформаційних технологій для формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО	80

3.3 Формування мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов	88
ВИСНОВКИ	92
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	95
ДОДАТКИ	111

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

ІМ	Іноземна мова / іноземні мови
ЗВО	Заклад вищої освіти
ЗНО	Зовнішнє незалежне оцінювання (випускників загальноосвітніх шкіл)
ЗЄР	Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання
КМК	Комунікативні мовленнєві компетентності
ПОМН	Професійно-орієнтоване мовне навчання
НДР	Науково-дослідна робота
РВМ	Рівень володіння мовою
РП	Робоча програма начальної дисципліни
ЄВІ	Єдиний вступний іспит (при вступі на магістерську програму ЗВО)

ВСТУП

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, вища освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати технологіями та знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства та готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки здатність використовувати набуті знання, а й бути готовим змінюватись, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. І саме тому останнім часом все більше обертів набирає переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «загальна культура» на поняття «компетентність», яка може забезпечити досягнення нової якості освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості з метою підготовки її до активної та ефективної участі в суспільному житті з найбільшою користю для себе та громади.

З огляду на це, провідні освітянські документи визначають компетентісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти, а заклади вищої освіти стають осередками підготовки творчо мислячої молоді, здатної орієнтуватися у динамічно змінному світі. Розробці методологічних засад компетентісного підходу присвячено наукові розвідки цілого ряду вітчизняних та зарубіжних дослідників (див. І.Г. Агапов, А.В. Баранніков, С.П. Бондар, В.О. Болотов, І.Г. Єрмаков, М.І. Жалдак, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, В.В. Лаптев, О.І. Ляшенко, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, М.В. Рижов, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, Л.В. Сохань, С.Е. Трубачова, І.В. Родигіна, Г.О. Фрейман, І. Д. Фрумін, А.В. Хуторської, В.Т. Циба, С.Є. Шишов, І.П. Ящук, R. Barnett, M. Eraut, T. Hyland, R. Mendenhall, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та ін.).

Компетентісно орієнтований підхід до вивчення іноземних мов розглядається у працях вітчизняних та закордонних фахівців як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання та досягнення мети навчання шляхом розв'язання певних

проблемних завдань (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, П.О. Бех, М.Л. Вайсбурд, І.А. Воробйова, Н.Д. Гальскова, І.О. Зимня, М.Р. Кабанова, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, В.Г. Редько, О.Б. Тарнопольський, J. Asher, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer, H. Widdowson та ін.).

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР) трактують цей підхід як «діяльнісно-орієнтований» у тому сенсі, що користувачі мови й ті, хто її вивчають, є насамперед «соціальними агентами», тобто членами суспільства, які мають виконувати певні завдання (що не обов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій діяльності. В той час як мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою ширшого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення. Під словом «завдання» мається на увазі виконання дій одним або декількома індивідами, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетентності (як загальні, так і – особливо – комунікативні мовленнєві) з метою досягнення певного результату. Підхід, що базується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здібності, так само як і цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду і використовуваних ним у ролі соціального агента [14, с. 9].

Саме в такому ракурсі виконано науково-дослідну роботу *«Методологія та методика формування мовленнєвих компетенцій у навчанні та оцінюванні іноземних мов: лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний аспекти»*, і саме це визначає її актуальність та теоретичне значення.

Об'єктом дослідження у роботі є комунікативні мовленнєві компетентності студентів немовних спеціальностей ЗВО у їх лінгвістичному, соціокультурному та прагматичному вимірах.

Предмет дослідження – чинники та механізми формування прийнятної мовної поведінки студентів та розвитку їх комунікативної спроможності у специфічних для академічного та професійного середовища ситуаціях.

Мета науково-дослідної роботи – провести комплексний аналіз взаємодії педагогічних чинників різної природи у контексті компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов та розробити ефективні механізми розвитку комунікативних мовленнєвих компетентностей студентів немовних спеціальностей ЗВО.

Досягнення зазначеної мети передбачало розв'язання таких завдань:

- визначити дидактико-методичну сутність компетентнісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей;
- встановити психолого-педагогічні чинники, які обумовлюють ефективність формування комунікативних мовленнєвих компетентностей студентів немовних спеціальностей;
- дослідити вплив професійно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів на підвищення їх конкурентоздатності на ринку праці;
- розробити систему оцінювання навчальних досягнень студентів під час вивчення дисциплін іншомовної підготовки;
- описати педагогічні технології формування та розвитку комунікативних мовленнєвих компетентностей студентів немовних спеціальностей ЗВО;
- окреслити інноваційні механізми підвищення мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов через використання активних методів навчання та застосування сучасних інформаційних технологій.

Для досягнення мети і виконання завдань НДР використовувався комплекс сучасних загальнонаукових *методів дослідження*, включаючи теоретичні (аналіз, синтез, індукція, дедукція, систематизація, порівняння, узагальнення), емпіричні та статистичні методи, що дозволило опрацювати наукові джерела, визначити сутність та особливості професійно-орієнтованої мовної підготовки студентів нелінгвістичних спеціальностей, виявити вплив такої підготовки на підвищення конкурентоздатності студентів на ринку праці.

Наукова новизна результатів НДР визначається тим, що в ній вперше зроблено комплексний, всебічний та системний аналіз кореляції методологічних засад та практичних методичних інструментів, які застосовуються при навчанні ІМ в межах задекларованого ЗЄР діяльнісно-орієнтованого підходу.

Практичне значення результатів НДР полягає в поглибленні дослідницького бачення глибинних процесів та механізмів, які є основою для практичного втілення положень компетентнісно орієнтованого навчання ІМ у студентській аудиторії.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес СумДУ на всіх рівнях вищої освіти, зокрема у практику викладання як обов'язкових дисциплін гуманітарного циклу («Іноземна мова (англійська/німецька)»): перший рівень – «бакалавр»; «Іноземна мова професійного спрямування»: другий рівень – «магістр»; «Іноземна мова для академічних цілей»: третій рівень – «доктор філософії»), так і пакету вибіркових дисциплін іншомовної підготовки («Базовий курс англійської мови», «Комунікативна граматики ділової англійської мови», «Основи бізнес-комунікації англійською мовою», «Англійська мова для презентацій», «Англійська мова для участі у нарадах і переговорах», «Практика англомовного академічного спілкування», «англійська мова для професійного спілкування в міжнародному контексті» та ін.). Освітні послуги із зазначених дисциплін надано студентам спеціальностей 017 Фізична культура і спорт; 032 Історія та археологія; 051 Економіка; 061 Журналістика; 071 Облік і оподаткування; 072 Фінанси, банківська справа та страхування; 073 Менеджмент; 075 Маркетинг; 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність; 081 Право; 227 Фізична терапія, ерготерапія; 292 Міжнародні економічні відносини та ін.

За період виконання колективної НДР (2016-2021 р.р.) викладачами кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту бізнесу, економіки та менеджменту СумДУ опубліковано 81 наукову статтю, у т.ч. 5 статей у виданнях, що індексуються наукометричними базами Web of Science та SCOPUS, 61 – у фахових виданнях України, 7 – у міжнародних виданнях; 8 – у вітчизняних

виданнях у співавторстві зі студентами; 208 тез доповідей на міжнародних та національних наукових форумах, у т.ч. 132 – у співавторстві зі студентами; 11 навчальних посібників; 38 найменувань методичних матеріалів для аудиторної та самостійної роботи студентів.

Опрацьований в межах НДР матеріал, його авторська інтерпретація та висновки можуть бути використані при написанні наукових праць, посібників та підручників з методики навчання ІМ, методичних рекомендацій до аудиторної та самостійної роботи студентів з вивчення дисциплін іншомовної підготовки.

1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1 Ретроспективний аналіз підходів до навчання іноземних мов

Протягом багатьох років сфера викладання іноземних мов зазнавала багато коливань та різких змін. На відміну від фізики або хімії, де прогрес є більш-менш стабільним, доки велике відкриття не спричинить радикального теоретичного перегляду, викладання мови, як стверджує М. Селс-Мурсія, є полем, де «підходи та герої з'являються і зникають відповідно до змін, що відбуваються в молодіжній культурі» [127, с. 3].

Історію та значною мірою сучасну реальність викладання іноземних мов можна коротко узагальнити з точки зору дев'яти традиційних підходів до навчання іноземних мов у світі, ретроспективний аналіз яких наведений нижче. Кожен *підхід* як певну модель або дослідницьку парадигму (тобто, теорію), можна визначити як комбінацію набору *методів* (системи процедур) та конкретних *прийомів* (технічних засобів навчання або видів навчальної діяльності), що використовуються викладачами для реалізації цієї теорії. В межах певних методологічних парадигм слід також зосередитися на професійній майстерності викладача та тій ролі, яку вчитель має (або не має) виконувати в рамках кожного з розглянутих підходів [83].

Граматичний підхід до викладання іноземних мов передбачає, що навчання ведеться рідною мовою студентів; мало використовується цільова мова (ЦМ); основна увага приділяється граматиці - зокрема, формам та відмінюванню слів; вже на початковому етапі навчання учням пропонують читати складні класичні тексти; типовою справою є переклад речень з цільової мови на рідну. Результатом, як правило, є нездатність студента використовувати мову для спілкування. За такого підходу *викладачу не обов'язково добре володіти цільовою мовою.*

Прямий підхід передбачає повну відмову від використання рідної мови у навчанні іноземній мові (тобто, вчителю не обов'язково знати рідну мову учнів); навчання починається з діалогів та анекдотів у сучасному розмовному стилі; значення пояснюється за допомогою демонстрації дій та картинок; граматику вивчається індуктивно; художні тексти читаються для задоволення, без аналізу граматичних структур; культура країни, мова якої вивчається, також викладається індуктивно; *викладач повинен бути носієм мови або володіти цільовою мовою на рівні рідної мови.*

Підхід, орієнтований на читання, означає, що викладається лише граматику, корисна для розвитку навичок читання; лексичний запас спочатку контролюється (на основі вживаності та корисності), а потім розширюється; переклад займає почесне місце поміж інших видів навчальної діяльності в класі; акцент робиться виключно на розвитку навичок читання; *викладачу не потрібно мати добре розвинені навички усного мовлення цільовою мовою.*

В рамках *аудіомовного підходу* уроки починаються з діалогів; використовуються мімікрія та запам'ятовування (оскільки навчання мови розглядають як формуванням навичок); граматичні структури подаються в певному порядку, правила пояснюються; видам мовленнєвої діяльності навчають також в певному порядку: насамперед аудіювання, говоріння – і лише пізніше читання та письмо; від самого початку велика увага приділяється навчанню правильної вимови; на початкових етапах словниковий запас суворо обмежений; докладаються великі зусилля для запобігання помилкам учнів; мовою часто маніпулюють без урахування значення чи контексту; *вчитель повинен володіти лише граматичними структурами, лексикою тощо, які він викладає, оскільки види навчальної діяльності та навчальні матеріали ретельно контролюються.*

У контексті *ситуаційного підходу* первинним є усне мовлення; весь навчальний матеріал вводиться спочатку усно, і лише потім подається у письмовій формі (читання та письмо викладаються лише після того, як учні натренуються в усному вживанні лексики та граматичних структур); на заняттях

слід використовувати лише ЦМ; для вивчення намагаються спеціально відібрати найбільш вживані та корисні лексичні одиниці; граматичні структури класифікуються від простих до складних; *викладач повинен добиватися того, щоб нові структури (лексичні та граматичні) вводилися та відпрацьовувалися в комунікативних ситуаціях (наприклад, на пошті, у банку, у ресторані, тощо).*

Когнітивний підхід до викладання іноземних мов розглядає вивчення мови як засвоєння правил, а не формування звичок. Отже, навчання часто індивідуалізується, і учні самі несуть відповідальність за своє навчання. Граматику потрібно викладати, але її можна викладати дедуктивно (спочатку правила, пізніше відпрацювання) та / або індуктивно (правила можуть бути введені після вживання відповідних структур або залишені як імпліцитна інформація, яку учні можуть опрацювати самостійно). Навчанням вимови свідомо нехтують, оскільки вважають, що досягти ідеальної вимови нереально. Читання та письмо знову вважаються так само важливими, як і слухання та усне мовлення. Велика увага приділяється навчанню лексики, особливо на середньому та просунутому рівнях. Помилки розглядаються як неминучі, як те, що слід конструктивно використовувати в процесі навчання. *Очікується, що викладач добре володіє цільовою мовою, а також вміє аналізувати цільову мову [83, с.284].*

Афективно-гуманістичний підхід підкреслює повагу до особистості (кожного студента, викладача) та до їхніх почуттів. Спілкування, значуще для учня, має першочергове значення; навчання передбачає багато роботи в парах та малих групах; атмосфера в класі вважається важливішою за матеріал чи методи; для навчання потрібна підтримка та взаємодія з боку однолітків; вивчення іноземної мови розглядається як досвід самореалізації [103]. *Викладач розглядається як консультант чи фасилітатор. Він повинен добре володіти цільовою мовою та рідною мовою студента, оскільки на початкових етапах може активно використовуватися переклад, щоб допомогти учням почувати себе спокійно, тоді як пізніше його поступово припиняють.*

У рамках *аудіального підходу* найважливішим є аудіювання; воно розглядається як основна навичка, яка з часом та за належних умов, як вважається, дозволить учням спонтанно навчитися говорити, читати та писати. Учні повинні починати навчання з прослуховування усного мовлення, що становить для них інтерес, та з осмислених невербальних реакцій на нього, перш ніж вони самі заговорять іноземною мовою. Учні не повинні говорити, доки вони самі не відчують себе готовими до цього, що призводить до кращої вимови, ніж коли учня змушують говорити негайно. Студенти прогресують завдяки тому, що їм презентується значущий для них мовний матеріал, що лише на один крок випереджає межі їхнього наявного рівня компетентності. Навчання правилам, як вважається, може допомогти учням краще усвідомлювати те, що вони роблять, але не може сприяти засвоєнню або спонтанному використанню ІМ. Виправлення помилок розглядається як не потрібна і, можливо, контрпродуктивна процедура: головне, щоб учні могли донести свою думку до співрозмовника. *Якщо викладач не є носієм мови або не володіє нею майже на рівні носія, то студенти повинні мати доступ до автентичних навчальних матеріалів, таких як відео- та аудіоматеріали, щоб забезпечити їм відповідний інпут* (відповідну кількість автентичного, цікавого для них мовного матеріалу для сприйняття).

В умовах *комунікативного підходу*, який розглядає мову насамперед як засіб спілкування, передбачається, що метою викладання мови є здатність учня до спілкування ІМ. Отже, зміст мовного курсу має включати семантичні поняття та соціальні функції, а не лише мовні структури. Студенти регулярно працюють у групах або парах, щоб передати (і, за необхідності) домовитись про зміст у ситуаціях, коли одна людина має інформацію, якої не вистачає іншій, а також часто беруть участь у рольових іграх чи драматизаціях, щоб тренувати використання ІМ у різних соціальних контекстах. Навчальні матеріали є автентичними; навчальні завдання мають відображати ситуації та комунікативні виклики реального життя; навчання різним видам мовленнєвої діяльності від самого початку інтегроване – навчальні завдання можуть передбачати одночасно

читання, усне мовлення, слухання, а можливо, також письмо, тож від учнів очікують достатнього рівня освіченості та загального інтелектуального розвитку [103]. *Роль викладача полягає насамперед у сприянні спілкуванню і лише в другу чергу у виправленні помилок. Це вимагає від вчителя здатності вільно та доречно користуватися цільовою мовою.*

Щоб представити місце комунікативного підходу до викладання мови в сучасній політичній та освітницькій парадигмі, достатньо послатися на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (ЗЄР/CEFR) – документ, який забезпечує загальну основу для розробки силабусів мовних навчальних дисциплін, робочих програм, змісту та процедури проведення іспитів, підручників, тощо по всій Європі. У ньому всебічно описано, що ті, хто вивчає мови мають навчитися робити для ефективного використання мови, і які знання та навички вони повинні розвивати, щоб мати змогу успішно спілкуватися. Опис також охоплює культурні контексти, в яких функціонує мова. Рамкові рекомендації визначають і рівні володіння мовою, які дозволяють вимірювати прогрес студентів на кожному етапі навчання мови протягом усього життя [13].

Загалом, підхід, який постулюється ЗЄР, є орієнтованим насамперед на комунікативну діяльність, оскільки він розглядає носіїв мови та тих, хто вивчає мову, передусім як «соціальних агентів» – тобто, як членів суспільства, які мають виконувати певні завдання (не обов'язково пов'язані виключно з мовою) за певних умов в певному середовищі та в межах певної сфери діяльності. Відповідно, будь-яку форму використання мови та навчання/викладання можна описати таким чином: «Будь-яке використання мови, в тому числі її вивчення, включає дії, що здійснюються особами, які в їхній особистісній та соціальній ролі розвивають в собі цілий ряд компетенцій – як загальних, так і, зокрема, мовно-комунікативних. Вони використовують ці компетенції в різних контекстах за різних умов та за різних обмежень, щоб брати участь у мовній діяльності, що включає процеси для продукування та / або сприйняття текстів на теми, що належать до різноманітних специфічних областей, активуючи при

цьому комунікативні стратегії, які здаються найбільш доцільними для здійснення завдань, що перед ними стоять. Моніторинг цих дій учасниками веде до посилення або модифікації їхніх компетенцій» [13, с. 9].

Такі твердження обумовлюють низку важливих зрушень у викладанні / навчанні мови на сучасному етапі, основним з яких є концепція «студентоцентричного навчання», або «класу, орієнтованого на учня». Актуальна дискусія точиться навколо навчальної автономії учня [16; 87], самостійного свідомого вибору учнями навчальних матеріалів або спільної розробки навчальних програм викладачами та студентами. Це свідчить про кардинальний перегляд ролі, яка відводиться учням у вивченні мови. У рамках цього підходу студенти вперше розглядаються як особи, здатні взяти на себе набагато більш активну та відповідальну роль, ніж це передбачалося в розглянутих вище традиційних підходах. Логічно, однак, що така значна зміна ролі студента тягне за собою також значну зміну ролі викладача – питання, якому, на жаль, наразі не завжди приділяють достатньо уваги. Саме на цьому аспекті слід більше зосереджуватися, спрямовуючи фокус дослідження *на роль навчального консультанта*, яку викладачі мають брати на себе в рамках нового студентоцентричного підходу, та відповідальності, яку ця роль несе з собою.

Визначення поняття «орієнтованість на особу, що навчається» часто ускладнюється тим фактом, що цей термін використовується для вираження принаймні чотирьох пов'язаних, але чітко відокремлених одна від одної перспектив навчання мови. В тому, що стосується способу організації занять у класі, основна ідея студентоцентризму полягає в тому, що навчальна діяльність буде більш результативною, якщо її змістове та лінгвістичне наповнення буде визначатися самими студентами, а не викладачем. Також передбачається, що активність та мотивація студентів будуть зростати, якщо вони зможуть самі вирішувати, яким чином їхня навчальна діяльність має бути структурована.

Гуманістичний рух наголошує на важливості таких якостей, як розуміння, особисте прийняття відповідальності та самореалізація. Відповідно, з перспективи гуманістичної підходу вивчення мови розглядається як діяльність,

яка включає студентів як складних унікальних особистостей, а не «просто когось, хто вивчає мову». Отже, викладання мови має якомога повніше використовувати емоційні та інтелектуальні ресурси студентів та спиратися на їхній життєвий досвід, що постійно поповнюється [83, с.284].

Щоб перевести питання в площину практики, варто підкреслити, що в останні роки спостерігається значне підвищення інтересу до навчальної автономії та самостійності студентів у відборі навчальних матеріалів. Цей інтерес обумовлений цілою низкою причин: наприклад, студенти можуть мати недостатньо вільного часу для проходження стандартного (розробленого викладачем) курсу, або бюджетні обмеження можуть суттєво зменшувати час контактних аудиторних занять. Стикаючись з подібними життєвими реаліями, вчителі шукають нові підходи до викладання, які дозволять студентам досягати мети за менш прямої підтримки з боку вчителя.

В ракурсі розробки навчальних програм студентоцентризм передбачає, що навчальні програми розробляються в процесі переговорів між викладачами та студентами. З цієї точки зору, рішення щодо змісту, а також форм навчання можуть прийматися на рівні окремого класу шляхом консультацій між викладачами та учнями, що суттєво відрізняється від традиційних підходів до розробки навчальних програм, коли ці рішення приймаються сторонніми експертами / «офіційними» розробниками курсів.

Можна (звичайно, дещо спрощуючи) виокремити дві основні ролі, які вчителі виконують у більшості традиційних режимів викладання іноземних мов. Перша роль – роль *знавця / експерта*: викладач є джерелом знань як з точки зору цільової мови, так і з точки зору вибору методології. Іншими словами, викладач – це авторитетна фігура, яка вирішує, чому і як слід навчатися и навчати. Друга роль – роль *організатора діяльності*: вчитель налаштовує та спрямовує навчальну діяльність у правильному напрямку, мотивує і заохочує студентів та забезпечує авторитетний зворотний зв'язок щодо успішності учнів. Обидві ці ролі продовжують існувати і в студентоцентричному підході, але викладачу

потрібно перебрати на себе ще одну роль - роль *навчального консультанта* [83, с. 285].

Один з основних принципів політики викладання мови, затверджений Радою Європи, стверджує, що наміри та ресурси студента повинні бути вирішальним фактором при прийнятті належних рішень щодо того, *що саме він повинен вивчити і як саме він повинен це зробити*. Така нова орієнтованість навчання передбачає низку наслідків для викладача, якому потрібно:

- вивчити своїх студентів настільки добре, щоб бути в змозі визначити їхні наміри (що їм потрібно і що хотіли б зробити) та їхні ресурси (що вони здатні зробити);
- допомогти студентам більш чітко усвідомити власні наміри та розвинути свої ресурси;
- спрямувати активність студентів у педагогічно корисному напрямку [65].

Отже, безсумнівно, вибір студентоцентричного підходу ускладнює життя викладача та розширює коло його обов'язків. Викладач, виконуючи роль навчального консультанта, потребує щонайменше трьох основних груп навичок на додаток до тих, що потрібні в традиційних режимах навчання:

- особисті навички: оцінка потенціалу студентів та делікатне ведення переговорів щодо їх участі вимагають арсеналу людських якостей та розвинутих навичок міжособистісного спілкування. Зрілість та інтуїція – ключові вимоги;
- навчальні навички: у режимі навчання, орієнтованому на студента, викладач повинен розвивати обізнаність учнів та формувати їх здатність максимально використовувати власні знання та досвід. Таким чином, викладання мови стає скоріше процесом розширення кругозору та покращення рівня загальної освіти, ніж просто питанням тренування мовних навичок;
- навички планування курсу: готовність включати до навчального плану пропонувані студентами матеріали, відкритість до їхньої участі в процесі планування може ускладнити попереднє планування і вимагає від викладача

більшої гнучкості, готовності жити в умовах невизначеності та швидше змінюватися, ніж це було необхідно за традиційних підходів до навчання мови.

Крім того, координація постановки цілей зі студентами та спільний з ними вибір методології вимагають від викладача ґрунтовного володіння принципами розробки навчальних курсів та різними доступними методологічними опціями.

1.2 Студентоцентризм як ознака сучасної парадигми вищої освіти

Інтереси та потреби студентства змінилися, оскільки динамічні процеси ринкового середовища формують усе нові вимоги до економічно активної людини. Реформування вищої освіти в Україні зумовило розвиток концепції студентоцентрованого навчання, необхідність зміни діючої парадигми традиційного дидактичного навчання на навчання, орієнтоване на студента. Прозора діяльність, висока якість навчання, відповідальність студента є запорукою успішної діяльності та конкурентоспроможності вишу, проявом його соціальної відповідальності.

Під час студентоцентрованого підходу педагог та студент є його суб'єктами. Метою студентоцентризма можна розглядати розвиток особистості учня з урахуванням його ціннісних орієнтацій. Центром такого навчання є сам студент, його індивідуальне навчання на основі індивідуально вибудованої траєкторії, яка передбачає таку організацію навчального процесу, при якій індивідуальний підхід і індивідуальна форма є пріоритетними [16; 73; 92]. Студенти становляться більш здатними до критичного мислення на основі результативного підходу, що спричиняє появу нових підходів до розробки навчальних програм, викладання та навчання.

Спираючись на висновки дослідників і підходи до подальшого вдосконалення вищої освіти, запропоновані проектом «Гармонізація освітніх структур в Європі», можна сформулювати сучасний вектор вищої освіти, а саме:

- студентоцентроване навчання (student-centered education);
- навчання, орієнтоване на вихід (student-oriented study programme);

- компетентнісний підхід в побудові та реалізації навчальних програм (competence-based approach);

- навчання, орієнтоване на результати (result-based education).

Студентоцентрований підхід розглядається в Європейському освітньому просторі не як самоціль чи поступки студентам, а як важливий фактор формування майбутніх лідерів для успішних і конкурентоспроможних громад, професійних спільнот, держав тощо.

Проаналізуємо поняття «автономне навчання» докладніше. Будь яка дискусія на цю тему починається з доповіді Анрі Холека (Henry Holec), підготовленої для Ради Європи у 1979 році. Вчений визначив автономію як "здатність брати на себе відповідальність за своє навчання включаючи всі компоненти цієї навчальної діяльності, а саме: визначення цілей навчання, встановлення змісту і послідовності, вибір методів і прийомів які використовуються, організацію та управління навчальним процесом з погляду часу, місця і темпу, а також оцінку отриманих результатів і всього навчального процесу" [84, с. 77]. Відтоді розвинулося безліч поглядів на визначення цього терміну. Аналіз та узагальнення науково-педагогічних та методичних вітчизняних та зарубіжних джерел виявив, що навчальна автономія є особливим феноменом, що характеризується особистісною внутрішньою незалежністю студентів і включає такі риси:

- здатність ставити цілі;
- здатність обирати і використовувати відповідні матеріали та інструменти;
- здатність обирати і використовувати відповідні прийоми;
- здатність рефлексувати відповідно свого прогресу та досягнень.

Як наслідок, це призводить до більш ефективного навчання і зацікавленості студентів. Сприяння розвитку навчальної автономії студентів полягає в належній організації навчального процесу, в якому викладач не обмежується просто передачею знань, а має, скоріше, супроводжувати студентів в ході дослідження, аналізу і активного використання знань.

Поява технологій Web 2.0 зумовлює взаємодію викладача і студентів в напрямку студентоцентрованого підходу у викладанні мов, трансформуючи відповідним чином методи навчання. Навчальний процес характеризується, перш за все, гнучкістю і адаптивністю, оскільки потреби студентів і, відповідно, стратегії роботи викладача не можуть бути визначені “раз і назавжди”. Завдяки інформаційним технологіям студенти мають доступ до навчальних ресурсів поза аудиторією та можуть самостійно розвивати свої навички. Крім цього, відкриті інформаційні ресурси спрямовані на автономне використання. Новітні технології та контроль за їх допомогою спонукає студентів до самовдосконалення та засвоєння необхідної інформації [95]. Проведення контролю знань студентів за допомогою новітніх технологій дозволить наблизити стандарти навчального процесу до міжнародних та підвищити якість навчання студентів до рівня висококваліфікованих фахівців [1, с. 262-263].

Яскравим прикладом студентоцентрованого навчання у вищій освіті є проблемне навчання, яке базується на принципах самостійності роботи студентів, розвивальному характері навчання, а також інтеграції сфер знань. Як приклад, можна сказати об успішних проектних індивідуальних та групових проектах, кейсових роботах [96; 97]. Етапність організації проблемного навчання забезпечує розвиток мислення та творчих умінь, критичного мислення. Етапність роботи викладача сприяє ефективному засвоєнню знань, здобутих в ході активного пошуку й самостійного рішення проблеми. Крім того, порядок стадій роботи – це запорука навичок вирішення нестандартних проблем та розвитку професійного проблемного мислення.

При студентоцентрованому навчанні стимулюється як розвиток організаційного, методичного та технологічного забезпечення, так і змінюються ролі викладача й студента. Саме студент має впливати на зміст, методи, матеріали та темпи навчання. Самостійна робота є найважливішою складовою студентоцентрованого навчального процесу. Вона може також розглядатися як і засіб вдосконалення творчої індивідуальності особистості. Створення умов для самостійної роботи студента, зацікавленість спеціальністю активізують

пізнавальну творчу діяльність, сприяють подальшому формуванню професійної спрямованості [91; 93; 94]. Поєднання традиційних методів викладання з інноваційними методиками дозволяє підняти рівень викладання предмету, істотно підвищує інтерес до нього і поліпшує професійну підготовку студента.

Результатом останніх дискусій дослідників щодо співвідношення автономії та контролю є висновок, що автономія студентів отримує найкращий розвиток шляхом *сумісного контролю* процесу навчання. Поняття сумісного контролю базується на ідеї, що в той час як когнітивна автономія є значною мірою відповідальністю кожного слухача, ця автономія не означає соціальну незалежність. Відповідно новітнім поглядам у сфері оволодіння іноземною мовою, студенти повинні мати можливість сумісно контролювати виконання навчальних завдань через змістовну взаємодію з іншими слухачами та з викладачем. В рамках парадигм, які були розроблені останнім часом, можливість сумісного контролю над оволодінням матеріалом розглядається як центральний елемент забезпечення автономії слухачів. Гаррисон и Арчер [76] стверджують, що когнітивна автономія найефективніше досягається через взаємодію та зовнішню підтримку.

Різні погляди відносно автономії слухачів іноземної мови безпосередньо пов'язані з дискусіями про контроль, незалежність, взаємозалежність, та важливість критичної рефлексії (самоаналізу) у процесі оволодіння знаннями. Різноманітні ідеї та припущення, висунуті в ході цих дискусій, відображені у наступних цитатах дослідників та теоретиків у царині навчання іноземним мовам:

- незалежність, взаємозалежність: «Ми маємо менше захоплюватися незалежністю слухачів та більше сприяти взаємозалежності слухачів та співпраці з викладачами. Ми маємо ... розширити наше розуміння професійної відповідальності» [58];

- контроль, підтримка, компетенція: «По суті, "контроль" означає наявність вибору та можливість прийняття рішень разом з необхідною

контекстуальною підтримкою та здатністю успішно досягати поставленої мети навчання» [52];

- автономія слухача та критична рефлексія (самоаналіз): «Для студентів з обмеженою можливістю взаємодіяти з носіями мови, що вивчається, сприяння їх автономії шляхом критичної рефлексії (оцінки власної стратегії оволодіння мовою) розглядається як фактор однакової важливості з, наприклад, доступом до якісних матеріалів та можливістю продуктивної практики» [100];

- когнітивна автономія, співробітництво та підтримка, хоча когнітивна автономія є значною мірою відповідальністю студента, автономія не означає соціальну незалежність. Дещо парадоксально, когнітивна автономія може розвиватися завдяки співробітництву та зовнішній підтримці. Питання в тому, чи мають студенти можливість сумісно контролювати виконання учбових завдань [76, с. 102];

- автономія та розробка курсу: особливе становище дистанційних слухачів іноземної мови та пов'язані з цим складнощі забезпечення потреб студентів, яких викладач може ніколи і не побачити і про яких дуже мало може бути відомо. Приклади показують, яким чином увага розробників курсу до специфічних аспектів автономії слухачів, таких як здатність організувати та критично аналізувати своє процес навчання, правильно оцінювати власні досягнення, ідентифікувати слабкі місця та вирішувати проблеми, може бути надійним підґрунтям для цільових учбових завдань, спрямованих на формування таких здібностей. Такі завдання мають бути невід'ємною частиною матеріалів курсу [17].

Наведені твердження включають приклади тісного зв'язку автономії з ідеями незалежності слухачів, контролю, відповідальності, співробітництва та критичної рефлексії (самоаналізу), які є ключовими в контексті досліджень автономії слухачів курсів іноземної мови.

Елемент контролю вважається важливим в тому сенсі, що залучення слухачів має свою основу в соціальному контексті, в якому учасники можуть реалізувати аспект контролю інтерактивно, тобто, виступаючи одночасно в ролі

викладача або експерта та студента, визначаючи зміст навчання один для одного [100]. Питання контролю - це питання балансу. Ситуація, коли контроль залишається в руках викладача, не є мотивуючою для розвитку рефлексії та інтеракції. Лемі та Гудфеллоу стверджують, що найефективнішим способом контролю зі сторони тьютора в умовах дистанційного навчання є виконання ним ролі мовного експерта, який моделює правильні приклади використання мови. Ідеальною є ситуація, коли рефлексивний обмін думками надає студентам можливість взяти контроль над спілкуванням через, наприклад, вибір теми для розмови, формулювання питань, обговорення значень. Тьютор, в свою чергу, може проявляти контроль через моделювання тих рис мови, яким він хоче навчити студентів.

Лемі та Гудфеллоу вважають важливим сприяння більш самостійного обміну думками, яке веде до автономного спілкування між студентами [100], на відміну від спілкування на рівні діалогу між слухачем та викладачем. Для вирішення проблеми того, яким чином цього можна досягти, вони проаналізували способи допомоги тьюторів студентам. Вони порівняли манеру та зміст повідомлень різних тьюторів, направлених на допомогу та підтримку студентів. В результаті було виявлено два цілком різних стиля тьюторів: перші велику увагу приділяли соціально-емоційним потребам студентів, другі більше зосереджувались на змісті матеріалу, що вивчався. В першому випадку формувалися хороші соціальні зв'язки в межах груп, хоча відбувалося відносно мало обговорень, що зосереджувалися б на формі. В другому випадку формувалася більш когнітивно-спрямована група, яка була менш здатною до самостійної взаємодії та автономного спілкування слухачів між собою. Науковці визначають найефективніший підхід як комбінацію соціально-спрямованого та когнітивно-направленого тьюторських стилів допомоги студентам [78]. Вони стверджують, що тьютори мовних курсів отримують велику користь, якщо будуть мати приклади успішної рефлексивної взаємодії в контексті серії взаємних повідомлень. Одним із способів вирішення цієї задачі є принцип моделювання, тобто, виділення частин успішного спілкування в режимі

конференції для використання в якості прикладів ефективних стратегій тьюторів для допомоги викладачам, які зможуть таким чином моделювати власний стиль спілкування із слухачами.

Отже, слід зазначити, що в сучасних умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору навчальна автономія слухача має забезпечуватися, на нашу думку, шляхом комбінування концепцій незалежності та взаємного контролю. У кожному конкретному випадку, вага та важливість, яка надається тій чи іншій концепції, та баланс між ними відображає більш широкі філософські підходи та припущення про взаємовідношення між навчанням та викладанням у дистанційній освіті. На цей баланс також значною мірою впливають характеристики контексту навчання, такі як кількість слухачів курсу, доступ до технологій, та, найважливіше, характеристики самих учасників навчання.

Слід підкреслити переваги студентоцентрованого підходу:

- розвиває навички самостійної роботи студентів;
- дозволяє витратити час більш ефективно;
- дає можливість охопити більш широке коло проблем, що дозволяє робити курс набагато ефективним та інтенсивним;
- сприяє розвитку критичного й нестандартного мислення.

Однак, студентоцентрований підхід вирізняється недоліками:

- відсутність чітких освітніх стандартів;
- зміст курсу може диференціюватися в різних університетах, оскільки тематика й сам курс (особливо вибірковий) залежать від інтересів студентів.

Гуманізація і гуманітаризація процесу навчання й виховання – «інвестиції в майбутнє», де Вища школа повинна вчити інтелігентів, громадян-патріотів своєї країни, фахівців своєї справи. Освіта у формі здобуття знань змінюється формою набуття компетенцій. Студентоцентрований підхід є актуальним принципом у сфері надання освітніх послуг. Студент стає активним учасником науково-освітнього процесу. Основне завдання викладача – стимулювання (фасілітація) навчання студента та його тьюторство (супровід) в освітньому

процесі. Однак, студент перетворюється на ініціатора та й організатора власного процесу навчання. Професійна освіта максимально спрямована на потреби того, хто її здобуває, а головною метою стає розвиток особистості студента [18]. Це, безумовно, потребує зусиль, але, як показує практика, дані методи сприяють оптимізації процесу навчання, зокрема, автономії студентів, підвищенню їх мотивації як до вивчення іноземних мов, так і до загального саморозвитку.

Треба зазначити, що у межах студентоцентричного підходу студенти є активними учасниками процесу навчання, а викладачеві належить роль «координатора комунікації». Навчальні матеріали укладають таким чином, щоб забезпечити автентичні ситуації використання мови, які студенти мають відчувати в ситуації інформаційного обміну. Отже, викладання іноземної мови фокусується не на наборі правил, а на реальних потребах та цілях тих, хто вивчає мову. Отже, оцінювання потреб студентів, урахування вибору студентів, автентичність навчальних матеріалів є основними рисами сучасного підходу до вивчення іноземних мов.

Залучення методів змішаного навчання до викладання іноземних мов, безумовно, потребує зусиль, але, як показує практика, дані методи сприяють оптимізації процесу навчання, зокрема, автономії студентів, підвищенню їх мотивації як до вивчення іноземних мов, так і до загального саморозвитку. Після закінчення навчання студент повинен володіти дослідницьким мисленням і пошуковими навичками, а також умінням ставити перед собою завдання і досягати їх. Таким чином, при студентоцентрованому навчанні акцентується увага на критичному, креативному, та аналітичному навчанні та розумінні, підвищеній відповідальності студента, та розширенні його автономії. Отже, студентоцентрований підхід має цілу низку переваг, які роблять його незамінним для надання якісних освітніх послуг. Треба зазначити, що значну роль при цьому грає професійна компетентність викладача.

1.3 Професійна компетентність викладача як чинник формування й розвитку мовленнєвої компетентності студентів ЗВО

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Професійна діяльність викладача вищої школи полягає у реалізації певних функцій, які потребують різноманітних теоретичних знань, практичних умінь й навичок. В умовах оновлення системи вищої освіти, стрімких соціально-економічних змін на ринку праці, високого рівня міграції населення, підвищення суспільних вимог до рівня конкурентоспроможності фахівців підвищуються вимоги до професійної компетентності викладача ЗВО. Тому потрібно чітко уявляти як визначається професійна компетентність викладача ЗВО, з яких структурних компонентів вона складається та умови її розвитку.

Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної й психологічної наук.

У вітчизняній науці проблемами компетентнісного підходу в освіті (СВЕ-освіти) та професійної компетентності опікуються: О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах), С. Гончаренко, І. Гушлевська, Н. Ничкало, І. Чемерис (визначення поняття компетентності), О. Савченко, С. Трубачева, Л. Парашенко (компетентнісний підхід в освітньому процесі), Н. Креденець (професійна компетентність: історико-педагогічний аналіз), Н. Баловсяк (інформаційна компетентність фахівця), В. Баркасі (професійна компетентність учителів іноземних мов), М. Криштанович, В. Стрельников (професійна компетентність

викладача вищої школи), Н. Лісова (психолого-педагогічна компетентність молодих учителів), С. Степаненко, С. Сисоєва (формування професійної компетентності), А. Васильченко, І. Гришина (професійна компетентність керівника школи), Л. Дибкова (професійна компетентність майбутніх економістів) та інші.

Як відзначає І.А. Зимня, «в останнє десятиріччя <...> відбувається різка переорієнтація оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність». Відповідно, фіксується компетентнісний підхід в освіті» [14, с. 2].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сучасні підходи до трактування професійної компетентності різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого – як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність.

Пошук шляхів розвитку професійної компетентності викладачів ЗВО зумовлює звернення до проблеми визначення контурів поняття професійної компетентності із виокремленням її структурних компонентів у проекції вищої освіти.

Вітчизняні вчені по-різному тлумачать поняття професійної компетентності. Заслугове на увагу визначення професійної компетентності, запропоноване у словнику за редакцією академіка Н. Ничкало: «професійна компетентність – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [42, с. 78].

В енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя представлено визначення професійної компетентності як «інтегративної характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [12, с. 722].

Зазначимо, що поняття «професійно-педагогічна компетентність» у науковий обіг було введено вперше Н.В. Кузьміною, яка визначила досліджуване поняття як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [23, с. 90].

В. Ю. Стрельников вважає, що під професійною компетентністю педагога необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [45, с. 281].

Щодо змісту професійної компетентності педагога, А. К. Маркова виділяє процесуальний і результативний показники. Професійну компетентність педагога дослідниця визначає як його здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність [27, с. 60].

На нашу думку, професійна компетентність викладача ЗВО забезпечується сформованістю та цілісністю її структурних компонентів. Для точнішого виокремлення структурних компонентів професійної компетентності викладача ЗВО та визначення поняття «професійна компетентність викладача ЗВО» варто окреслити коло професійних завдань, що виконують викладачі ЗВО у межах професійних функцій.

Викладач ЗВО – це особистість у професорсько-викладацькому колективі вищого навчального закладу, який виконує різноманітні завдання відповідно до своїх посадових обов'язків. Як зазначає А.І. Кузьмінський вміння, якими має володіти викладач ЗВО можна розділити на такі групи:

- *гностичні* (вміння пізнавального й аналітичного змісту);
- *проективні* (вміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності);
- *конструктивні* (вміння створювати реальну модель спланованої діяльності);
- *комунікативні* (вміння спілкуватися зі слухачами);

- *організаторські* (здатність реалізовувати план діяльності);
- *креативні* (творчі) вміння [24, с. 2].

З урахуванням специфіки професійної діяльності викладачів ЗВО, а також на основі проведеного аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності фахівця ми виокремлюємо такі структурні компоненти професійної компетентності викладача ЗВО: *функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний*. На наш погляд, вищеназвані компоненти складають ядро інтегративного конструкта «професійна компетентність викладача ЗВО». Розкриємо кожний компонент професійної компетентності з точки зору особливостей професійної діяльності викладача. Розглядаючи *функціональний* компонент професійної компетентності, варто зазначити, що він складається із таких складників:

- *предметна компетентність* (теоретична і практична готовність до викладання дисципліни; вміння отримувати, аналізувати, узагальнювати та використовувати інформацію у навчальному процесі);
- *психолого-педагогічна* (здатність використовувати психолого-педагогічні знання в організації освітньої діяльності);
- *управлінська компетентність* (здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату; здатність виробити та прийняти рішення, а саме: виявляти цілі, формулювати проблему та критерії, генерувати альтернативи, оцінювати альтернативи за критеріями; вміння реалізувати рішення; володіння інноваційними педагогічними технологіями тощо);
- *прогностична компетентність* (вміння передбачати результати навчально-виховного процесу; розробляти робочі програми навчальних дисциплін, програми навчальних дисципліни; розробляти плани занять; проектувати навчальний процес та діяльність студентів на занятті; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмету; вміння аналізувати кризи та конфлікти, а саме: визначати характер конфлікту, вибирати шляхи, способи та методи розв'язання конфліктів; володіння методологією та

технологією педагогічного прогнозування можливих наслідків прийняття рішень; володіння прогностичними методами тощо);

- *контрольна компетентність* (володіння методологією та технологією контролювання виконання завдань, оцінювання досягнень студентів).

Методологічний компонент професійної компетентності викладача ЗВО характеризується єдністю та цілісністю таких складових:

- *дидактично-методологічна компетентність* (володіння передовими методами, прийомами, інтенсивними технологіями педагогічного дослідження, дидактичними методами оцінювання результативності навчально-виховного процесу; вміння аналізувати якісні показники результатів педагогічної діяльності та її активності; володіння методологією розробки нормативних матеріалів, що відображають цілі, пріоритети, критерії, порядок виконання професійної діяльності; вміння аналізувати проблеми та завдання; володіння методами менеджменту часу та роботи й методологією та технологією діагностики та самоаналізу тощо);

- *освітня компетентність* (володіння методологією та технологіями створення сприятливих умов для навчального процесу, виявлення та оцінювання індивідуальних потреб студентів у навчанні, забезпечення зацікавленості студентів у навчанні, вибору оптимальних видів і форм навчання тощо);

- *когнітивна компетентність* (здатність викладача до адекватного та глибокого пізнання навколишнього природного та соціального середовища, а також самого себе, наявність системного мислення; усвідомлення власних цілей, бажань і можливостей їх досягнення; критичність мислення тощо);

- *організаційна компетентність* (володіння методологією та технологією забезпечення прийняття рішень під час здійснення педагогічної діяльності, реалізації рішень, управління якістю навчального процесу тощо);

- *дослідна компетентність* (володіння методологією та технологією організації та проведення навчальних і наукових досліджень, впровадження результатів наукових досліджень, здійснення консультативної діяльності тощо).

Вважаємо, що володіння методологічним компонентом професійної компетентності є запорукою професійного зростання викладача ЗВО також завдяки володінню знаннями методологічних і теоретичних основ методики викладання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), умінню застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконанню основних професійно-методичних функцій. Тому методологічна компетентність є однією з ключових для викладачів ЗВО.

До *інформаційного* компонента професійної компетентності викладача ЗВО належать такі складники:

- *медійна компетентність* (вміння викладача орієнтуватися в потоці інформації, працювати з різними джерелами інформації, зберігати та використовувати інформацію, необхідну для професійної діяльності, володіння навичками користування ПК, інтерактивною дошкою тощо);

- *інформаційно-аналітична компетентність* (наявність системи знань про процеси мислення; вміння викладача сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію, приймати рішення у непередбачених ситуаціях із використанням інформаційних технологій; відповідальність за можливі наслідки діяльності в інформаційному просторі, наявність інформаційної культури тощо).

Вважаємо, що *соціальна* компетентність складається із таких компонентів:

- *соціально-педагогічної* (наявність теоретико-методологічної, технологічної бази та спеціально-дисциплінарних знань, правильне використання відповідних методів та організаційних форм, обізнаність щодо психофізіологічних, соціально-культурних особливостей студентського контингенту);

- *комунікативної компетентності* (вміння зрозуміло та чітко висловлювати думки, міркування, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, організовувати та підтримувати діалог). Крім того, компетентний викладач ЗВО має бути здатним налагоджувати контакт, володіти

прийомами ефективного спілкування, етикетом, культурою мови, обирати оптимальний стиль спілкування із урахуванням індивідуальних особливостей студентів);

- *компетентності у подоланні конфліктів* (володіння технологіями розв'язання конфліктних ситуацій, здатність до пошуку взаємоприйняттого балансу інтересів тощо);

- *кооперативної* (здатність до співробітництва та колективної діяльності; вміння працювати в командах і проектах тощо).

Особистісний компонент професійної компетентності викладача ЗВО охоплює такі складові:

- *мотиваційно-вольова компетентність* (наявність поглядів, уявлень, мотивів, цілей, потреб, ідеалів, переконань; особиста відповідальність за результати педагогічної діяльності, володіння власними емоціями, відчуттями, поведінкою. Цей структурний компонент стимулює творчий прояв особистості в професійній компетентності; передбачає наявність інтересу та позитивної мотивації до професії викладача;

- *рефлексивна компетентність* (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, оцінювати особисті досягнення; сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, впевненість у власних силах, мобільність тощо). На нашу думку, рефлексивний компонент професійної компетентності викладача є регулятором його особистісних досягнень, розвитку рефлексивних здібностей, прогнозування результатів професійної діяльності. Зазначимо, що виокремлення рефлексивного компонента є дуже важливим, оскільки цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки викладача, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї професійної діяльності, самореалізації у процесі професійної діяльності;

- *морально-духовна компетентність* (моральність у процесі вироблення рішення у поєднанні з прагматичними грамотними оцінками; володіння

системою громадянських і духовних цінностей, інтересів, ідеалів, духовною культурою тощо);

- *виховна компетентність* (вміння формувати у студентів почуття громадської і професійної відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності, загальної культури, етики поведінки, професійної культури тощо) [37, с. 352].

Під час визначення структурних компонентів професійної компетентності фахівців науковці часто визначають також професійно важливі якості, притаманні тій чи іншій спеціальності. Вважаємо, що до професійно важливих якостей викладача ЗВО належать: вміння досягати поставленої мети, мобілізувати енергію, володіти даром переконання, мати лідерські здібності, бути наполегливим, ініціативним, вимогливим, енергійним, рішучим, амбіційним, цілеспрямованим, авторитетним, креативним, толерантним, доброзичливим тощо.

У професіограмі викладача виділяють *головні* якості (вимоги), без яких неможливо стати висококваліфікованим педагогом, та *другорядні* (додаткові), наявність яких не є обов'язковою, але їх існування збагачує особистість. Серед головних та додаткових вимог є *стійкі*, тобто притаманні вчителю і вихователю всіх епох, часів і народів, та *змінні*, зумовлені особливостями етапу соціально-економічного розвитку суспільства.

Головною та *стійкою* вимогою, що ставиться перед педагогом, є любов до дітей. *Головне* завдання вчителя – допомогти дитині засвоїти досвід старшого покоління, розвинути творчі здібності та задатки. Педагог також має бути творчою, конкурентоспроможною та інтелігентною особистістю.

Додатковими, але відносно стабільними вимогами є комунікабельність, почуття гумору, артистичність, веселий характер, гарний смак тощо. Ці якості не менш важливі, ніж головні, їх наявність у педагога робить його професійно та особистісно багатшим. Сукупність головних та додаткових педагогічних якостей і є *індивідуальністю* педагога, що визначає унікальну самотність особистості [51, с. 21-23].

Сучасний викладач закладу вищої освіти сьогодні повинен бути не просто високопрофесійним спеціалістом, а й спроможним викладати свою дисципліну по-сучасному, розкривати явища й тенденції в широкому плані не лише в належному контексті формування професійно-педагогічної компетентності, а й із наданням знань і вмінь щодо методів і засобів успішної професійної діяльності в тих умовах, що сформуються в Україні, а також у Європі найближчим часом [22, с. 127].

Враховуючи все вищезазначене, *професійну компетентність викладача ЗВО* можна подати як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що охоплює сукупність педагогічних, управлінських, економічних, правових, етичних, соціокультурних, соціально-психологічних, методологічних, культурологічних знань, умінь і навичок, а також когнітивна та креативна підготовленість, творче мислення, готовність йти на ризик та брати на себе відповідальність, усвідомлене позитивне ставлення до педагогічної діяльності, уміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними педагогічними технологіями в умовах глобальних ринкових відносин [37, с. 352].

Специфіка компетентності викладача іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента [5, с. 3].

Під час професійної підготовки вчителів іноземних мов крім вищезазначених компетенцій, мовної підготовки і лінгвістичного розвитку, необхідно формувати етнічну толерантність та відкритість по відношенню до представників інших культур [там само, с. 2].

На наш погляд, розвиток професійної компетентності викладача ЗВО є неперервним процесом, оскільки він розпочинається під час навчання у ЗВО й продовжується у подальшій професійній діяльності фахівця.

1.4 Контроль сформованості мовленнєвих компетентностей студентів

Педагогічний контроль як невід’ємна складова навчального процесу вважається базовим способом здійснення зворотного зв’язку між викладачем та студентом, тобто засобом отримання інформації, на основі якої відбувається моніторинг якості сформованих знань, умінь та навичок студента. У навчанні ІМ одним із найефективніших видів контролю визнається тестовий контроль, тому лінгводидактичне тестування вже давно посіло гідне місце у системі мовної підготовки на всіх рівнях – від середньої до вищої школи. Незважаючи на критику тестів з точки зору суттєвих обмежень в їх використанні, зокрема при оцінюванні продуктивних видів мовленнєвої діяльності, не можна не визнати, що основні якості тесту – його практичність, економічність і, головне, об’єктивність завдяки прив’язаності оцінювання до певних критеріїв – змушують дослідників та практиків сприймати феномен лінгводидактичного тестування з повною серйозністю.

На жаль, тестування все ще залишається для більшості вчителів та викладачів ІМ «айсбергом». Все те невеличке, що знаходиться на поверхні, знайоме кожному лише із власного викладацького або дослідницького досвіду, і саме воно є наразі об’єктом критики. В той же час, те глибинне та специфічне, що на світових теренах вже сформувалось як окрема наука тестологія зі своїм категоріальним апаратом та методологією, досі залишається за межами нашого поля зору та нашої компетентності.

У цьому підрозділі ми розглядаємо окремі концептуальні посили тестології, які складають основу професійної компетентності викладачів ІМ, пов’язаної з масштабним впровадженням тестових технологій у практику навчання та оцінювання ІМ, а також пропонуємо власні доробки стосовно системи оцінювання рівня сформованості мовленнєвих компетентностей у студентів немовних спеціальностей СумДУ.

1.4.1 Методологія та методика лінгводидактичного тестування

Тестування (testing) як термін зустрічається в літературі як у вузькому смислі (у значенні використання і проведення тесту), так і в широкому смислі – як сукупність процедурних етапів планування, складання та адміністрування тестів, обробки й інтерпретації їх результатів. У тестуванні в широкому смислі, як правило, виділяють три основні стадії:

- I стадія – розробка «передтесту»: планування тесту, складання передтесту, апробація передтесту, інтерпретація результатів передтесту;
- II стадія – розробка остаточного тесту: перепланування передтесту, складання та оформлення остаточного варіанта тесту, підготовка специфікацій та інструкцій;
- III стадія – реалізація тесту: підготовка до застосування тесту, адміністрування тесту, обробка та інтерпретація його результатів.

Розробка та застосування мовних і мовленнєвих тестів є сферою компетенції лінгводидактичного тестування (language testing). Під лінгводидактичним тестом розуміють підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту ступінь їхньої мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями [18].

За метою застосування тести розподіляються на констатуючі, діагностичні та прогностичні. Констатуючі тести включають тести навчальних досягнень і тести загального володіння іноземною мовою. Тести навчальних досягнень (progress/achievement tests) складаються у точній відповідності до програми та підручника або засвоєного навчального матеріалу і використовуються для здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю. Тести загального володіння іноземною мовою (proficiency tests) складаються незалежно від програм і підручників попереднього навчання. У тест такого типу може бути включена перевірка тих іншомовних навичок і вмінь, які

будуть необхідні у подальшому навчанні або роботі. В залежності від конкретної мети їх використання вони можуть застосовуватися для відбору абітурієнтів (selection tests), розподілу учнів /студентів по групах (placement tests), уточнення програми навчання окремої групи учнів /студентів (planning instruction tests), що робить їх діагностичними та /або прогностичними.

За статусом контролюючої програми виділяють стандартизовані та нестандартизовані тести. Стандартизованим тестом (standardized test) називають тест, який пройшов апробацію на досить великій (500-1000 осіб) кількості учасників тестування, і який має стабільні й допустимі показники якості, а також специфікацію – паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання в різних умовах. Нестандартизованими називаються викладацькі/ вчительські (classroom) тести, які складаються самими викладачами / вчителями для своїх студентів/учнів. Їх називають по-різному: тест, тестова контрольна робота, квіз (quiz). Ці тести є короткими, і для них не є обов'язковим визначення усіх показників якості, однак вони мають пройти хоча б одну апробацію з метою визначення складності завдань. Проміжним є локально стандартизований тест, показовою вибіркою в якому є контингент тестованих однієї чи кількох шкіл, одного чи кількох вищих навчальних закладів міста (100-300 осіб).

Учні загальноосвітніх шкіл та студенти ЗВО також стикаються з тестами «різного ступеня відповідальності» (low-stakes or high-stakes tests), класифікація яких базується на *ступені важливості отриманих результатів* для подальшої долі того, хто цей тест складає. Так, тести, які адмініструються під час навчання (т.зв. classroom-based tests: placement, progress/achievement tests) вважаються менш «відповідальними» (lower-stakes), в той час як ЗНО або ЄВІ як різновиди тестів РВМ (proficiency test) відносяться до категорії «високовідповідальних» (high-stakes). При цьому, незалежно від типу мовного оцінювання, від точності й об'єктивності вимірювання мовленнєвих компетентностей учнів/студентів будуть значною мірою залежати їх навчальні та професійні перспективи, при

розробці будь-якого мовного тесту слід ретельно проаналізувати і врахувати параметри якості останнього.

Якість тесту визначається, на думку Л. Бахман та А. Палмер, насамперед, його придатністю (*test usefulness*), яка, слідом за зазначеними дослідниками, розглядається нами як базова концептуальна посилка мовного оцінювання (та й тестології як науки в цілому). Загальна формула придатності мовного тесту виглядає так: Функціональність (*Usefulness*) = надійність (*reliability*) + валідність конструкту (*construct validity*) + автентичність (*authenticity*) + інтерактивність (*interactiveness*) + вплив (*impact*) + практичність (*practicality*) [54]. Розглянемо кожен із цих складників мовного тесту докладніше.

Перш за все, тест з ІМ має бути надійним інструментом вимірювання певного вміння (умінь) незалежно від специфіки його застосування у контексті різноманітних тестових ситуацій. Наприклад, у разі розробки декількох варіантів одного й того ж мовного тесту для того, хто його складає, немає ніякої різниці, який із запропонованих варіантів виконувати: кандидат повинен отримати абсолютно ідентичну кількість балів незалежно від варіанта, оскільки усі тестові завдання в них були розроблені за єдиними вимогами, з урахуванням єдиних цілей і передбачають єдині критерії оцінювання, хоча й побудовані на різному мовному матеріалі.

Надійність як необхідна ознака будь-якого тесту з ІМ не є, однак, достатньою передумовою придатності останнього. Уявімо, наприклад, ситуацію, коли нам потрібно провести тест з метою розподілу учнів/студентів на підгрупи при проведенні курсу ІМ (*placement test*). Граматичний тест, розроблений, скажімо, у форматі "multiple choice", може надати дійсно достовірні та надійні результати. Але наскільки обґрунтованими слід вважати ці результати для оцінки загального рівня сформованості мовних (у широкому розумінні) навичок кандидатів, беручи до уваги той факт, що знання граматики – це лише один з багатьох параметрів, які потребують вимірювання у контексті зазначеного типу тестів? Цілком очевидно, що оцінюванню підлягають і такі аспекти як рівень сформованості мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної компетентностей

студентів; ступінь зрілості у залученні ними певних когнітивних стратегій до виконання тестових завдань тощо.

У цьому випадку йдеться про валідність конструкту, який покладено в основу концепції того чи іншого лінгводидактичного тесту. Сам конструкт (construct) тлумачиться у тестології як психологічний концепт, специфічне визначення вміння, яке покладене в основу певного тесту та інтерпретації його результатів. Відповідно, кожен тест покликаний здійснити вимір одного чи декількох конструктів. У контексті зазначених теоретичних посилань валідність конструкту як однієї з базових функціональних ознак лінгводидактичного тесту слід визначити як обґрунтованість (meaningfulness) та адекватність (appropriateness) висновків, які ми робимо, спираючись на результати тестування. Інакше кажучи, інтерпретуючи останні як показники оцінюваних мовних здібностей (language ability) студентів, ми повинні завжди чітко визначитися з відповіддю на ключове запитання: «Якою мірою ми можемо обґрунтувати наші висновки?». Єдиний спосіб довести «валідність» тесту – це надати докази того, що показники виконання тесту відображають вимір саме тих умінь, які ми намагались оцінити. Але для того щоб надати такі докази, ми маємо визначити власне «конструкт» – теоретичне підґрунтя вимірюваних параметрів.

Для того, щоб довести придатність і доцільність використання певного лінгводидактичного тесту, слід також звернути увагу ще на один важливий його показник, а саме – ступінь відповідності завдань, з яких він складається, завданням реального використання іноземної мови у ситуаціях спілкування. Саме цей показник, який визначається у фаховій літературі як автентичність (authenticity) тесту з ІМ, не завжди чітко прослідковується в наявних навчальних посібниках та збірках завдань для тестування. Проте, саме він повинен стати основою розробки і впровадження у практику оцінювання в Україні лінгводидактичних тестів якісно нового, європейського зразка.

Ще одна базова ознака тесту, якою викладачі ІМ доволі часто нехтують, це його інтерактивність (interactiveness), тобто ступінь відповідності того, хто тест виконує (кандидата), виконанню тестового завдання. Адже не викликає сумніву

той факт, що саме особистісні характеристики значною мірою обумовлюють потреби і способи використання індивідом мови (зокрема іноземної) як засобу спілкування та вираження власних думок. Відповідно, згадані параметри кандидатів повинні також враховуватися під час розробки тестів з ІМ та проведенні самого тестування. Звичайно, несподівану зміну настрою учня або його втому (фізичну чи моральну) важко передбачити повною мірою. Однак, як вважають Л.Бахман і А.Палмер [54], існують чотири блоки індивідуальних особливостей кандидатів, вплив яких на показники виконання ними тесту слід брати до уваги. Це, насамперед, такі ознаки як вік, стать, національність, освітній рівень, рідна мова, ступінь підготовленості та попередній досвід кандидата щодо виконання запропонованого йому тесту. Не менш важливими у контексті, що розглядається, виявляються також фонові знання (*topical knowledge*) та емоційна сфера (*affective schemata*) того, хто тестується; так само як його мовні здібності (*language ability*), включаючи лінгвістичну компетентність/мовні знання (*language competence /language knowledge*) і стратегічну компетентність (*strategic competence*) – набір свідомо виконуваних і контрольованих операцій (*metacognitive strategies*).

Наступна риса, що свідчить на користь придатності мовного тесту, це вплив (*impact*), який останній має на суспільство та освітню систему в цілому (макро-вплив / *macro-impact*) і на окремих індивідів у межах цієї системи — самих студентів, учителів/викладачів, батьків тощо (мікро-вплив / *micro-impact*). Багато аспектів саме цієї ознаки тесту залишаються нез'ясованими у вітчизняному контексті.

В цілому, брак досвіду широкомасштабного тестування, зокрема тестування на загальнонаціональному рівні; нерозвиненість системи «зворотнього зв'язку» (*feedback*) і практики публічного звітування про результати проведеного тестування; недостатня інформованість усіх учасників процесу тестування про їх права та обов'язки; питання про те, яким чином результати тестування повинні впливати на процес практичного викладання ІМ (так званий "*washback*") – ось далеко невичерпаний список тих проблем, з якими

доводиться стикатися зустрітися різним групам стейкхолдерів: фахівцям-тестологам, які складають тести загальнонаціонального масштабу (ЗНО по закінченні школи, ЄВІ при вступі до магістратури); вчителям та викладачам ІМ, які адмініструють тести навчальних досягнень безпосередньо в аудиторії; а також учням / студентам, які є цільовою аудиторією для різноманітних типів мовних тестів.

Коментуючи останню із базових характеристик, які надають лігводидактичному тесту ознак функціональності, слід зазначити, насамперед, що за своєю природою вона суттєво відрізняється від згаданих вище ознак. Так, усі розглянуті особливості стосуються інтерпретації та використання результатів тестування, в той час як практичність (*practicality*) тесту регулює умови, в яких цей тест може бути впроваджений. Отже, основним концептуальним посланням у цьому сенсі є думка про те, що ресурси (людські й матеріальні), залучені до процесу розробки, вдосконалення та використання тесту, не повинні перевищувати можливостей, на які спільнота розраховує. В цілому, практичність – це питання того, якою мірою вимоги, зазначені у специфікації до відповідного тесту, можна задовольнити з урахуванням наявних у певному соціальному контексті лімітів ресурсів.

Як бачимо, поняття «придатність тесту» не тільки синтезує в собі найважливіші ознаки якісного тестового продукту (валідність, надійність, автентичність). В ньому опосередковано окреслені стадії тестування (*testing cycle*) і наголошено на активній та відповідальній участі спільноти у спостереженні за перебігом процесу розробки і впровадження мовного тесту. Тому першим кроком для забезпечення прозорості тестування має бути розробка специфікації тесту як його «паспорту», в якому визначені норми, умови та інструкції для його багаторазового використання. Розглянемо сутність специфікації докладніше.

Специфікація — це офіційний документ, в якому визначено, що саме має виміряти тест і в який спосіб він це вимірюватиме. Специфікація є своєрідною

«дорожньою картою» для тих, хто розробляє тест (test designers), оскільки в ній має бути чітко визначено:

- для кого передбачений цей тест;
- з якою метою здійснюється вимір знань, умінь тощо;
- які саме знання, вміння та в якому обсязі мають бути перевірені;
- скільки частин (papers, sections) тест має містити для перевірки того, що планується перевірити;
- які способи перевірки доцільно застосовувати;
- скільки часу потрібно для виконання кожної частини і загалом усього тесту тощо.

Специфікація необхідна також для тих, хто редагує та вдосконалює те, що розроблено розробниками тесту (test editors and moderators). Специфікація такого характеру є суворо конфіденційним документом, призначеним суто для службового використання.

Дещо в іншому, скороченому обсязі, але специфікація потрібна й тим, хто зацікавлений у встановленні валідності тесту. Це можуть бути незалежні інститути або особи, яких більше цікавить не детальна інформація про кількість частин або тривалість тесту, а теоретичне обґрунтування формату тесту, тобто чому він має саме такий, а не інший вигляд.

Учасники тестування – власне учні/студенти та вчителі/викладачі ІМ, що їх навчають, також повинні мати свою специфікацію тесту. Для них важливо усвідомлювати зміст тесту, тобто які іншомовні вміння будуть перевірятися за допомогою тесту, які типи тестових завдань (test tasks and test items) передбачені для встановлення рівня володіння різними видами мовленнєвої діяльності, які бали отримуватимуть кандидати за правильні відповіді, і яку кількість балів необхідно отримати для успішного складання тесту.

Для забезпечення якісної підготовки до тесту окремою версією специфікації мають бути забезпечені й автори та видавці посібників, збірок тестів і довідкових видань. Вони повинні насамперед усвідомлювати, для якого

рівня володіння ІМ видаються ті чи інші книжки, наскільки повно їх зміст відповідає вимогам до вмінь, що підлягатимуть перевірці на іспиті.

Важливість розробки досконалої специфікації будь-якого мовного тесту – як того, що використовується в навчальному процесі, так і незалежного тесту з ІМ для українських випускників шкіл та бакалаврату ЗНО, на наш погляд, не викликає сумніву. Її появі передують ретельне вивчення і критичне осмислення як теоретичних джерел з тестології, так і результатів розробки та впровадження аналогічних іспитів у країнах Європи. Досвід європейських колег свідчить: для того щоб служити надійним інструментом вимірювання знань та вмінь, тест має бути розроблений на високому професійному рівні, а для цього тестологи повинні дотримуватися усіх стадій підготовки тесту – від дослідження реальної картини успішності навчання ІМ та пілотування завдань майбутнього тесту до підготовки екзаменаторів (markers and scorers), які забезпечать об'єктивне оцінювання.

1.4.2 Система оцінювання навчальних досягнень студентів у вивченні дисциплін іншомовної підготовки

Проведене дослідження довело, що система оцінювання навчальних досягнень студентів покликана забезпечити узгодженість між потребами тих, хто вивчає мову, цілями викладання/вивчення іноземної мови та міжнародними (європейськими) РВМ. Очікувані результати базуються на навчальних цілях, сформульованих у Робочій програмі (РП) навчальної дисципліни.

Система оцінювання спрямована на:

- оцінювання досягнень студентів в оволодінні англійською мовою у відповідності до визначених навчальних цілей та рівнів володіння мовою;
- забезпечення моніторингу реакції / відгуків на програму та різні аспекти її впровадження у практику викладання ІМ;
- сприяння впливу програми на процес навчання ІМ;
- ознайомлення студентів з критеріями оцінювання та методами самооцінювання.

Система оцінювання є невід'ємною та ваговою складовою частиною РП мовної дисципліни, оскільки вона:

- надає валідні й надійні вимірники результатів навчання відповідно до цілей, завдань і змісту робочої програми;
- є комунікативною та орієнтованою на вміння, і водночас не нехтує необхідності дотримуватись акуратності (правильності), чіткості й точності у мовленні;
- включає в себе як поточний (протягом курсу), так і підсумковий (в кінці курсу / року) контроль;
- представляє логічну рамку, для якої характерним є поступове ускладнення мовленнєвих вмінь в межах кожного модуля навчання;
- є об'єктом постійного аналізу, оцінювання та вдосконалення.

Рівень сформованості мовленнєвих вмінь студентів оцінюється за тими ж критеріями (дескрипторами результативності), які застосовані для визначення навчальних цілей. Задекларована у РП дисципліни система оцінювання спрямована на визначення рівня володіння студентами *мовною поведінкою*.

Оцінювання проводиться на різних етапах упродовж усього курсу. Схема оцінювання включає ті типи й технології оцінювання, які відповідають цілям і контекстам навчання. Процедури встановлення результатів оцінювання мовленнєвої поведінки студентів відповідають методам навчання, використовуються послідовно і підлягають постійному моніторингу.

Самооцінювання використовується як стандарт, з яким порівнюється подальший прогрес у вивченні мови. Цей тип оцінювання дозволяє студентам оцінити свій комунікативний та лінгвістичний РВМ, а також те, наскільки успішно вони рухаються вперед взагалі на тому чи іншому етапі навчання та при виконанні окремих навчальних завдань.

Поточне оцінювання здійснюється протягом курсу і надає можливість отримати негайну інформацію про результати навчання студента під час вивчення конкретного модуля чи в конкретний момент цього модуля. Результати такого оцінювання можуть викликати потребу модифікувати робочу програму в

разі, якщо окремі модулі або їх підрозділи не відповідають визначеним результатам навчання студента. При цьому система поточного оцінювання включає:

- оцінювання викладачем мовленнєвої поведінки студентів на практичних заняттях;
- оцінювання викладачем мовленнєвої поведінки студентів під час звітування ними про виконання завдань для самостійного опрацювання;
- оцінювання проектної роботи студентів;
- оцінювання викладачем мовленнєвої поведінки студентів за результатами написання ними підсумкових модульних робіт.

Оцінювання проєктів здійснюється у режимі поточного (моніторинг упродовж усього процесу роботи над проєктом) та підсумкового (індивідуальні презентації) контролю. *Поточне* оцінювання відбувається завдяки зворотньому зв'язку студента з викладачем та однокурсниками, в той час як *підсумкове* оцінювання стосується якості продукту та його презентації. Цей вид оцінювання охоплює два аспекти проєкту:

- якість змісту продукту: проєкт оцінюється з точки зору послідовності, оригінальності, відповідності його проблематики майбутній професійній діяльності та рівню освіти студентів, досягнення проєктних цілей;
- якість презентації продукту та використання мови.

Письмовий аналітичний огляд з проблеми проєкту оцінюється згідно наведеної Шкали оцінювання письма (Див. Додатки А, Б).

При розробці письмових тестів для поточного/формативного контролю та підсумкового/модульного контролю використовуються такі основні *типи тестових завдань*:

- множинний вибір (multiple choice)
- співставлення / множинне співставлення (matching / multiple matching)
- заповнення пропусків (gap filling: open / banked)
- заповнення таблиці (table completion)
- вірна / невірна відповідь (True / False / Not Given)

- виправлення помилок (error detection / correction)
- відкриті запитання (open-ended questions)

При контролі *рецептивних умінь – аудіювання та читання* – оцінюється здатність студентів:

- розуміти ідею тексту та її задуманий наперед «вплив»;
- розуміти сутність, деталі та структуру тексту;
- визначати як головні думки, так і конкретну інформацію;
- робити припущення про ідеї та ставлення;
- розуміти особливості дискурсу (стиль, реєстр мовлення тощо).

Правильність виконання тестових завдань, спрямованих на перевірку вмінь аудіювання, читання та знання мови, оцінюється згідно **ключів**.

Оцінювання *продуктивних умінь – письма та говоріння* – здійснюється у відповідності до певних спеціально розроблених критеріїв, система яких зведена у відповідні шкали. Під час виконання НДР було розроблено Шкали оцінювання письма та говоріння, які наведені у Додатках А, Б, В та Г.

Основними *критеріями оцінювання письма* є:

- виконання комунікативного завдання (task achievement);
- цілісність та зв'язність висловлення (coherence and cohesion);
- граматична правильність (grammar);
- лексична коректність (vocabulary).

При контролі уміння письмово викладати думки оцінки виставляються за: *зміст*, а саме:

- повнота виконання завдання;
- трактування питання через призму різноманітних ідей та аргументів;
- тлумачення теми;
- відповідність продукowanego студентом скрипту темі.

точність, а саме:

- відповідність використаних мовних засобів завданню;
- акуратність та діапазон володіння граматичними структурами, характерними для даного рівня;

- коректне використання лексики та пунктуації.

лексичний і граматичний діапазон, тобто:

- використання лексики, відповідної рівню студента
- стиль (напр., уникнення повторення лексичних одиниць)
- використання різноманітних граматичних та лексичних структур

організація зв'язності тексту, включаючи:

- чітку структуру: вступ, головна частина, висновок;
- належну розбивку на абзаци;
- продукування зв'язного тексту з належними з'єднуючими фразами, що

допомагають читачеві орієнтуватися в тексті.

реєстр і формат, а саме:

- чутливість до читача (врахування соціальних ролей, типу повідомлення тощо);
- формат, що відповідає завданню (напр., розташування на сторінці тощо);
- відповідний реєстр.

Основними критеріями оцінювання говоріння є:

- комунікативний вплив на слухача (communicative impact)
- граматична правильність та зв'язність висловлювання (grammar and coherence)
- лексична коректність (vocabulary)
- фонетичне оформлення (sounds / stress/ intonation).

При контролі уміння усно висловлювати думки оцінки виставляються за:

- *виконання завдання* – організацію того, що і як сказано, з огляду на кількість, якість, відповідність та чіткість інформації;
- *використання мовних засобів* – їх точність та доречність, лексичний та граматичний діапазони;
- *управління дискурсом* – логічність та послідовність висловлення, обсяг та відповідність мовленнєвій діяльності студента;
- *вимову* – здатність студента продукувати розбірливі висловлювання, дотримуватись наголосу, ритму, вимови та інтонації;

- *спілкування* – здатність студента брати активну участь у бесіді, обмін репліками та підтримання інтеракції (ініціювання розмови та реагування на репліки співрозмовника належним чином).

Підсумовуючи наведені вище думки, слід зазначити наступне: знаходячись на самому початку довгого й відповідального шляху до впровадження мовного оцінювання, яке відповідало б європейським стандартам, ми повинні пам'ятати, що сучасні форми оцінювання ІМ як засобу міжкультурного спілкування не ставлять за мету з'ясування того, чи спроможні учні/студенти перекладати та перефразувати ізольовані слова або речення поза контекстом їхнього застосування. Метою сучасних мовних іспитів є встановлення спроможності учнів/студентів спілкуватися іноземною мовою для досягнення взаєморозуміння в повсякденних ситуаціях у ролі мовця або слухача, в усній чи письмовій формі комунікації навіть на найнижчому рівні володіння мовою та без 100-відсоткової акуратності оформлення висловлювань [80; 81; 82].

2 МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1 Дидактико-методична сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей

Зміна освітніх парадигм наприкінці ХХ-початку ХХІ ст. від інформаційно-когнітивної до особистісної, культурологічної та діяльнісної (компетентісної), призвела до перегляду та уточнення цілей навчання, його організаційних форм, змісту та кінцевих результатів, а термінологічно-понятійний апарат доповнився поняттям «компетентності». На думку вітчизняних дослідників [20, с. 62, 85], сучасні умови суспільного розвитку України потребують переходу освіти до нової компетентісно-орієнтованої парадигми, яка все більш чіткіше домінує у світовому вимірі. На сьогодні є дослідженими такі основні етапи становлення компетентісного підходу в освіті:

- 1960-1970 рр. – введення в науковий апарат поняття «компетенція», розмежування понять «компетенція» та «компетентність», початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики, введення поняття «комунікативна компетентність»;

- 1970-1990 рр. – використання понять «компетенція» та «компетентність» в теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові), розробка змісту поняття «соціальна компетенція/компетентність»;

- з 1990 рр. – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті, професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного розгляду [11, с. 13-14].

Вивчення наукових досліджень з питань використання компетентісного підходу у вищій школі (М. Авдеева, В. Болотова, І. Гудзик, Н. Дворнікова, І. Єрмаков, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Іванов, Т. Кузьміна, С. Молчанова, О. Пометун, О. Соколова) дозволило зробити висновок, що дидактична сутність компетентісно

орієнтованого навчання полягає в його спрямованості на формування та розвиток у особистості системи базових і предметних компетентностей, результатом яких є загальна професійна компетентність майбутнього фахівця.

Однозначно можна стверджувати, що компетентісно орієнтований підхід в освіті використовує два базових поняття: «компетенція» і «компетентність». Незважаючи на актуальність і широке вживання термінів «компетентність» і «компетенція» у педагогічній і психологічній науках, існує багато різних підходів до їх розуміння і використання, а співвідношення цих двох понять остаточно не визначено. На відміну від компетентності часто вживана дефініція «компетенція» включає поінформованість, деякий ступінь ознайомлення, знання, досвід у певній сфері діяльності особистості. Тому компетентність слід розглядати як системне поняття, як професійно значущу інтегративну якість особистості, що є інтегративною вже за своєю природою, оскільки вбирає в себе однорідні або близькі знання, вміння і навички, а компетенція — як її складник, як необхідна основа для подальшого формування і розвитку компетентності [41, с. 76].

Аналогічної думки дотримуються українські вчені Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко та ін., які визначають компетентність як «інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції», а компетенцію – як «об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія». Предметна компетенція розуміється ними як «сукупність знань, умінь і характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення» [22, с. 92].

Витоки такого підходу ґрунтуються на теорії діяльності О. Леонтьєва, який стверджував, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій [25], виконуючи які, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває в себе

компетентність у тій або іншій галузі життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, то йдеться про так звані «ключові» або життєві компетентності, що поширюються на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, а отже – можна говорити про сформовану предметну або галузеву компетентність.

Відтак, завданням фахівців стала конкретизація її сутності та змісту для кожної предметної галузі. Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних учених (О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, Н. Гальскова, Л. Зєня, І. Зимня, Л. Калініна, Р. Мільруд, І. Топалова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Т. Полонська, В. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer та ін.).

Слід відзначити, що й у лінгвістичних, так само як і в педагогічних науках, поняття «комунікативна компетентність» часто ототожнюється з поняттям «компетенція», а серед дослідників не існує єдиної думки щодо її компонентного складу. В англійській мові слово «компетентність» відноситься до здатності або набору знань та навичок, якими володіє індивід та які відповідають його/її кваліфікації, «компетенція» описує здатність людини бути кваліфікованою для того, щоб зробити роботу [59; 119]. Так, учені-мовознавці М. Кенел та М. Свейн розглядали комунікативну компетентність як сукупність таких компетентностей:

- дискурсивна компетентність (уміння поєднувати речення у зв'язне повідомлення або дискурс, використовуючи синтаксичні та семантичні засоби когезії);

- соціолінгвістична компетентність (здатність розуміти та продукувати такі словосполучення, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації (ілюктивний акт – втілення у мовленні певної цілеспрямованої комунікативної мети; цілеспрямованість висловлювання; функція впливу на співрозмовника);

- стратегічна компетентність (уміння брати активну участь у спілкуванні, обираючи для цього відповідну стратегію дискурсу для підвищення ефективності комунікації);

- лінгвістична компетентність (здатність продукувати знайомі висловлювання, а також здатність розуміти та продукувати нові висловлювання) [60, с. 8].

М. Мартиненко, аналізуючи сутність комунікативної компетентності, виокремлює такі її загальні складові як лінгвістична компетенція; лінгвокраїнознавча компетенція та соціолінгвістична компетенція [28, с. 62].

Проте, найбільш поширеним є бачення, запропоноване Радою Європи, яке включає такі три компетентності: лінгвістичну, що охоплює фонетичні, граматичні та лексичні знання, уміння і навички; соціолінгвістичну – зорієнтовану на використання мови в соціальному контексті та пов'язує комунікативну компетентність з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків; прагматичну – охоплює загальні компетентності та екстралінгвістичні компоненти, які необхідні для забезпечення спілкування [13, с. 161]. Пропоновані положення були екстрапольовані та адаптовані до реалій та потреб вітчизняної методичної науки та передбачали компоненти, які узгоджувалися з позицією Ради Європи, однак дещо розширювали пропонований нею інструментарій. Так, відповідно до Типової програми з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), формування у студентів лінгвістичної компетентності передбачало такі її складові як лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну компетентності [69, с. 7].

Проблема професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця, як «об'єктивно існуючого, ускладнено структурованого феномену» [15, с. 7], процесу її формування була об'єктом досліджень багатьох вітчизняних науковців (Й. Берман, Н. Бориско, Р. Мільруд, І. Салистра, О. Тарнопольський, А. Решитько та ін.). Так, досліджуючи іншомовну професійну компетентність майбутніх представників економічної галузі, В. Василевич визначає даний

феномен як інтегровану систему функціональних складових і властивостей особистості; форму вираження суб'єкт–суб'єктного зв'язку [7, с. 143].

Іншомовна комунікативна компетенція, що забезпечує компетентність майбутнього фахівця морського флоту визначається як «сформована у процесі навчання іноземної мови здібність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти і породжувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно теоретичних положень і знань, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які опікують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування, що здійснюються за допомогою засобів іноземної мови» [15, с. 15].

Розкриваючи поняття іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, дослідники пов'язують його з комунікативними мовними компетенціями і відзначають наявність у даному феномені мотиваційних, морально-етичних та інших компонентів, спрямованих на творчість, дію, результат [20, с. 143].

Отже, на основі проведеного аналізу досліджень науковців іншомовну професійну комунікативну компетентність можна визначити як кінцевий результат навчання фахівця, результат його цілеспрямованого формування та як складову його професійної компетентності. Іншомовна компетентність включає в себе цілісний комплекс знань у мовній і професійній сферах, умінь застосовувати ці знання в практичній професійній діяльності.

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців описано та конкретизовано у відповідних стандартах – системі компетенцій. Стандартом вищої освіти визначено, що зміст освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та предметних компетентностей за спеціальністю. Іншомовна комунікативна компетентність є частиною загальної компетентності та визначає здатність фахівця спілкуватися, читати та писати іноземною мовою у сферах професійного та академічного спілкування. У Типовій програмі АМПС для студентів немовних спеціальностей метою навчання визначено формування

професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища [69, с. 7].

Згідно із ЗЄР, існує шість рівнів володіння іноземною мовою (РВМ), які були розроблені Асоціацією мовних експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe) [13, с.16]. Введення цих рівнів в українську практику має на меті підняти якість викладання й вивчення мов, а також зробити оцінювання РВМ прозорим і таким, що визнається у широкому європейському форматі. Враховуючи результати національної реформи викладання англійської мови у загальноосвітніх школах та беручи до уваги міжнародну практику мовної освіти у ВНЗ, програма АМПС констатує, що мінімально прийнятний РВМ для бакалавра є В2 (Незалежний користувач). Відповідно, для студентів магістратури спеціальностей, що вимагають менш складної мовної поведінки може бути достатнім РВМ В2+, а для тих спеціальностей, що потребують більш складної мовної поведінки- С1(Автономний) [69, с. 3].

На зазначені рівні мають бути зорієнтовані робочі програми та навчально-методичне забезпечення з англійської мови у ЗВО. Водночас, університети можуть на власний розсуд далі розвивати у студентів специфічну з точки зору їхньої спеціалізації іншомовну професійну комунікативну компетентність, що можна реалізувати шляхом колективного викладання викладачами мови та викладачами фахових дисциплін спеціально розроблених університетських курсів.

В умовах постійного зростання міжнародної академічної мобільності зазначені цільові рівні студентів бакалаврату та магістратури відкривають можливості для українських університетів приєднатися до європейського простору вищої освіти в якості рівноправних партнерів, а також забезпечити для них можливість розвиватися як міжнародні освітні центри.

Крім того, для успішного розвитку економіки країни і забезпечення її конкурентоспроможності на міжнародних ринках потрібні спеціалісти в різних галузях науки, техніки, економіки, що володіють іноземною мовою в тій мірі, яка необхідна для взаєморозуміння представників різних мовних культур. Доречно

відзначити, що витрати на маркетинг в США та Японії складають більше половини ціни на товари, а маркетингом займаються фахівці, що володіють 3–4 іноземними мовами. У зарубіжних системах економічної освіти навіть функціонує таке поняття як „інтернаціональна кваліфікація менеджера”, що включає знання кількох іноземних мов і специфіки міжкультурної комунікації як обов’язкових елементів професійної підготовки. В Україні лише незначна кількість спеціалістів в галузі маркетингу і менеджменту володіють іноземними мовами на відповідному рівні, проте, попит на таких спеціалістів постійно зростає. Саме тому іншомовну комунікативну компетентність ми розглядаємо як одну із складових професійної компетентності спеціалістів економічного профілю, підготовка яких ведеться в нашому вузі.

Можна виділити кілька специфічних функцій іншомовної комунікативної компетентності у підготовці спеціалістів економічного профілю. Професійний зміст, що знаходиться в центрі комунікації слугує засобом:

- досягнення компетентності фахівців в чотирьох основних видах їх професійної діяльності: плануванні, керівництві, організації, контролі;
- розширення диференціації і уточнення категоріального апарату;
- розвитку пізнавального інтересу і дотримання професійної спрямованості.

Важливим аспектом іншомовної комунікативної компетентності є культура іншомовного спілкування, якій приділяється недостатньо уваги в педагогічній науці, що має практичним наслідком як помилки в мовленнєвій діяльності, що викликають “культурний шок” у носіїв мови, так і зниження впливу мовця на співрозмовника. Однак саме прагматичний ефект мовленнєвого висловлювання дуже часто сприяє успіху ділового співробітництва. Джон Рокфеллер вважав, що найкращий і найдорожчий товар для ділової діяльності – це вміння спілкуватися і платив за цей «товар» великі гроші.

Відомо, що соціолінгвістичне поняття комунікативної компетенції означає здатність індивіда продукувати висловлювання, адекватні ситуації спілкування. Комунікативна компетенція у носіїв мови формується у процесі соціалізації,

однак, вона не завжди має їм можливість досягти бажаного впливу на партнера. Оскільки культура мовленнєвого спілкування потребує спеціального оволодіння, викладання риторики, наприклад, є обов'язковим для студентів, що вивчають менеджмент, право, педагогіку в університетах США. Однак, комунікативна компетенція навіть у носіїв мови не завжди дає їм можливість повною мірою досягти бажаного прагматичного результату, тобто впливу на партнера. В сучасній педагогічній і методичній літературі з'явився новий термін «риторична компетенція», тобто вміння мовця використовувати емоційно-експресивні і логічні мовні засоби, адекватні комунікативній ситуації і направлені на досягнення запланованого прагматичного результату. Досягнення риторичної компетенції обов'язково передбачає опору на знання психологічних механізмів впливу на партнера. М. О. Фаснова визначає цю здатність мовця здійснювати ефективний мовленнєвий вплив як культуру вербального спілкування [48, с. 35]. Це поняття включає також і невербальні засоби спілкування (Див. Рис. 1).

Культуру іншомовного спілкування можна визначити, таким чином, як високо розвинене вміння здійснювати комунікацію згідно з історичними нормами даної мовної спільноти. При цьому враховуються, як психологічні механізми впливу на партнера по комунікації, так і лінгвістичні засоби самої реалізації спілкування, які найбільш ефективно сприяють досягненню запланованого прагматичного результату. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що культура мовленнєвого ділового спілкування складається з сукупності лінгвістичної, комунікативної й риторичної компетентностей.

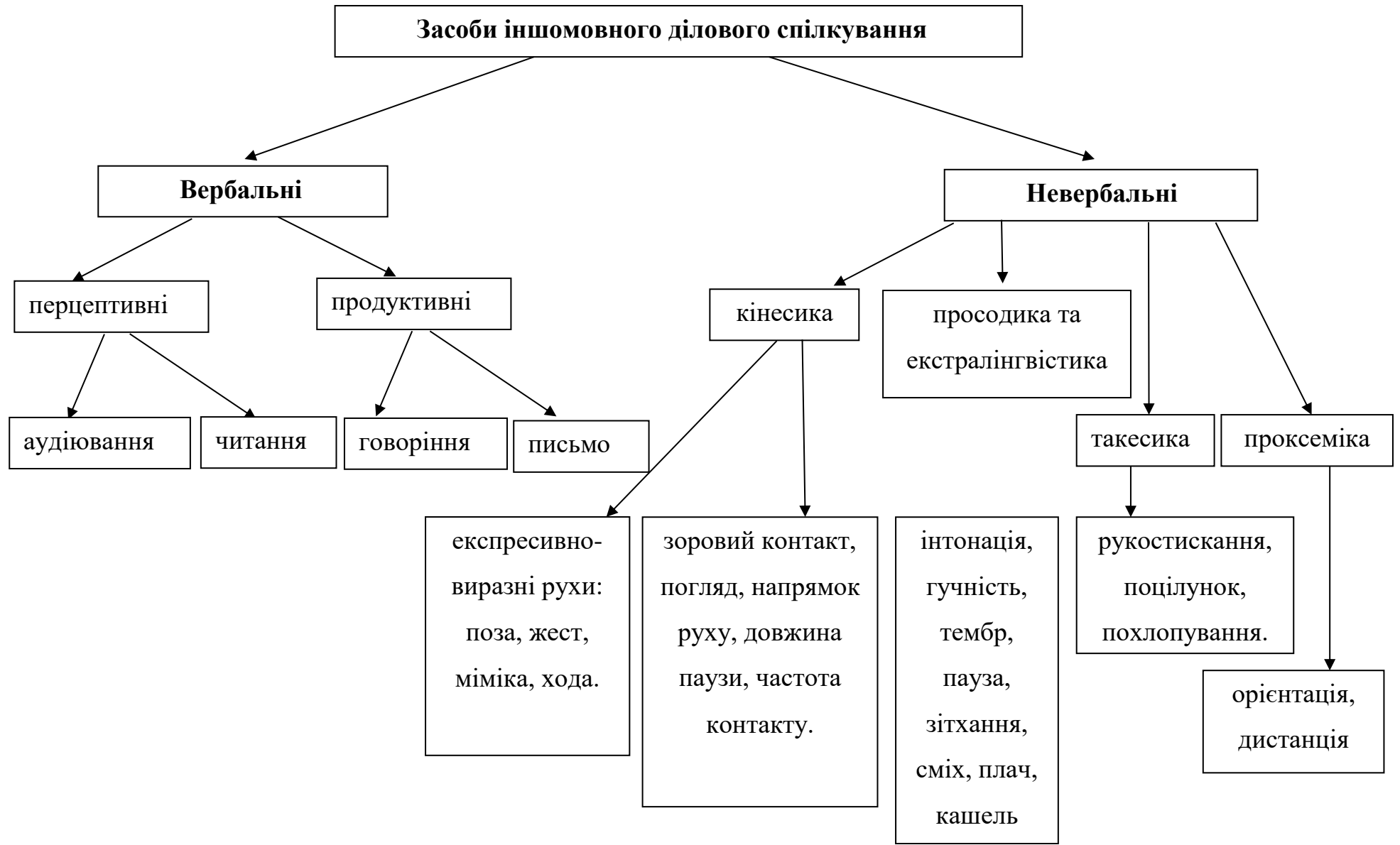


Рисунок 2.1

В процесі навчання іншомовному діловому спілкуванню методисти відводять основну роль формуванню комунікативних вмінь і навичок, що забезпечують його культуру як основу цілеспрямованої взаємодії партнерів по спілкуванню при адекватному виборі його засобів в умовах усної і письмової комунікації, що мають свою специфіку.

Що ж може слугувати критеріями ефективності? Ми розділяємо думку Н.Брігера про те, що ними можуть бути вплив від подачі інформації (*impact of delivery*), різноманітність способів подачі інформації (*variety of media*), виразність комунікації (*conciseness of communication*). Основним при цьому виступає саме перший компонент. Ефективність, що є стилістичною рисою спілкування, проявляється як в змістові інформації, так і в способах її подачі [57, с. 41].

Слід відзначити, що не існує абсолютних правил для ефективного спілкування. Те, що з успіхом використовує один доповідач, виявляється абсолютно неприйнятним для іншого. На відміну від першого показника мовної компетенції – точності вживання лексичних та граматичних форм, ефективність, як і інший її показник – вільність мовлення, не підлягає науково виваженим вимірам, що робить її оцінювання проблематичним.

Елементами ефективного спілкування можуть виступати такі риси поведінки, як використання жестів, зоровий контакт, вокальна різнобарвність, вміння поводитися з “важкою” аудиторією, використання наочності і т.ін. Вони сприяють виробленню індивідуального стилю, що знаходиться за рамками використання іноземної мови, проте, посилює вплив від подачі інформації під час реалізації професійних комунікативних навичок – презентацій, переговорів, телефонування та ін.

Якщо усне мовлення характеризується інтонаційним оформленням, наявністю паралінгвістичної інформації (міміка, жести), певним темпом, автоматизованістю, контактом із співрозмовником, специфічним набором мовленнєвих засобів, лінійністю в часі, то письмова мова є особливим видом мовленнєвої діяльності з точки зору психології, лінгвістики і комунікації. Вона має характерні особливості: специфічний набір мовленнєвих засобів, достатню

структурну складність, більшу свідомість в оформленні (оскільки передбачає час для обдумування і оцінку адекватності засобів мовлення), повноту і розгорнутість при відсутності безпосереднього контакту з партнером, інший спосіб актуального членіння, наприклад, порядок слів.

Навчання комунікативним навичкам іншомовного ділового спілкування вважається за доцільне проводити поетапно, використовуючи принцип подачі матеріалу блоками зростаючої складності. На початковому етапі здійснюється формування комунікативних вмінь, що забезпечують комунікативний мінімум людини (орієнтація, країнознавчі реалії), на середньому етапі формуються комунікативні навички для забезпечення ділового мінімуму (вміння вести етикетну ділову розмову, представити себе і свою фірму, поставити проблему і внести пропозиції, тощо). На заключному етапі проходить формування комунікативних вмінь ведення дискусій з ділових питань, засвоєння основної термінології, мовленнєвих кліше і вмінь висловити свою точку зору, провести співставлення.

Комунікативні вміння ділової переписки вважається за доцільне починати формувати на другому й третьому етапах навчання іншомовному діловому спілкуванню. Цей процес означає знайомство з елементами ділового листа, зразками об'яв, характеристик, автобіографій, заяв, рекламних проспектів і т. д.

Вивчення наукових досліджень з питань використання компетентнісного підходу у вищій школі дозволило зробити висновок, що дидактична сутність компетентно орієнтованого навчання полягає в його спрямованості на формування та розвиток в особистості системи базових і предметних компетентностей, результатом яких є загальна професійна компетентність майбутнього фахівця.

Аналіз дидактико-методичних аспектів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей дозволив розкрити сутність даного феномену, його структуру та особливості функціонування в системі підготовки спеціалістів економічного профілю. Іншомовна комунікативна компетентність, яка включає в себе цілісний комплекс знань та умінь у мовній і професійній сферах, здатність застосовувати ці знання в практичній професійній

діяльності, розглядається як одна із складових професійної компетентності фахівця.

2.2 Психолого-педагогічні чинники формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів немовних спеціальностей

Феномен сприйняття й засвоєння іноземної мови та формування мовних компетентностей не припиняє бути предметом наукових досліджень протягом останніх років, коли навички іншомовного спілкування переходять на рівень основних соціокультурних та професійних компетентностей. Оскільки формування є поняттям процесуальним, воно нерозривно пов'язане з психологічними та педагогічними умовами, в яких суб'єкт формує ці компетенції. У дослідженні формування психолінгвістичних вмінь психологія займається засобами психічної діяльності у процесі породження інформації та її сприйняття.

Дослідниця Т. Ушакова пропонує розглядати початок процесу розвитку мовленнєвих компетентностей з формування мовної свідомості як етапу психічного розвитку особистості. Поняття «мовна свідомість» має широке референтне поле, яке включає дві його основні різновиди: динамічну - вираз стану свідомості у вербальній формі, вплив на свідомість за допомогою мови, - а також структурну, утворену мовними структурами, які формуються в результаті ментального досвіду суб'єкта, дії його свідомості. При всій широті цього референтного поля поняття мовної свідомості має свою специфіку, яка підкреслює момент змикання, сукупності феномена свідомості, думки, внутрішнього світу людини з зовнішніми по відношенню до нього мовними проявами [47].

Така концепція змушує нас дотримуватись у навчальному процесі особистісно орієнтованого підходу, зумовленого індивідуальними психолінгвістичними особливостями кожного студента.

Якщо психологічна готовність та наявні умови для формування іншомовних мовленнєвих компетенцій є ідеальним підґрунтям для педагогічного впливу, необхідно розглянути, які перепони, зазвичай, роблять процес формування й

розвитку мовленнєвих компетенцій менш ефективним. Як правило, до факторів сповільнення навчання відносять різноманітні бар'єри у сприйнятті й засвоєнні інформації.

Дослідниця формування мовленнєвих компетенцій В. Боса свідчить про такі види комунікаційних бар'єрів серед студентів [6, с. 58]:

- бар'єри взаєморозуміння, які виникають внаслідок похибок у процесі передачі інформації іноземними мовами;
- семантичні бар'єри, що виникають у зв'язку з тим, що студенти вкладають різний сенс в одні й ті самі поняття іноземними мовами;
- соціокультурні бар'єри спілкування, коли студенти мають різноманітні погляди стосовно тієї чи іншої обговорюваної теми і не можуть дійти консенсусу в процесі діалогу іноземною мовою;
- логічні бар'єри, що виникають у зв'язку з різним рівнем володіння іноземною мовою, коли логіка одного мовця не є зрозумілою чи недостатньо доступна для іншого.

Такі бар'єри породжують низьку ефективність в реалізації майбутніх професійних функцій студентів. Відповідно, провідне значення для розвитку мовленнєвої компетентності студентів немовних спеціальностей мають такі характеристики професійного мовлення [7, с. 60]:

1. Ясність і однозначність у формулюванні думок іноземними мовами.
2. Логічність і смислова точність побудованого іноземною мовою висловлення студента.
3. Відповідність використаних мовних засобів конкретним обставинам мовлення (дидактичним, комунікативним, індивідуально-психологічним).
4. Достатність іншомовної лексики, багатий словниковий запас.
5. Здатність до оцінки ситуації, порівняння, зіставлення у побудові висловлювань іноземною мовою.
6. Відповідність інтонації, залучення невербальних засобів для спілкування іноземною мовою.

Іншою психолого-педагогічною проблемою формування мовленнєвих компетентностей є низька комунікативна підготовка особистості в цілому. Результати досліджень показали, що найчастіше спілкування іноземною мовою за професійним спрямуванням для багатьох здобувачів вищої освіти створює казуальний дефіцит – брак інформації (брак словникового запасу, навичок міжкультурного спілкування, знань тощо) для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, логічне пізнання яких ускладнюють численні фактори різної природи [33, с. 39].

Розв'язати цю проблему можливо лише за умови застосування процесного підходу до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, тобто координації взаємодій викладача з групою здобувачів вищої освіти. Беззаперечним є факт, що методики викладання іноземних мов спираються на особливості кодування та сприйняття інформації. Зазвичай людина спілкується із зовнішнім світом через п'ять видів комунікації: зір – важливий канал сприйняття інформації; кінестетика – предметно-статичне кодування інформації (альтернатива зору); слух; сенсорно-емоційний та мовно-мовленнєвий типи сприйняття інформації. Засвоєння навчального матеріалу залежить від того, чи здатні викладач і здобувачі вищої освіти знайти спільну мову, враховуючи індивідуальні особливості сприйняття інформації під час спілкування. У цьому викладачеві стануть у нагоді методики діагностики особливостей сприйняття інформації студентами, а також методики діагностики психологічних характеристик студентської групи [40, с. 40-41].

Так, у гуманітаріїв найбільш розвиненими є образне мислення та мовнологічна форма подання інформації, а завдання викладача полягає у формуванні переходу від образного сприйняття інформації до логічно-мовного. Але навіть конфлікт стилів викладу та сприйняття навчального матеріалу може мати позитивні наслідки: розвиток нових навичок та набуття додаткових компетенцій з медіації. Психологічні та маніпулятивні аспекти взаємодії між викладачем та студентською групою беруть свої витoki у гуманістичній

психології, тому сьогодні якість мовної підготовки здобувачів вищої освіти безпосередньо залежить від упровадженої системи навчання.

Підсумовуючи викладені вище аспекти психологічного, методичного та міжкультурно-комунікаційного характеру, які безпосередньо впливають на процес опанування іноземною мовою за фахом, Л.Гарник зазначає, що:

- під час організації навчального процесу викладач має врахувати етап розвитку студентської групи й індивідуальні особливості сприйняття інформації студентами, щоб підібрати оптимальну методику та формат проведення занять;

- лекційні й практичні заняття повинні сприяти створенню в колективі доброзичливої атмосфери, стимуляції спілкування, скороченню психологічної дистанції між учасниками студентської групи, формуванню чітких критеріїв оцінки успішності навчання;

- для досягнення високих результатів у мовній підготовці (опануванні іноземної мови) за фаховим спрямуванням викладачам спільно з керівництвом вишів потрібно розв'язати лише дві проблеми – створити сприятливі умови для отримання здобувачами вищої освіти глибоких фундаментальних знань і змінити існуючі нині підходи до організації науково-педагогічної роботи, які зосереджено на оцінюванні якості лише результатів, а не самого процесу навчання;

- при коригуванні освітніх програм треба враховувати не лише специфіку соціально-психологічного розвитку, але й індивідуальні та вікові особливості здобувачів вищої освіти, на основі чого планомірно стимулювати процес їх інтелектуального розвитку й набуття мовно-комунікативних та інших компетенцій за фахом [40, с. 42].

Наразі одним із головних чинників успіху мовної підготовки майбутніх фахівців є формування механізму самоосвіти як засобу забезпечення особистісно-професійного розвитку після закінчення навчання у ЗВО. Педагогічне формування механізму самоосвіти вимагає поетапності у реалізації цього процесу. Розвивальний ефект оцінюється відповідно до змін психічних структур, процесів та функцій, а також на основі чотирьох типів знання про психогенез: деградація – адаптація – формування – саморозвиток.

Найвищий серед зазначених ступенів, саморозвиток є нескінченним процесом, оскільки механізми прогресивних психічних змін тривають все життя людини. Слід звернути увагу на те, що на етапах деградації, адаптації і формування переважають за впливом соціально-культурні умови, а при саморозвитку внутрішня творча активність превалює над зовнішніми факторами.

Традиційно у структурі саморозвитку виділяють такі компоненти, як самоосвіта та самовиховання. Самоосвіта – це складний процес, що включає усвідомлення переваг та недоліків власної особистості, рівня освіти, виховання, планування власної програми виправлення недоліків та послідовне її виконання.

Нині поряд з потенціалом формальної освіти інструментами самоосвіти стають неформальна й інформальна освіта. Інформальна освіта здійснюється у результаті повсякденної діяльності, пов'язаної як з роботою, так і з дозвіллям або родиною. Таке навчання, зазвичай, не є високо організованим чи структурованим з точки зору цілей, часу або навчальної підтримки. Прикладами інформального навчання можуть бути компетентності, сформовані та/або розвинені в результаті життєвого і трудового досвіду, як наприклад, вивчені іноземні мови під час перебування в іншій країні або вміння використання інформаційно-комунікативних технологій, набуті поза формальним навчальним оточенням.

Всебічний аналіз проблеми формування самоосвіти студентів дозволив нам стверджувати, що організаційно-педагогічними умовами ефективного формування самоосвіти студентів немовних спеціальностей протягом їх професійної підготовки виступають:

- забезпечення цілісної взаємодії факторів психологічного, педагогічного, соціально-професійного впливу на студентів протягом їх навчання у ВНЗ у напрямку забезпечення їх готовності до самоосвіти;
- розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до самоосвіти та самовдосконалення;
- включення курсу особистісно-професійного проектування до програми підготовки майбутніх фахівців;

- організація зони соціально-професійного оточення, яке сприяє зростанню позитивного ставлення до самовдосконалення.

Слід враховувати, що переважна більшість дослідників, які вивчають методологію формування мовленнєвої компетентності, використовують компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. А мовленнєва компетентність, в основному, розглядається в сукупності окремих компетенцій – соціальної, мовної, лінгвістичної, комунікативної та ін.

Виходячи з цього, академік Н. Нічкало [33] виділила кілька принципів формування комунікативної компетентності майбутніх філологів, які цілком успішно екстраполюються на принципи формування мовленнєвої компетентності студентів немовних спеціальностей:

1. Принцип комунікативності. Завдяки реалізації цього принципу викладач зосереджує увагу на спонтанному мовленні студентів, вільному висловленні власних думок (у тому числі іноземною мовою), вдосконаленні лексичних навичок.

2. Принцип зв'язку професійної підготовки з майбутньою професійною діяльністю. Цей принцип спричинює реальне наближення студентів до умов майбутньої професійної діяльності.

3. Принцип індивідуалізації навчання, за яким увесь процес професійної підготовки ґрунтується на врахуванні особистісних інтересів студентів, розкритті їх творчого потенціалу.

Безперечно, застосування зазначених принципів повинно бути систематичним. А побудова цілісної системи психолого-педагогічних умов для формування й розвитку мовних компетентностей здійснюється згідно фундаментального системного принципу, який полягає в тому, що до системи належать лише ті складові, зв'язки між якими всередині системи є істотно необхідними, більш стійкими та взаємозалежними ніж поза системою.

2.3 Професійно-орієнтована мовна підготовка студентів як чинник підвищення конкурентоздатності студентів на ринку праці

У час, коли швидко змінюється коливання ринку працевлаштування від зовнішніх технологічних і економічних метаморфоз, набуває актуальності ефективна підготовка студентів вищої школи для потреб сучасного ринку праці конкурентоздатних для провідних інституцій і компаній на шляху до розвинутого економічного суспільства. Забезпечення фахівця якісною освітою і спектром актуальних навичок 21-го століття, серед яких визначне місце посідають навчальні та інноваційні навички, вміння працювати з інформацією, життєві та кар'єрні навички, віддзеркалюється в успішному працевлаштуванні випускників, що у свою чергу призводить до покращення економічного і технологічного розвитку країни. У підготовці успішного майбутнього фахівця ключовими вміннями стають саме професійні якості, зокрема вміння працювати у команді, розв'язувати складні ситуації, повноцінно спілкуватися, що позитивно впливає на успішне працевлаштування.

Одним з найважливіших факторів впливу на якісний професійний портрет фахівця є розвиток його комунікативних умінь, а саме вільне володіння іноземною мовою для реалізації професійних потреб, а саме, іноземною мовою за професійним спрямуванням. Тож, метою цього параграфа буде проаналізувати найбільш цитовані наукові праці з професійно-орієнтованого мовного навчання (ПОМН), зокрема розкрити його сутність, простежити взаємозв'язок з актуальними впливовими чинниками, що може вплинути на успішне працевлаштування.

Питання професійно-мовної підготовки висвітлюються науковцями, практиками, викладачами і студентами з метою знайти дійові і сучасні підходи для реалізації потреб часу професійного суспільства. Викладання англійської мови як специфічної мови було предметом багатьох останніх досліджень, в рамках яких пропонується розглядати ПОМН як підхід, а не як продукт; ПОМН не вбачається особливим видом мови чи методології; вважається також, що ПОМН не складається з певного типу навчального матеріалу.

Узагальнюючи різні визначення, зазначимо, що ПОМН – це підхід до вивчення мови, який базується на потребі студента та ґрунтується на ключовому питанні: чому студент повинен вивчати іноземну мову? [126]. Тобто, першочерговим принципом такого навчання є визначення потреб студента, що позитивно пов'язане із розвитком його мотивації.

Основний розподіл характеристик у ПОМН переважно пропонується як абсолютні та змінні характеристики.

Абсолютні характеристики свідчать про те, що ПОМН складається з викладання англійської мови, яке:

- розроблене для задоволення конкретних потреб студента;
- пов'язане за змістом (тобто, за своїми темами) з певними дисциплінами, професіями та видами діяльності;
- зосереджене на мові, яка відповідає цій діяльності в синтаксисі, лексиці, дискурсі, семантиці тощо, та аналізі цього дискурсу.

Змінні характеристики ПОМН можуть бути:

- обмеженими у мовних навичках (наприклад, лише читання)
- не викладатися за жодною заздалегідь визначеною методикою;
- ПОМН може бути пов'язаний з певними дисциплінами або призначений для них;
- ПОМН може використовувати в конкретних ситуаціях викладання іншу методологію, ніж загально англійська;
- ПОМН, швидше за все, буде розроблений для дорослої категорії студентів або в професійній робочій ситуації. Однак це може бути і для учнів середнього шкільного рівня;
- ПОМН, як правило, призначений для студентів середнього або просунутого рівня [62; 66].

Більшість курсів ПОМН передбачають деякі базові знання мовних навичок.

Більшість загальних курсів англійської мови задовольняються загальним контекстом володіння мовою. В ПОМН розрив у навчанні – визначення лакуни у

знанні – допомагає більш ретельно організувати навчальний процес, пристосовуючись до конкретних потреб студентів.

Так, важливість аналізу професійних потреб була проаналізована у роботах з професійно-мовної підготовки для академічних цілей (EAP) та для спеціальних цілей (ESP) [85; 90; 102]. Дослідження освітлюють сучасні підходи до специфічного викладання англійської мови і подають аналіз видів проведення професійних потреб студентів. Проведення аналізу потреб є першочерговим завданням перед визначенням цілей курсу.

Перехід від оцінювання потреб до аналізу потреб, а також подальші кроки до поліпшення результативності з урахуванням пріоритетності розривів та визначення вимог бізнесу забезпечують системний підхід до досягнення позитивних результатів [62].

Питання практичного застосування аналізу потреб у ПОМН вивчається при визначення соціокультурного компоненту при виявленні проблем між студентами та сім'ями, що приймають студентів на навчання в інших країнах для виявлення культурних відмінностей [86]. Дослідження наголошує на важливості проведення аналізу потреб для побудови навчальних програм, закликаючи до більш частого та систематичного впровадження аналізу потреб перед початком навчання.

Широке коло наукових робіт у ПОМН присвячено проблемі мотивації. Розробці дизайну ПОМН передує ретельне вивчення сфер впливу на мотивацію до вивчення специфічного контексту, зокрема візуальних засобів [74], вплив мобільних додатків на мотивацію навчання [68; 85], використання засобів дистанційного навчання для розвитку мотивації студентів [55; 56; 101; 108; 113]. Внутрішня мотивація, яка ініціює та підтримує поведінку, є однією з найважливіших складових навчання в будь-якому середовищі [72], зокрема, рівень внутрішньої мотивації викликає та підтримує інтерес студентів відкритої та дистанційної освіти, коли мова йде про навчання самостійно в середовищі електронного навчання.

У розрізі сучасного стану і необхідністю переходу вищої освіти на онлайн форму у зв'язку з пандемією вірусу COVID-19, особливу актуальність набувають

дослідження стосовно розробці онлайн курсів для підготовки фахівця. Професійно-спрямована мовна освіта набуває гнучких форм пристосування до потреб сьогодення і швидко реагує на вимоги студентів. Дослідження сучасних науковців [30; 110; 112] зосереджені на проведенні аналізу оцінки студентами онлайн курсу англійської мови за професійним напрямом для кінологічних перекладачів для підвищення ефективності курсу та навчання студентів, і є першим дослідженням у цієї сфері. Використовуючи дані опитування студентів з двох перших груп курсу англійської мови за професійним навчанням щодо підготовки цих фахівців, авторами простежується взаємозв'язок між структурними компонентами курсу та покращеними досягненнями студентів, використовуючи підтверджуючий факторний аналіз. Практичним внеском у наукову роботу є пропозиції щодо вдосконалення дизайну курсу.

Необхідність вивчення механізмів побудови дизайну онлайн курсів набуває особливої актуальності в умовах періодичного переходу на онлайн форму навчання. Роботи сучасних дослідників вивчають позитивні риси успішних онлайн курсів у професійно-орієнтованій мовній освіті і простежують їх вплив на розвиток професійних якостей [55; 56; 64; 70; 89; 105; 111; 122]. За результатами досліджень використання онлайн інструментів позитивно впливає на розвиток соціального капіталу, кар'єрної ідентичності та особистої адаптивності [64]. Респонденти при опитуванні вказали такі результати, як задоволення, прогрес та дуже позитивне навчання [55]. Дослідження, побудоване на результатах опитування після проведення онлайн курсу, підтверджує зв'язок між розвитком професійних якостей майбутнього фахівця рамках актуальних навичок і вмінь 21-го століття і навчання професійно спрямованого онлайн курсу для опанування англійської мови за фахом [111; 112]. Отримані результати продемонстрували позитивний зв'язок і були підтверджені статистичним аналізом. Практичний внесок дослідження полягає у окресленні пропозицій для розробки онлайн-завдань. Основними факторами заохочення студентів до онлайн навчання при створенні онлайн курсів є такі педагогічні аспекти, як присутність викладача, соціальне навчання та спілкування з одногрупниками [101].

Опис навичок 21-го століття, які складають портрет сучасного професіонала, виділяє розвиток критичного мислення і рефлексивних практик як невід'ємну складову успішного працевлаштування.

Згідно останнього звіту (весна 2021 року) Національної асоціації коледжей і роботодавців (National Association of Colleges and Employers (NACE)), стає все більш важливим, щоб випускники університетів демонстрували певні якості у своїх резюме. Головними якостями для роботодавця залишаються вміння працювати у команді, вербальна і письмова комунікація, креативність, робоча етика та інші (Таблиця 2.1) [79].

Таблиця 2.1 – Найбільш бажані якості випускників для роботодавців

Якості	Відсоток респондентів
Вміння працювати в команді	81,0%
Навички вирішення проблем	79,0%
Аналітичні / кількісні навички	76,1%
Навички спілкування (словесні)	73,2%
Навички спілкування (письмово)	72,7%
Ініціатива	67,8%
Лідерство	67,8%
Технічні навички	67,8%
Гнучкість / адаптивність	65,9%
Висока робоча етика	65,4%
Комп'ютерні навички	59,0%
Міжособистісні навички (добре ставиться до інших)	57,6%
Орієнтованість на деталі	56,1%
Організаційні здібності	39,0%
Креативність	29,8%
Навички стратегічного планування	28,3%
Привітна / комунікативна особистість	25,9%
Організаційні здібності	39,0%
Підприємницькі навички / здатність ризикувати	19,5%
Тактовність	17,6%
Вільне володіння іноземною мовою	3,4%

Професійна компетентність окреслюється рядом чинників, що робить навчання однією з сприятливих моделей, оскільки вона пов'язує теорію з практикою [77]. Комунікаційні навички, наповнені професійним змістом, стимулюють розвиток основних компетентностей, таких як планування, керівництва, організацію і контроль. Саме професійний компонент комунікації сприяє як розширенню диференціації і уточнення категоріального апарату, так і розвитку пізнавального інтересу і формування професійної спрямованості [55].

Реалізація професійної компетенції відбувається через дисциплінарну грамотність, що націлена на поєднання специфічних предметів і практичне використання. Дисциплінарна грамотність набирає обертів як підхід до більш глибокого і специфічного навчання студентів. Ключовим аспектом дисциплінарної грамотності є побудова знань, яка поєднується зі справжньою, інтелектуально складною роботою, з отриманням цінних результатів і поза навчанням [124].

Знання структури конструкцій та процесів дисциплінарної грамотності є цінним інструментом для дослідників та викладачів концептуалізацій грамотності та аргументованості навчальних цілей у їх конкретних дисциплін [63; 109].

Питання якісного навчання професійно-спрямованій мові майбутнього фахівця простежується у сучасних дослідженнях цього тренду. Автори виділяють складову розвитку критичного мислення як вагомий інструмент впливу а позитивне покращення професійних компетентностей. Результати свідчать про те, що рефлексивна практика може зміцнити впевненість і сприяти прагненню до самовдосконалення разом із підвищенням самооцінками, бажанням вдосконалення та впевненістю [120]. Більше досліджень вказують на позитивний зв'язок критичного мислення і рефлексивних практик з розвитком професійного компонента [71; 102; 106; 108; 120; 121]. Результати забезпечили підтримку концептуальних основ завдяки підвищенню професійної компетентності студентів у проблемних питаннях спілкування в їх професійній обстановці. Вивчення рефлексивних практик може бути відповідним способом формування у студентів навичок критичного мислення. Результати досліджень підтверджують ефективне

використання інструментів критичного мислення для розвитку дисциплінарної грамотності.

Для здійснення комп'ютерного аналізу вищевикладеного тексту з метою наведення лінгвістичної кореляції використовувався аналітичний ресурс Voyant Tools, дизайн якого побудований на принципах модульності, узагальнення, чутливості до домену, гнучкості, інтернаціоналізації, продуктивності, відокремлення проблем, розширюваності, взаємодії, здатності до обробки, масштабованості, простота, всюдисущості, довідковості [123]. Найбільш вживаними ключовими словами в описаному дослідженні представлені фрази стосовно основного матеріалу (Рисунок 2.1).

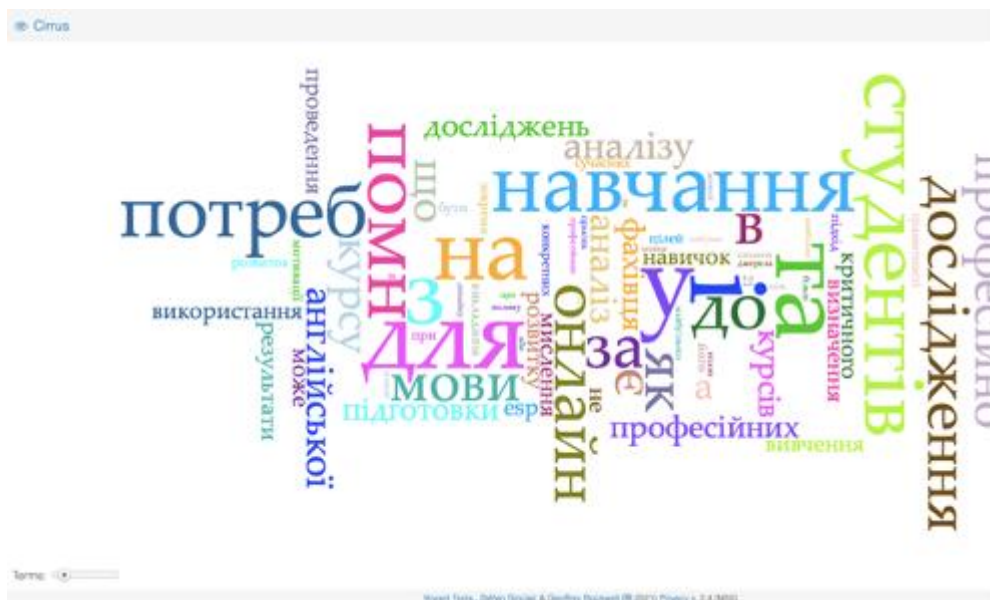


Рисунок 2.1 – Основні ключові слова дослідження

Коефіцієнт кореляції обчислюється шляхом порівняння відносних частот термінів (відносно кожного документа для корпусу або відносно кожного сегмента документа). Коефіцієнт вибраних термінів дорівнює 1, і означає, що значення (Пірсона) позитивно корелюють, вони зростають і падають разом.

Значення значимості є мірою впевненості у величині кореляції. Значимість 0,05 або менше вказує на сильну кореляцію (що дозволяє нам відкинути нульову

гіпотезу про випадковість розподілу значень). Дійсність цього показника залежить від припущень про нормальний розподіл даних.

Результати кореляції Пірсона (r) і значення значимості показані у Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Кореляція основних термінів

Термін 1	Термін 2	Кореляція (r)	Значимість
критичного	мислення	1	0
бути	конкретних	1	0
більш	специфічного	1	0
грамотності	дисциплінарної	1	0
грамотності	професійної	1	0
грамотності	складову	1	0
грамотності	спілкування	1	0
джерела	найбільш	1	0
практик	рефлексивних	1	0
підготовка	суспільства	1	0
абсолютні	характеристики	1	0
дисциплінами	характеристики	1	0
діяльності	характеристики	1	0
змінні	характеристики	1	0
певними	характеристики	1	0
розроблений	характеристики	1	0
темами	характеристики	1	0
тобто	характеристики	1	0

Наведене статистичне підтвердження аналізу словосполучень дозволяє зробити висновки про важливість дослідження цієї теми і подальший розвиток актуальності подібних досліджень.

Сьогодні зростаючий попит на самосвідомих фахівців з розвиненими навичками

21 століття є явною потребою у секторі працевлаштування у всіх сферах життя нашого суспільства. Щоб задовольнити попит роботодавців, освітяни повинні розуміти важливість включення компонентів професійного навчання, які спрямовані на професійний фактор, необхідний для успішного працевлаштування.

Результати цього дослідження наводять теоретичний аналіз провідних праць з професійно-орієнтованого мовного навчання як одного з ключових чинників працевлаштування випускників університетів. Основними напрямками теоретичного аналізу в даній роботі виступали сутність професійно-орієнтованого мовного навчання, визначення і аналіз потреб студентів, дисциплінарна грамотність, критичне мислення і рефлексивні практики, професійні компетентності, компетентності 21 століття, онлайн навчання у сфері професійно-спрямованого мовного навчання як чинники успішного працевлаштування студентів випускників вищих навчальних закладів.

3 ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ, РОЗВИТКУ ТА ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1 Застосування інноваційних методів навчання для формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО

Викладання іноземних мов на сучасному етапі характеризується надзвичайно широким спектром можливостей використання цифрових технологій, існуванням так званого «цифрового суспільства», тобто постійного доступу до інформації. Власне, технології як такі сприймаються студентами як звична і невід'ємна частина щоденного життя, відповідно, їх використання з навчальною метою дозволяє наблизити процес вивчення мови до реальних життєвих ситуацій.

Відтак, узгодження викладання іноземних мов, зокрема, на немовних факультетах вищих навчальних закладів, з вимогами сучасного світу за умов стрімкого зростання застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій, стає можливим завдяки впровадженню технології змішаного навчання. Даний формат забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в більш динамічних умовах, розширити можливості роботи зі студентами різних рівнів базової підготовки.

Необхідність переходу до змішаного навчання зумовлена, зокрема, тим, що серед сучасного світу до спеціалістів багатьох галузей чи не на першому місці стоїть здатність до постійного саморозвитку, продовження освіти протягом усього життя. Використання онлайн технологій дозволяє студентам самостійно організувати власний навчальний процес, що значно розширює діапазон можливостей для отримання освіти. З іншого боку, далеко не кожен, хто має бажання навчатись, має рівень відповідальності, достатній для самоорганізації навчання, отже змішане навчання повинно передбачати безпосереднє спілкування

викладача і студентів, збагачене і підсилене використанням сучасних технологій як під час аудиторних занять, так і поза ними) [115; с. 4].

Методичні, педагогічні і психологічні аспекти використання змішаного навчання (blended learning, apprentissage hybride) досить широко висвітлені в роботах сучасних дослідників як в Україні, так і поза її межами. Існує багато дефініцій цього поняття, але всі дослідники сходяться у тому що, «змішане навчання» – це інтеграція електронних засобів та традиційного процесу навчання. Як зазначає О.Ю. Чугай, «Перший раз термін blended learning з'явився в інформаційному бюлетені 1999 року, коли освітня компанія, що займалась інтерактивним навчанням, оголосила про зміну своєї назви на EPIC та зазначила, що буде використовувати методику змішаного навчання». Отже, цей термін почали використовувати стосовно цілої низки методів аж до 2006 року, коли Бонк та Грехем (Bonk and Graham) опублікували книгу “Handbook of Blended Learning”, в якій дали визначення змішаного навчання як такого, що поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction)» [50].

Однією з найважливіших переваг, які надає запровадження змішаного навчання у процес вивчення і викладання іноземних мов є наявність вибору, можливості обирати найбільш ефективні засоби і методи навчання, виходячи з поставлених цілей і конкретних потреб студентів. Поява інформаційних технологій забезпечила викладачів величезними можливостями включення нових освітніх ресурсів та інструментів у процес навчання, викладачі можуть отримати широкий спектр навчальних матеріалів та ресурсів, які відповідають потребам їх унікальних навчальних ситуацій.

На даний час існує шість основних моделей змішаного навчання, вибір яких має спиратись на ряд факторів, зокрема, рівень мовної підготовки студентів, співвідношення аудиторних годин і самостійної роботи, тощо.

Так, використання моделі аудиторного спілкування (The Face-To-Face Driver Model), на думку багатьох викладачів, є найбільш доречним в ситуації, коли група студентів є неоднорідною, є значна різниця в рівні мовної підготовки і мотивації до

навчання. В рамках даної моделі, перевага надається аудиторній роботі, а завдання, які виконуються в режимі онлайн, можуть варіюватись залежно від індивідуальних потреб студентів. Таким чином, студенти як з високим, так і з низьким рівнем підготовки, мають можливість вдосконалювати навички володіння іноземною мовою. Водночас, певною мірою знімається психологічний бар'єр у студентів, які відчують недостатність власного рівня в порівнянні з іншими і є, зазвичай, пасивними під час аудиторної роботи. Досить схожою є ротаційна модель (The Rotation Model), яка також спирається на традиційну модель аудиторної роботи, а онлайн завдання є лише додатковим засобом, який сприяє розвитку тих чи інших навичок завдяки розподілу студентів на групи залежно від їх потреб. Дана модель є актуальною для студентів з переважно низьким рівнем мовної підготовки, які потребують формування і розвитку базових вмінь і навичок (і, відповідно, постійного консультування з викладачем). На відміну від двох попередніх, гнучка модель (The Flex Model) передбачає значне переважання роботи в режимі онлайн над аудиторною, викладач при цьому виступає в ролі консультанта, оскільки дана модель змішаного навчання є зручною для студентів, які поєднують навчання з роботою, тобто далеко не завжди мають можливість відвідувати заняття. При використанні моделі «Онлайн-Лабораторія» (Online Lab School Model) студенти отримують повний об'єм матеріалу в режимі онлайн, відвідуючи аудиторні заняття лише періодично (наприклад, для проведення підсумкового контролю), що робить цю модель актуальною для студентів заочних відділень. Специфіка особистісно-орієнтованої моделі (Self-Blend Model) полягає у тому, що вона поєднує традиційний (або у свою чергу, змішаний) курс іноземної мови, наданий навчальним закладом, з додатковим, який обирає сам студент, залежно від власних потреб. Онлайн-модель (The Online Driver Model) є повністю дистанційною, всі контакти між викладачем і студентами відбуваються в режимі онлайн [128].

Незалежно від вибору моделі або поєднання моделей змішаного навчання, викладач має ретельно оцінювати навчальні матеріали і програмні продукти, використовуючи лише ті матеріали, які є методологічно обґрунтованими. При цьому студенти є рівноправними партнерами, які мають право вибору

індивідуальної траєкторії. Технологія змішаного навчання націлена на те, щоб сформувати у студентів уміння самостійно планувати і організовувати свою діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат.

Інформаційно-комунікаційні технології дають змогу оптимізувати спільну роботу студентів, зробити її взаємовигідною. Крім того, користувачі мають змогу створювати власний контент, що є цінною можливістю як для викладача, так і для студента, відкриваючи можливості для творчості, а, відповідно і надаючи значущості навчальному процесу.

Таким чином, залучення методів змішаного навчання, яке стало особливо актуальним під час дистанційного навчання, до викладання іноземних мов, безумовно, потребує зусиль, але, як показує практика, дані методи сприяють оптимізації процесу навчання, зокрема, автономії студентів, підвищенню їх мотивації як до вивчення іноземних мов, так і до загального саморозвитку.

3.2 Використання інформаційних технологій для формування й розвитку мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО

Четверта промислова революція вимагає революційного оновлення системи освіти. Формальна освіта перестає бути процесом трансляції знань – акцент зміщується на вміння вчитися незалежно від віку, самостійне освоєння знань, формування у студентів інноваційного, творчого мислення. Абсолютним фактом сучасності став величезний розрив між традиційною індустріальною працею периферійних країн і «само-програмованою» працею людей нового покоління. Ключовим критерієм поділу між цими двома видами праці є утворення, творчість, інновації.

Система вищої освіти змінюється. Різноманітність потреб та параметрів потребує різноманітності засобів. Тут навчальні технології можуть дати свій найцінніший внесок. Вони гнучкі, не обмежені часом та місцем, можуть використовуватися на вимогу та забезпечують своєчасну освіту. Вони мають потенціал пропонувати можливості синхронного та асинхронного навчання. Але,

перш за все, якщо вони добре підготовлені, вони можуть зібрати багатий досвід та досвід у розробці ефективних пакетів, які можна змінювати та оновлювати весь час у відповідь на відгуки, нові запити та різноманітні контексти. Можливості полягають у широкому спектрі технологій. Це може бути вперше в історії людства, коли навчання протягом усього життя є не лише бажаним та невідкладним, але й здійсненим.

Сьогоднішнє навчальне середовище більш інтерактивне, ніж будь-коли раніше. Технології та цифрові інструменти трансформують методи навчання, покращують викладання в школах, коледжах та університетах. Студенти більше не обмежуються географічними межами, і завдяки повсюдності мобільних пристроїв вони навчаються за допомогою нових методів і очікують, що навчальні заклади підтримають ці виклики сьогодення. [67]

Викладачі закладів вищої освіти щороку стикаються з такою проблемою, як багаторівневі групи, в яких частина студентів, маючи досвід спілкування іноземною мовою, часто домінують над тими, чий рівень мовних компетенцій є, з тих чи інших причин, значно нижчим (від A1 до B1, наприклад). Подібна ситуація може призвести до непорозумінь, появи психологічних бар'єрів, що створює значні перешкоди для навчального процесу, результатом чого може бути зниження мотивації до навчання як в «слабких», так і в «сильних» студентів. Крім того, невелика кількість аудиторних занять часто унеможлиблює або зводить до мінімуму індивідуальний підхід до студента.

Викладач повинен з самого початку створювати атмосферу довіри до студента. Для досягнення цієї мети електронне навчання надає в розпорядження викладача різноманітні комунікаційні ресурси. Наприклад, електронне навчання може заохочувати використання системи (FAQ) з технічних або адміністративних питань, вона може сприяти доступу до спільнот (і участі в них) для того, щоб прояснити будь-які питання, які студенти можуть мати щодо курсу, може сприяти відправленню повідомлень до викладача курсу, прискорити потік листів між студентами та викладачами, тощо. Комунікативні інструменти сприяють співпраці та участі. Тобто інструменти, що надаються за допомогою електронного навчання,

допомагають зосередитись навчання на практичних елементах, використовуючи підхід «навчання через практику», і вони заохочують обмін думками, наприклад, через доступ до віртуальних класів. Продуктивність інноваційного процесу серед іншого безпосередньо залежить від інноваційного потенціалу педагога, під яким розуміють сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність засобів і методів, які забезпечують цю готовність.

Без сумніву, присутність інноваційних технологій стає усе більш відчутною у галузі освіти, про що можна судити з численних публікацій останніх років у вітчизняній та закордонній методичній літературі. Ґрунтовно ця проблема розглядається у роботах Бикова В.Ю., Гуревича Р.С., Кадемії М.Ю., Козяра М.М. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г., Сисоєвої С.О., Травнева В.А., М. Аллі, Дж. Трекслера та інших. Оцінюючи тенденції розвитку інформаційної цивілізації, футуролог Мічіо Каку з США заявив, що за останні роки людство накопичило більше знань, ніж за всю свою історію, а швидкість обміну ними виросла в тисячі разів. На підставі цього він зробив висновок, що в найближчі десятиліття відбудуться фундаментальні відкриття в області науки і техніки. Вони можуть бути порівнянні з епохою Великих географічних відкриттів: настане ера квантових комп'ютерів, які за швидкістю, потужності в тисячі разів перевищуватимуть звичайні. Світ покриється глобальної інформаційної «павутиною», з якої люди будуть взаємодіяти з допомогою гаджетів. [116]

Оскільки для сучасного фахівця надзвичайно важливим є знання іноземної мови, її поглиблене вивчення стало одним з найважливіших завдань системи підготовки спеціаліста. З метою активізації інноваційних підходів у вищій освіті розробляється концепція інноваційної моделі навчання у вищій освіті з використанням технологій, що орієнтується на професійну діяльність; забезпечується розвиток дистанційного навчання, поглиблюється інтеграцію вищої школи з наукою та виробництвом; активізується наукова діяльність кафедр, поглиблюється їх співпраця з академічними установами, науково-дослідними підрозділами підприємств та зарубіжними партнерами.

Одним з ефективних шляхів вирішення вищезазначених завдань є інтеграція творчої діяльності як для викладача, так і для студентів. Безумовно, творчість завжди була невід'ємною частиною процесу викладання іноземних мов, але сучасні умови, зокрема, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, надають численні нові освітні можливості. Це стосується, наприклад, тайм-менеджменту, що вивільняє більше часу для творчих завдань, таких як підготовка індивідуальних і групових проектів.

Авторами дослідження протягом кількох років під час роботи зі студентами I - IV курсів частина як аудиторної, так і самостійної роботи була організована на основі використання інтерактивних он-лайн платформ і відкритих освітніх ресурсів. Ідея полягає в оптимізації організації навчального процесу шляхом постійного залучення сучасних цифрових технологій в якості невід'ємної складової навчання (тобто на постійній і стабільній основі, відповідно до методів змішаного навчання), а не тимчасові або одноразові ситуативні звернення до них. Використання відкритих освітніх ресурсів дає можливість вирішити певний ряд проблем:

- інтерактивні платформи спрощують обмін матеріалами, що залишає більше часу для усного спілкування;
- створення власного цифрового контенту стимулює командну роботу, сприяє розвитку навичок як письмового, так і усного мовлення, розвиває навички критичного мислення студентів;
- онлайн-тестування оптимізує тайм-менеджмент і надає можливість проаналізувати помилки;
- різнорівневі завдання індивідуалізують навчальний процес;
- актуальний автентичний контент зацікавлює студентів і сприяє як зміцненню міжпредметних зв'язків, так і наближує навчання до реальних життєвих ситуацій.

Необхідність впровадження проекту була зумовлена, з одного боку, беззаперечною необхідністю вільного володіння іноземними мовами майбутніми професіоналами, з іншого, наявністю таких перешкод, як значні відмінності у

базовій іншомовній підготовці студентів (від рівня Pre-A1 до B2) та порівняно невелика кількість аудиторних годин; низька мотивація студентів до вивчення іноземних мов, тощо.

Даний підхід до викладання іноземних мов не є абсолютно новим, але, водночас, і не залишається незмінним, оскільки викладач отримує можливість швидко адаптувати методи викладання як до існуючих потреб студентів з точки зору мовних компетенцій, так і до технологій, які постійно змінюються (використовуючи нові автентичні ресурси, або створюючи власні на базі інтерактивних платформ).

Слід зазначити, що даний підхід до навчального процесу може бути адаптований до потреб будь-якої програми, завдяки чому, зокрема, студенти не відчули незручностей у переході на дистанційний режим навчання під час карантину. З прикладами організації навчального процесу (матеріали 2019-2020 навчального року) можна ознайомитись за наступним посиланням: https://padlet.com/skarloupina/at_19_20_1

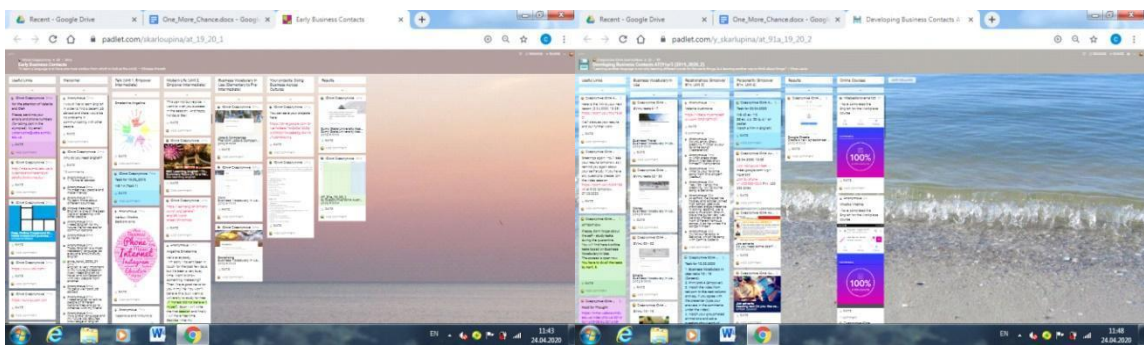


Рисунок 3.1 – Скріншот сторінки Padlet

Власне кажучи, творчість починається вже на етапі підготовки до першого заняття, адже важливо від початку створити невимушену, дружню і водночас ділову атмосферу заняття. Цікаві теми для обговорення, вдало підібране відео, навіть дизайн віртуальної дошки Padlet або онлайн тестів має на меті справити позитивне враження і мотивувати студентів до подальшого вивчення мови. [3]

В тому, що стосується саме роботи викладача, важко переоцінити значення візуалізації у підготовці як теоретичного матеріалу, так і інтерактивних завдань. Як показує досвід, дуже зручним і корисним є використання таких платформ, як:

- Spark Adobe (<https://spark.adobe.com/sp>), Canva (<https://www.canva.com/>) або навіть просто PowerPoint для створення презентацій,
- Quizlet (<https://quizlet.com>) для відпрацювання нового лексичного і граматичного матеріалу,
- Quizizz (<https://quizizz.com>) для швидкої перевірки знань,
- Google Forms для проведення контрольного тестування,
- Typeform (www.typeform.com) або Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) для опитувань,
- Padlet (www.padlet.com), Nearpod (<https://nearpod.com>) для брейнстормінгу і загального структурування і збереження матеріалів,
- Google Drive для спільної роботи, тощо.

Втім, слід зазначити, що найбільш ефективним шляхом підвищення мотивації студентів є завдання, які становлять певний виклик їх творчим здібностям, дають їм змогу самовиразитись, а не тільки вдосконалити мовні компетенції. Йдеться про створення власних проектів або міні-проектів, індивідуально або в групах. Як приклад можна навести наступні (різномовні) проекти:

- власне розуміння англійського прислів'я на тему "Money" (студенти знаходять прислів'я, з яким повністю погоджуються, або категорично не погоджуються, висловлюють свою думку, створюючи анімацію на платформі Voki (www.voki.com) або MySimpleShow (<https://www.mysimpleshow.com/examples>), посилання на яку розміщують на віртуальній дошці Padlet, після перегляду відбувається обмін думками в аудиторії, під час відео-заняття, або за допомогою коментарів безпосередньо під кожною анімацією на Padlet);
- створення логотипу (компанії, телешоу, команди, тощо), за допомогою Wordart (<https://wordart.com/>);

- створення рекламного відеоролику, наприклад, на платформі Powtoon (<https://www.powtoon.com/home>);
- створення відеоблогу на тему “Students’ Life” (власний відеоролик);
- проект захисту довкілля (будь-яка з вищезазначених платформ);
- City Highlights (спільна робота в Google документі, студенти мають описати найпривабливіше, на їхню думку, місце або туристичну принаду міста, де вони навчаються. Робота в одному документі, по-перше, не дозволяє повторюватись, по-друге, дає змогу порівняти враження тих, хто живе в даному місті і приїжджих, що робить завдання цікавішим для студентів);
- The Best Place in the World (презентація, відео подкаст, в якому студенти (індивідуально, або в парах) розповідають про свій досвід подорожей або місце, яке мріють відвідати).

Впровадження цих технологій дозволяє точніше оцінити рівень володіння мовою, отримати значну кількість додаткових завдань для самостійного виконання, автоматизувати виконання і перевірку домашніх завдань та покращити процес вивчення і рівень володіння іноземною мовою взагалі. Викладач може оптимізувати можливості, доступні через LMS (програмний додаток для адміністрування навчальних курсів в рамках дистанційного навчання) зі стандартним SCORM (збірник специфікацій і стандартів, розроблений для систем дистанційного навчання. Містить вимоги до організації навчального матеріалу і всієї системи дистанційного навчання). За допомогою цих інструментів вчителі можуть створювати власні курси (варіанти для інтерактивності та участі збільшуються шляхом інтеграції віртуальних класів у курс).

Навчальна платформа, що сприяє постійному оновленню і зростанню, дає викладачам більш інноваційні педагогічні матеріали. Це може допомогти викладачам запропонувати інший, збагачуючий досвід навчання, що призводить до позитивних зауважень щодо курсу. Творчі завдання, зокрема в поєднанні з інформаційно-комунікативними технологіями, дають можливість надати навчальному процесу емоційного забарвлення, студенти отримують шанс для самовираження і, відповідно, саморозвитку. Вивчення іноземної мови стає не

самоціллю, а інструментом для розширення кругозору, посилюючи, крім того, міжпредметні зв'язки (в ситуації, коли мовні навички є необхідними для майбутньої професії).

Технології, в свою чергу, дають викладачу змогу зробити навчальний процес більш індивідуальним, більш студенто-центрованим (йдеться про вибір завдань, наприклад, варіативність підбору відкритих освітніх ресурсів, залежно від рівня мовних компетенцій студента. Таким чином, поєднання електронного середовища з денним навчальним процесом має такі позитивні наслідки: спрощується процес інформування студентів про певні зміни, доповнення, коригування навчальних дисциплін; збільшується можливість активного залучення та використання методичної, літературної бази; пришвидшується зворотний зв'язок; у такий спосіб можливо ефективно узгодити, спланувати і коригувати самостійну діяльність студентів.

Кожна методологія навчання має свої переваги і недоліки. Як завжди, потрібно оцінити ваші вимоги до існуючих варіантів. Чи буде ваша аудиторія поєднанням технології електронного навчання з індивідуальним навчанням та самостійною підготовкою? Чи нагорода переважає ризики? Чи є ваші студенти готові охопити новий спосіб мислення та навчання? Різномічне освітнє середовище може бути неоціненним мотиваційним фактором для одних, та джерелом когнітивного дисонансу для інших.

Не можна обійти увагою той факт, що використання всіх вищезазначених технологій є, по-перше, процесом, який знаходиться у стані постійної зміни і вдосконалення, а, отже, продовжує бути матеріалом для педагогічних творчих пошуків, по-друге, дистанційне навчання (яке базується саме на використанні інтерактивних технологій) є особливо актуальним в наш час, що в свою чергу, вимагає подальших досліджень.

3.3 Формування мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов

Мотивація студентів – одна з найважливіших складових ефективного навчального процесу. На жаль, студенти немовних спеціальностей часто є менш мотивованими до вивчення іноземної мови. Вони, насамперед, зосереджені на предметах, які допоможуть їм опанувати обрану спеціальність. Навіть незважаючи на зацікавленість роботодавців у висококваліфікованих працівниках зі знанням іноземної мови, це не виступає мотиваційним чинником до вивчення мови.

Серед інших факторів, які впливають на відсутність мотивації, зокрема у студентів немовних спеціальностей, є несаможієність прийняття рішення стосовно обраної спеціальності, тиск з боку батьків, навчання заради отримання диплому, низький рівень тощо. Якими б не були причини, викладач має завдання так побудувати навчальний процес, щоб пробудити і підтримати інтерес студентів.

Важливість формування мотивації до вивчення іноземної мови висвітлена в чисельних працях. Одне з перших фундаментальних досліджень належить канадським соціальним психологам Р. Гарднеру і У. Ламберту [72], які визначили два ключові види мотивації для тих, хто вивчає мову: інструментальна та інтегративна.

Інструментальна мотивація означає мотивацію, що виникає завдяки зовнішній потребі, наприклад, через необхідність спілкування іноземною мовою на роботі або складання іспиту. Іноземна мова виступає інструментом для задоволення цієї потреби.

Інтегративна мотивація, навпаки, походить зсередини. Вона виникає через бажання людини певною мірою інтегруватися з іншими людьми, які говорять тією ж самою мовою.

З часом інтегративний та інструментальний види мотивації були розподілені на внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація виникає, коли у студента є особистий інтерес до предмета, який викликає «внутрішнє задоволення» і бажання дізнатися більше. Зовнішня мотивація з'являється, коли студент

зацікавлений у «зовнішній винагороді», наприклад, у визнанні, похвалі чи високих балах. Таким студентам необхідно заохочення, інакше вони починають сумніватися у своїх здібностях до вивчення іноземної мови.

Найбажанішим типом мотивації визнана внутрішня мотивація, тобто бажання виконати завдання не тому, що це може призвести до винагородження або покарання, а тому, що це весело й приносить задоволення. Така мотивація породжує не лише високі результати, але й високу якість вивчення мови.

Поняття внутрішньої мотивації нероздільне з поняттям автономії. Зв'язок між ними досліджений у численних працях [98; 130; 99], які доводять, що мотивація посилюється, коли студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання.

Література з мотивації до вивчення іноземної мови вказує на важливість таких аспектів.

1. Доброзичлива та сприятлива атмосфера в аудиторії.

Викладачі мають передавати свій ентузіазм студентам. Важливо пам'ятати їх імена та виявляти інтерес до них як до особистостей. Як зазначає Е. Ушіода, викладач має створювати завдання таким чином, щоб максимально залучати інтереси студентів і ставитися до них як до «людей», а не як до «студентів, що вивчають мову» [130]. Важливо їх заохотити і створити можливості «говорити від себе» та висловлювати свої думки та інтереси за допомогою іноземної мови. Для того, щоб ефективно мотивувати кожного студента, викладачі повинні переконатися, що їхні студенти відчувають, що їх поважають як особистість. Викладач може запропонувати індивідуальні коуч-сесії та / або додаткові вправи, які дозволяють студентам застосовувати вивчення англійської мови до інших видів діяльності, від яких вони отримують задоволення. Студент може відчувати труднощі з різницею між дієслівними часами, але якщо викладач пропонує вправу, в якій студент може говорити або писати про те, чим він справді захоплюється, рівень їх мотивації природно зросте. Вміння описувати свою улюблену діяльність іноземною мовою дозволило б їм поділитися з викладачем або групою чимось, що робить їх щасливими, одночасно покращуючи свої знання англійської мови.

2. Застосування комп'ютерних технологій.

Технології є частиною соціального повсякденного життя студентів; саме тут відбувається значна частина їхнього спілкування (чати, форуми, блоги тощо), тому це може бути потужним інструментом підживлення їх інтересів. Е. Ушіода спостерігає, що такий зв'язок із цифровим світом може бути мотиваційним ресурсом для вивчення мови [130]. Технологія може бути одним із засобів достукатися до студентів як «людей», залучаючи їх інтереси, які «засновані не лише на фізичному світі їхнього життя, інтересах та соціальних відносинах поза аудиторією, але дедалі частіше у віртуальному світі кіберпростору, а також мобільних комунікаційних та розважальних технологій, в яких відбувається така велика частина їхнього життя» [130, с. 206]. Подібним чином Г. Стоквелл стверджує, що технології мають потужний потенціал для мотивації учнів, однак мотивація з'являється не автоматично, а багато в чому залежить від способу та контексту, в якому вони використовуються [125].

3. Гейміфікація.

Найкращий спосіб вплинути на мотивацію студентів – це ігри: ми граємо в ігри, тому що вони приємні. У викладанні мови все більше використовується гейміфікація – техніка застосування принципів ігор до неігрового контексту. Ігрова діяльність дозволяє створювати такі ситуації, в яких усна мова виступає засобом комунікації. Саме гра допомагає подолати мовний бар'єр в несподіваний і непомітний для студентів спосіб.

Для студентів немовних спеціальностей особливо важливі рольові ігри, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а й також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції.

Існує незліченна кількість способів гейміфікації, але найпоширенішими є три:

- Будь-яка бальна система – спосіб змагатися проти себе і проти інших.
- Соціальний елемент – обмін досвідом з іншими.

- Задоволення – такий досвід має бути приємним.

4. Проектна робота.

Головною метою проектної роботи є надання студентам можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань та проблем, які спонукають до пошуку необхідної інформації у різних джерелах. Перевагами проектної роботи є:

- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, презентації інформації;
- розвиток творчих здібностей;
- інтеграція різних предметів [2].

4. Групові форми роботи.

Мотивацію студентів можна значно підвищити, запропонувавши їм групові завдання. Важливо робити завдання спільними, а не конкурентними, що дуже позитивно впливає на розвиток групової взаємодії та гарної динаміки [53]. Працюючи в команді, студенти відчують, що кожен з них робить свій внесок. Розвиток навичок співпраці особливо важливий для студентів немовних спеціальностей, оскільки готує їх до реалій професійного життя.

5. Зворотній зв'язок викладача.

Спосіб надання зворотного зв'язку – ще один потужний інструмент підвищення мотивації. Одним із прикладів є подяка студентам за їх роботу та використання «методу гамбургера»: щирі коментарі стосовно того, що студент зробив добре – конкретні зауваження, точки росту – приємні слова, позитивні коментарі.

Формування мотивації студентів немовних спеціальностей є складним процесом, що вимагає постійних зусиль з боку викладача. Для розвитку мотивації студентів ЗВО до вивчення ІМ важливо побудувати навчальний процес з урахуванням вказаних вище аспектів. Кожен викладач має з'ясувати, що найбільше мотивує їх студентів й відповідно коригувати свої стратегії та методи викладання.

ВИСНОВКИ

Кожний період розвитку методики викладання іноземних мов і як науки, і як педагогічної практики характеризується домінуванням того чи іншого підходу, який витісняє інші підходи на периферію і методичних досліджень, і найбільш передової практичної організації навчального процесу [46, с. 4]. Компетентнісно орієнтований (діяльнісно орієнтований у термінах ЗЄР) підхід до навчання ІМ базується на цілому ряді концептуальних засад та передбачає застосування певних методик, дослідженню та розвитку яких присвячено науково-дослідну роботу *«Методологія та методика формування мовленнєвих компетенцій у навчанні та оцінюванні іноземних мов: лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний аспекти»*, виконану кафедрою іноземних мов Навчально-наукового інституту бізнесу, економіки та менеджменту Сумського державного університету. У ході виконання зазначеної НДР було уточнено деякі поняття та отримано нові результати, на сутності яких зупинимось далі.

Доведено, що вивчення ІМ та її використання – це два нероздільні процеси. Вони включають дії, що виконуються особами, які в ролі соціальних агентів розвивають ряд компетентностей, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих. *Компетентність* при цьому розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Загальні компетентності включають (декларативні) знання, уміння (know-how), життєвий досвід (компетентність існування) та комбінацію цих трьох – здатність до навчання (уміння вчитись). Ці компетентності не є специфічними для мовлення, але вони необхідні для будь-якого роду діяльності, у т.ч. і мовленнєвої.

Комунікативні мовленнєві компетентності забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи певний набір специфічних лінгвістичних засобів. Складовими КМК є:

- лінгвістичні компетентності – лексичні, фонологічні, синтаксичні знання та вміння, а також інші параметри мови як системи незалежно від соціологічного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації;

- соціолінгвістичні компетентності, які стосуються соціокультурних умов користування мовою та через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості; норм регулювання стосунків між поколіннями, статями, класами та соціальними групами; лінгвістичних кодифікацій основних ритуалів життя суспільства) пронизують весь процес міжкультурного спілкування;

- прагматичні компетентності, які пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів (продукування мовних функцій, актів мовлення тощо) та пропонують сценарії інтерактивних обмінів, стосуючись умінь дискурсу, злитності та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів.

Встановлено, що у контексті студентоцентричного підходу, де студент перетворюється на ініціатора та організатора власного процесу навчання, відбулась кардинальна зміна ролей викладача та студента як основних актантів освітнього процесу. Ті, хто вивчають ІМ, є активними учасниками процесу навчання, а викладачеві належить роль «координатора комунікації», фасилітатора та тьютора, тобто того, хто супроводжує, а не надає готовий пакет знань. За таких умов навчальні матеріали укладаються таким чином, щоб забезпечити автентичні ситуації використання мови, які студенти мають відчутти в ситуації інформаційного обміну. Отже, викладання іноземної мови фокусується не на наборі правил, а на реальних потребах та цілях студента. Відповідно, аналіз потреб студентів, урахування їх мотивацій у виборі дисциплін іншомовної підготовки, автентичність матеріалів, що використовуються, є основними рисами сучасного підходу до навчання та оцінювання результатів вивчення ІМ.

Уточнено зміст професіограми сучасного викладача ІМ та описано набір його базових професійно-педагогічних компетентностей як діалектичної єдності гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних, організаторських та креативних вмінь.

Розроблено систему контролю (оцінювання) рівня сформованості у студента як користувача іноземної мови комунікативних мовленнєвих компетентностей, яка адмініструється на різних етапах упродовж вивчення студентами курсу ІМ в єдності самооцінювання та взаємооцінювання студентів, з одного боку, та поточного й підсумкового оцінювання викладачем, а також альтернативного оцінювання (оцінювання проєктів, «журналів роздумів» тощо), до якого долучені як викладач(и), так і студент(и). Зазначимо, що запропоновані процедури встановлення результатів оцінювання мовленнєвої поведінки студентів відповідають методам навчання, використовуються послідовно і підлягають постійному моніторингу для подальшої модифікації в разі необхідності.

Проаналізовано основні принципи та психолого-педагогічні чинники формування й розвитку КМК студентів немовних спеціальностей ЗВО. Проведений аналіз довів, що поряд із необхідністю адаптувати методику та формати проведення занять до індивідуальних особливостей окремого студента та групи в цілому, створенням доброзичливої атмосфери та скороченням психологічної дистанції між учасниками освітнього процесу, одним із головних чинників успіху мовної підготовки майбутніх фахівців є формування *механізму їх самоосвіти* як засобу забезпечення особистісно-професійного розвитку після закінчення ЗВО.

Запроновано моделі та педагогічні технології формування й розвитку КМК студентів немовних спеціальностей, які враховують, з одного боку, зовнішні глобальні виклики (напр., пандемія Covid-19) і пов'язані з ними кардинальні зміни освітніх форматів в напрямку запровадження дистанційного та гібридного навчання, з іншого – стрімкий технологічний прогрес та можливості використання інноваційних цифрових інструментів для підвищення інтерактивності, мотивації, а відтак і ефективності процесу навчання, вивчення та оцінювання ІМ.

Тому перспективними напрямками подальшого дослідження може бути розробка методології та методики формування іншомовних КМК студентів ЗВО в умовах дистанційного та гібридного навчання, а також питань впровадження альтернативних форм контролю з фокусом на пошук валідних та надійних інструментів мовного оцінювання онлайн.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Андрейко Л. В. Автономність студентів у вивченні іноземних мов: модель змішаного навчання / Лариса Володимирівна Андрейко, Юлія Анатоліївна Скарлупіна. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філологічні науки. – 2019. – №2. – С. 260-268.

2. Андрейко Л.В. Інтерактивні методи викладання іноземної мови / Лариса Володимирівна Андрейко // Електронні засоби та дистанційні технології для навчання протягом життя: зб. матеріалів X Між наук.-метод. конф., Суми, 13–14 листопада 2014 р. – Суми: Сумський державний університет, 2014. – С. 89-92.

3. Андрейко Л.В. Реалізація концепції змішаного навчання при викладанні англійської мови у вищій школі / Лариса Володимирівна Андрейко, Юлія Анатоліївна Скарлупіна // Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал / редкол. В.І Кушнерик та ін. – Чернівці: ВД "РОДОВІД". – 2018. – Вип. 2(16). – С. 3-14.

4. Андрейко Л.В. Understanding students' motivation / Лариса Володимирівна Андрейко // Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи: зб. матеріалів I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю / за заг. ред. Н.М. Лавриченко. – Суми: Вінниченко М.Д., 2018. – С. 57-59.

5. Баркасі В. В. Професійні компетенції майбутніх викладачів іноземних мов у сучасному суспільстві / Вікторія Володимирівна Баркасі // Молодий вчений. – 2017. – С. 1–4.

6. Боса В. П. Формування мовленнєвої компетентності Майбутніх учителів іноземних мов у процесі Вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Віта Петрівна Боса. – Житомир, 2018. – 283 с.

7. Василевич В.В. Суб'єкт - суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів / Валентина Василівна Василевич // Наукові праці: Науково-методичний журнал.Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили,2005. – С.141-147.

8. Гнаповская Л. Глобализация и инновации в образовании: аргументы "за" и "против" / Людмила Гнаповская, Валентина Карпова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 202–210.

9. Гнаповская Л. Современное образование в эпоху глобализации: традиционная классика VS цифровые технологии / Людмила Гнаповская, Валентина Карпова // Іноземні мови. – 2016. – № 4(88). – С. 41–50.

10. Гнаповська Л. Дизайн-мислення; освітянська перспектива / Людмила Гнаповська // Функції дизайну в сучасному світі: виміри 2020: матеріали Міжнар. науково-практ. конф., Суми, 29–30 берез. 2020 р. – Суми, 2020. – С. 33–35.

11. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія / Діна Ісхаківна Демченко. – Харків: Вид. Іванченко І. С., 2014. – 213 с.

12. Енциклопедія освіти / за ред В. Г. Креміня. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

13. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 261 с.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

15. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.04 / Козак Світлана Василівна; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського. – Одеса, 2001. – 21 с.

16. Козловська Г.Б. До проблеми навчальної автономії в аспекті дистанційного викладання/вивчення іноземної мови / Ганна Борисівна Козловська, Ольга Іллівна Лещенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України у

контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Вип. 21. – Кн. 3. – Том III (77). – К.:Гнозис, 2017. – С. 28-38.

17. Козловська Г.Б. Розвиток навчальної автономії у системі дистанційного викладання іноземної мови/Ганна Борисівна Козловська//Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 травня 2018, м. Суми)/Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми: Видавничий дім «Ельдорадо», 2018. – С. 120-122.

18. Коккота В. А. Лингво-дидактическое тестирование / В. А. Коккота. – Москва: Высшая шк., 1989. – 123 с.

19. Коломієць С. В. Методологія синергетики в дослідженні освітніх систем / Світлана Володимирівна Коломієць, Алла Олександрівна Ходцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди. – 2018. – Том I, вип 37. – С. 230– 241.

20. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). – Київ: Педагогічна думка, 2021. – 268 с.

21. Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

22. Криштанович М. Професійно-педагогічна компетентність сучасного викладача як предмет наукового дослідження [Електронний ресурс] / Мирослав Криштанович // Humanities science current issues. – 2019. – Т. 2, № 20. – С. 125–132. – Режим доступу: <https://doi.org/10.24919/2308>

23. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьміна. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

24. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / Анатолій Іванович Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2010. – Випуск № 2.

25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

26. Лещенко О.И. Об антропоцентрическом характере вымышленности/ Ольга Ильинична Лещенко, Алла Александровна Ходцева. // Світогляд - Філософія – Релігія: збірник наукових праць. – Суми: Світ друку. - 2016. - Вип. 11. - С. 47-54.

27. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / Аэлита Капитоновна Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.

28. Мартиненко М. Ю. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти / Марина Юріївна Мартиненко // Інженерні та освітні технології. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 60–68.

29. Медведовська Д. О. Сучасні методи викладання іноземних мов в немовному вузі / Дар'я Олександрівна Медведовська, Юлія Анатольевна Скарлупіна, Тамара Василівна Турчина // European humanities studies. – 2020. – Т. 3. – С. 98–105.

30. Медвідь О. М. Роль сучасних дистанційних форм навчання в розвитку англомовних комунікативних компетенцій / Олена Миколаївна Медвідь, Світлана Віталіївна Подолкова, Ходцева Алла Олександрівна // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2020. – № 823. – С. 148–155.

31. Миленкова Р. В. Готовність до самоосвіти як компонент особистісно-професійного розвитку студентів та проблеми її формування [Текст] / Римма Володимирівна Миленкова // Теоретичні питання науки, освіти та виховання науки: збірник наукових статей. – Київ, 2011. – Вип. 43. – С. 31–34.

32. Миленкова Р. В. Формування навичок самоорганізації та розробки особистого проекту студента у ВНЗ / Римма Володимирівна Миленкова // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. - 2010. - Вип. 7. - С. 95-100.

33. Ничкало Н. Г. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій [Електронний ресурс] / Неля Григорівна Ничкало // Педагогічні науки: Вісник Національної академії Державної прикордонної служби

України. Вип.4.. – 2013. – Режим доступу до ресурсу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15.

34. Отрощенко Л. Особливості змісту, форм та методів формування економічної компетентності дорослих у сучасній системі освіти / Лариса Отрощенко, Лариса Андрейко, Миленкова Римма // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка; редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова Дж. Бішоп [та ін.]. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 10 (64). – С. 89–99.

35. Отрощенко Л. С. «Blended learning» як один з методів викладання іноземних мов / Лариса Степанівна Отрощенко, Дар'я Олександрівна Медведовська, Турчина Тамара Василівна // Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики. – 2018. – Т. 1, № 15. – С. 262-265.

36. Отрощенко Л. С. Використання навчального середовища Moodle у викладанні іноземних мов у немовних ЗВО / Лариса Степанівна Отрощенко // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць / за ред. О. В. Ковтун, С. М. Ягодзинського. К.: НАУ, 2019. – С. 416-417.

37. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю / Лариса Степанівна Отрощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка.– Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 346–354.

38. Отрощенко Л.С. Використання освітнього підходу CLIL як інтеграція мовного та фахового навчання у немовних ВНЗ / Лариса Степанівна Отрощенко // Матеріали I (V онлайн) Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції “Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови: лінгво-дидактичні, методичні та міжнародні перспективи”. – 18 березня 2019. – С.194-196.

39. Отрощенко Л.С. Інноваційні методи навчання іноземних мов у ВНЗ Німеччини / Лариса Степанівна Отрощенко // Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 23-24 листопада 2017 р. - Суми: СумДУ, 2017. - С. 124-128.

40. Подолання ментально-культурних бар'єрів у процесі опанування іноземної мови за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / Людмила Гарник [та ін.] // Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. пр. = Modern trends in development of education and science: problems and perspectives: coll. of sci. works [Електронний ресурс] / гол. ред. Ю. І. Колісник-Гуменюк. –Київ; Львів; Бережани; Гомель, 2020. – Вип. 6. – С. 36-43. – Режим доступу до ресурсу: <http://npucenter.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/04/LNNCPO-Zbirnyk-6.pdf>.

41. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи / Тамара Костянтинівна Полонська // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 76–80.

42. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / уклад.: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 381 с.

43. Решитько А.Д. Викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей на основі компетентнісного підходу / Анна Дмитрівна Решитько // Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект: збірник наукових і науково-методичних праць / редкол. І.М.Шимко, І.О.Талаш. – Вип. 2. – Кривий Ріг: КДПУ, 2019. – С.165–172.

44. Скарлупіна Ю.А. Змішане і перевернене навчання як інноваційні підходи до викладання іноземних мов у ВНЗ / Юлія Анатоліївна Скарлупіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» –Додаток 3 до Вип.36, Том 2 (18): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.:Гнозис, 2016. – 470.– С.152 – 158

45. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи / Віктор Стрельников // Гуманітарний вісник. – 2013. – № 28. – С. 278–285.

46. Тарнопольський О. Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у ХХІ сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання / Олег Тарнопольський // Іноземні мови. – 2019. – Т. 98, № 2. – С. 3–9.

47. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира: Теоретические проблемы языкового сознания [електронний ресурс] / Т.Н. Ушакова. – 2000. Режим доступу до ресурсу: https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1-2.html

48. Фаенова М. Обучение культуре общения на английском языке / Марина Фаенова. – Москва: [б. в.], 1991. – 144 с.

49. Ходцева А. О. Іншомовне ділове спілкування в системі підготовки спеціалістів економічного профілю / Алла Олександрівна Ходцева // Мови у відкритому суспільстві: Матеріали III Регіон. науково-практ. конф., Чернігів, 16 квіт. 2002 р. – Чернігів, 2004. – С. 33–39.

50. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. /Оксана Юріївна Чугай // Новітні освітні технології: зб. матеріалів наук.-практ. конф., Київ, 29 квіт. 2015 р. – Київ, 2015.

51. Якса Н. В. Основи педагогічних знань / Наталія Володимирівна Якса. – Київ: Знання, 2007. – 358 с.

52. Anderson T. Learning in a networked world: new roles and responsibilities/ Terry Anderson, D. Randy Garrison// – Madison: Atwood Publishing, 1998 [Web-resource: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.537.6814&rep=rep1&type=pdf>].

53. Andreiko L.V. Cooperative Learning in the EFL Classroom with the First-year University Students / Larysa Andreiko, Alla Khodtseva // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького

державного педагогічного університету ім. І. Франка / ред.: М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. – 2021. – Вип. 35. Том 7. – С. 176 – 181.

54. Bachman L. F. *Language Testing in Practice* / Lyle F. Bachman, Adrian Palmer. – [S. l.]: Oxford Univ Pr (Sd), 1996. – 377 p.

55. Bolliger D. Instructor and student perceptions of online student engagement strategies / Dorris Bolliger, Florence Martin // *Distance Education*. – 2018. – Vol. 39, no. 4. – P. 568–583.

56. Bolliger D. Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes / Doris Bolliger, Colleen Peters Halupa // *Distance Education*. – 2018. – Vol. 39, no. 3. – P. 299–316.

57. Brieger N. *Teaching Business English Handbook* / Nick Brieger. – York: York Associates, 1997. – 192 p.

58. Burge L. Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design/Liz Burge// *Journal of Distance Education* 3 (1), 1988 [Web-resource: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/326/220>].

59. Cambridge dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/competence>

60. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. / Michael Canale, Merrill Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 19(1) – P. 1–47.

61. Cane G. Book Review: HARDING, Keith, *English for Specific Purposes* / Graeme Cane // *RELC Journal*. – 2017. – Vol. 38, no. 3. – P. 399–400.

62. Christensen B. D. From Needs Assessment to Needs Analysis / Brett D. Christensen // *Performance Improvement*. – 2018. – Vol. 57, no. 7. – P. 36–44.

63. *Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy* / Susan R. Goldman [et al.] // *Educational Psychologist*. – 2016. – Vol. 51, no. 2. – P. 219–246.

64. Do massive open online course platforms support employability / Tawanna R. Dillahunt [et al.] // *19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing: Proceedings*. – [S. l.], 2016. – P. 233–244.

65. Dorda S. Excellent teaching: criteria and requirements/ Svitlana Dorda, Olga Leshchenko // *European Humanities Studies: State and Society*, Issue 1 (II), 2019. – P. 12-24.

66. Dudley-Evans T. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* / Tony Dudley-Evans, Maggie Jo St John. – Cambridge: Cambridge University, 1998. – 98 p.

67. Educators, technology and 21st century skills: Dispelling five myths. [Електронний ресурс] / Walden University // Walden University. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.waldenu.edu/Degree-Programs/Masters/36427.htm>.

68. Effects of mobile apps for nursing students: learning motivation, social interaction and study performance / Li K. C. [et al.]. // *Open Learning*. - 2018. - № 2 (33). - P. 99–114.

69. *English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities: монографія* / Галина Бакаєва [et al.]. – Київ: Ленвіт, 2005. – 119 p.

70. Fabio A. A review of empirical studies on employability and measures of employability / Annamaria Di Fabio // *Psychology of career adaptability, employability and resilience*. – Cham, 2017. P.107–123.

71. Fergusson L. Reflective practice and work-based research: a description of micro- and macro-reflective cycles / Lee Fergusson, Luke van der Laan, Shayne Baker Oam // *Reflective Practice*. – 2019. – Vol. 20, no. 2. – P. 1–15.

72. Firat M. Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments / Mehmet Firat, Hakan Kılınc, Tefik Volkan Yüzer // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2019. – Vol. 34, no. 1. – P. 63–70.

73. Furman A. The relationship of individual psychological characteristics and motivational component with the level of ability to master foreign languages/ Anatoliy Furman, Ganna Kozlovska, Natalia Kolisnichenko, Alienko Oksana, Halatsya Kateryna//*India: International Journal of Management (IJM)*. – Volume 11(6). – P. 351-360. (Article ID: IJM_11_06_030 Available online at

<http://www.iaeme.com/ijm/issues.asp?JType=IJM&VType=11&IType=6> ISSN Print: 0976-6502 and ISSN Online: 0976-6510 DOI: 10.34218/IJM.11.6.2020.030)

74. García-Pinar A. The Influence of TED Talks on ESP Undergraduate Students' L2 Motivational Self System in the Speaking Skill: A Mixed-Method Study / Aránzazu García-Pinar // *ESP Today*. – 2019. – Vol. 7, no. 2. – P. 231–253.

75. Gardner R. Attitudes and motivation in second language learning. / Robert Gardner, Wallace Lambert. – Rowley, Mass: New Bury House, 1972. – 84 p.

76. Garrison D. R., Archer W. A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A framework for adult and higher education/D.Randy Garrison, William Andrew Archer// Oxford: Pergamon, 2000. – 220 p.

77. Gervais J. The operational definition of competency-based education / Jennifer Gervais // *The Journal of Competency-Based Education*. – 2016. – Vol. 1, no. 2. – P. 98–106.

78. Gluboka N. The impact of language and culture environment on the formation of personality qualities of the youth/Nataliia Gluboka, Anna Kozlovska// *Актуальні питання сучасної науки і права: збірник матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів (21 квітня 2017 року, м. Суми)/ Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми: Видавничий дім «Ельдорадо», 2017. – С. 166-168.*

79. Gray K. The Attributes Employers Seek on Students' Resumes // *Job Outlook 2021 Spring Update, National Association of Colleges and Employers* [Електроний ресурс]. URL: <https://www.nacweb.org/talent-acquisition/candidate-selection/the-attributes-employers-seek-on-students-resumes/>.

80. Hnarpovska L. Bridging EFL Teaching, Learning and Assessment: Challenges of Ukrainian Educational Setting / Lyudmyla Hnarpovska // *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Глухів, 24–25 October 2018 – Суми, 2018. – P. 52–53.*

81. Hnarovska L. Designing the EFL Assessment Framework / Lyudmyla Hnarovska // *Thinking Globally – Teaching Locally: матеріали Національної конвенції TESOL-Ukraine, Харків, 9–10 April 2019 – Харків, 2019. – P. 25–26.*

82. Hnarovska L. Quality Language Assessment in University EFL Classroom / Lyudmyla Hnarovska // *Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, Суми, 23–24 November 2017 – Суми, 2017. – P. 206–210.*

83. Hnarovska L. Teacher Roles in Teaching Foreign Languages: Retrospective Analysis and Insights into the Future / Lyudmyla Hnarovska // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2015. – No. 53. – P. 283–286.*

84. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* // Henry Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87p.

85. Hyland K. English in the disciplines: Arguments for specificity / Ken Hyland // *ESP Today. – 2017. – Vol. 5, no. 1. – P. 5–23.*

86. Iizuka T. Task-based needs analysis: Identifying communicative needs for study abroad students in Japan / Takehiro Iizuka // *System. – 2019. – Vol. 80. – P. 134–142.*

87. Khodtseva A. Learner autonomy as a social phenomenon / Alla Khodtseva, Olga Leshchenko, Medvid Olena // *Світогляд – Філософія – Релігія: збірник наукових праць. – Суми: Світ друку. – 2016. – Вип. 11. – С. 190–199.*

88. Khodtseva A. Some aspects of an ESP teacher development / Alla Khodtseva // *Veda a vznik–2013/2014. Dil 23.Filologicke vedy. – Praha: Praha publishing house "Education and Science" s.r.o. – P. 45–49.*

89. Khodtseva A.O. Business English Course Design: How to Meet Employers Expectations / Alla Khodtseva // *Modern scientific potential–2015: materials of the international scientific and practical conference, February 28 – March 7. – Sheffield: Science and Education LTD, 2015–Vol. 23. Philological sciences. – С. 49–53.*

90. Knežević L. EAP in a Nutshell / Ljiljana Knežević // *ESP Today. - 2016. Vol. 4. - № 2. - P. 295–299.*

91. Kozlovska A. Haiku texts as the innovation means of learning/teaching foreign language/Anna Kozlovska//Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – № 2. – Том I (86). – К.: Гнозис, 2020. – С. 193-200.

92. Kozlovska A. Large class teaching: Adapting individualization techniques/Anna Kozlovska//VIII Міжнародна науково-практична конференція «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Національний авіаційний університет, факультет лінгвістики та соціальних комунікацій, кафедра іноземної філології, 20-21 листопада 2020 р.). – Sveučilište u Zagrebu (Republike Hrvatske), Беларускі Дзяржаўны Ўніверсітэт (Республіка Беларусь), Gesellschaft für Deutsche Sprache (GfDS) (Wiesbaden, Deutschland). – Київ: НАУ, 2020. – С. 141-143.

93. Kozlovska A. Linguocreativity in student self-development and selfrealization/Anna Kozlovska, Anastasiia Moskalenko//Питання сучасної науки і права: збірник матеріалів X Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів (19 квітня 2019 року, м. Суми)/Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми: Видавничий дім «Ельдорадо», 2019. – С. 161-163.

94. Kozlovska A. Scribing as innovative means of teaching in the foreign language classroom/Anna Kozlovska// Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2019 року) Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць/за ред. О.В. Ковтун, С.М. Ягодзінського. – К.: НАУ, 2019. – С.287-288.

95. Kozlovska A. The role of information and communication technologies in the foreign language classroom/Anna Kozlovska//Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 травня 2017, м. Суми)/Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми: Видавничий дім «Ельдорадо», 2017. – С. 184-185.

96. Kozlovska A. The role of project work in the foreign language classroom/Anna Kozlovska//25 років становлення Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ: славетна історія та горизонти майбутнього: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 лютого 2020 року, м.Суми)/Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми: Видавничий дім «Ельдорадо», 2020. – С. 240-241.

97. Kozlovska A. To the problem of individualized learning/teaching in higher educational institutions/Anna Kozlovska, Nataliia Gluboka// Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», – №2. – Кн. 2. – Том I (24). – К.: Гнозис, 2019. – С.135-142.

98. Lam L. From theory to classroom practice / Leni Lam. – Dublin: Authentik, 1995. – 130 p.

99. Lamb M. Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. / Martin Lamb // Identity, Motivation and Autonomy: Exploring their Links. – Bristol, 2011. – P. 177–194.

100. Lamy M.-N. "Reflective conversation" in the virtual language classroom/Marie-Noelle Lamy, Robin Goodfellow//Language Learning and Technology 2 (2), 1999. [Web-resource: <http://llt.msu.edu/vol2num2/article2/>].

101. Learning through engagement: MOOCs as an emergent form of provision / Sukaina Walji [et al.] // Distance Education. - 2016. - Vol. 37 - № 2. - P. 208–223.

102. Leigh J. An embodied perspective on judgements of written reflective practice for professional development in Higher Education / Jennifer S. Leigh // Reflective Practice. - 2016. - Vol. 17. - №1 - P. 72–85.

103. Leshchenko O. Effective Training Approaches to Learning / Teaching Business English / Olga Leshchenko // I Всеукраїнська науково-практична конференція «Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи», м. Суми, 23–24 листопада 2017 року. – С. 224-227.

104. Leshchenko O.I. Personality and personalization in modern design / Olga Leshchenko, Olga Yeremenko // Функції дизайну в сучасному світі: виміри 2021:

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (27-28 квітня 2021 року). – Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. – С.34-36.

105. Liashenko I. Blended Education: Patterns of Implementation at Sumy State University / Iryna Liashenko, Lyudmyla Hnarpovska // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. - 2019. - № 3 (11). - с. 141–162.

106. Liashenko I. Critical Thinking Strategies as the Influential Tool in Growing Disciplinary Literacy / Iryna Liashenko // 2nd International Conference of the Slovene Association of LSP Teachers Languages for Specific Purposes: Opportunities and Challenges of Teaching and Research – Ljubljana. - 2020. - с. 27.

107. Liashenko I. Developing undergraduate students' motivation for study through distance learning / Iryna Liashenko // 14th LUMEN International Scientific Conference RSACVP2020, May 22nd -23rd, 2020, online conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice. – Lumen. - 2020. - с. 97–100.

108. Liashenko I. Development of students' disciplinary literacy through reflective practice: Ukrainian case / Iryna Liashenko, Maryna Rebenko, Rebenko Viktor // Journal of educational sciences and psychology. - 2020. - Vol. 10 (2) - с. 25–50.

109. Liashenko I. Disciplinary Literacy Development as the Core Standard of Education / Iryna Liashenko // Педагогічні Науки: Теорія, Історія, Інноваційні Технології. - 2019. - Vol. 91 (7). - с. 81–90.

110. Liashenko I. Disciplinary Literacy Development in the ESP Context: Ukrainian case / Iryna Liashenko, Liudmyla Bula // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. - 2021. - Vol. 13- №1 - P 33-57.

111. Liashenko I. Esp online course as a means of enhancing graduate students' employability opportunities-case of Sumy state university / Iryna Liashenko, Lyudmyla Hnarpovska // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. - 2020. - Vol. 8 - №3- с. 215–230.

112. Liashenko I. Students Perceptions of ESP Course for Cynological Translators / Iryna Liashenko // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. - 2019. - Vol. 7- № 1. - с. 17–30.

113. Liashenko I. Students' motivational engagement through distance education / Iryna Liashenko, Rafiga Alieva // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки: збірник наукових праць. 2021. - № 1. - с. 276–283.

114. Liashenko I. Understanding Needs in ESP Teaching / Iryna Liashenko // Педагогічні Науки: Теорія, Історія, Інноваційні Технології. - 2018. - № 78 (4). - с. 134–144.

115. Marsh D. Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners [Електронний ресурс] / Debra Marsh // Cambridge University Press. – 2012. – Режим доступу до ресурсу:

http://www.cambridge.org/files/1214/1174/1998/Touchstone_Blended_Learning_Combined_Debra_Marsh.pdf].

116. Mathews-Aydinli J. Problem-Based Learning and Adult English Language Learners [Електронний ресурс] / Julie Mathews-Aydinli // Center for Adult English Language Acquisition. – 2007. – Режим доступу до ресурсу:

<https://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf>.

117. Medvedovska D. Integrating online educational applications in the classroom / Darja Medvedovska, Yulia Skarlupina, Tamara Turchina // European humanities studies: state and society. – 2016. – Vol. 4. – P. 145–156.

118. Mylenkova R. Intercultural Management in Educational Organizations / Rymma Mylenkova, Larysa Otroschenko, Boyko Olga // Perspectives on Culture: Academic Journal of the Institute of Cultural Studies, Krakow, Poland. - No. 29 (2/2020) - pp. 163-172.

119. Oxford dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence>

120. Priddis L. Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings / Lynn Priddis, Shane L Rogers // Reflective Practice. - 2018. - Vol. 19 - № 1 - P. 89–104.

121. Robinson S. P. A. Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher Education Pedagogy (Advances in Higher Education and Professional Development (AHEPD)) / Sandra P. A. Robinson, Verna Knight. – [S. l.]: IGI Global, 2019. – 448 p.

122. Rothwell A. Graduate Employability: A Critical Oversight / Andrew Rothwell, Frances Rothwell // Graduate Employability in Context. – London, 2017. – P. 41–63.

123. Sinclair, Stéfan and Geoffrey Rockwell Voyant Tools. <http://voyant-tools.org/>.

124. Spires H. A. Disciplinary Literacy and Inquiry: Teaching for Deeper Content Learning / Hiller Spires, Shea Kerkhoff, Abbey Graham // Journal of Adolescent and Adult Literacy. - 2016. Vol. 60 - № 2 - P. 151–161.

125. Stockwell G. Technology and motivation in English-Language teaching and learning. / Glenn Stockwell // International perspectives on motivation: language learning and professional challenges. – Basingstoke, 2013. – P. 156–175.

126. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal / Peter Strevens // ESP: State of the art. – SEAMEO Regional Language Centre, 1988. – P. 1–13.

127. Teaching English as a Second or Foreign Language / ed. by M. Celce-Murcia. – 2nd ed. – [S. l.]: Heinle & Heinle Publishers, 2004. – 567 p.

128. Thompson J. Blended Learning Models: When Blended Learning Is What's Up For Successful Students [Электронный ресурс] / Judi Thompson. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://elearningindustry.com/6-blendedlearning-models-blended-learning-successful-students>

129. Trainings usage in the professional education of future sociocultural managers / Larysa Otroshchenko [et al.] // Socio-Cultural Management Journal. – 2020. – 3 (1). – P. 85–104.

130. Ushioda E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research / Ema Ushioda // Innovation in Language Learning and Teaching. – Vol. 5, no. 2. – P. 221–232.

ДОДАТОК А

Таблиця А.1 – Шкала оцінювання письма

SCORE	CRITERIA			
	TASK ACHIEVEMENT	COHERENCE AND COHESION	GRAMMAR	VOCABULARY
5	<ul style="list-style-type: none"> • All content points fully elaborated • Meets text type requirements completely 	<ul style="list-style-type: none"> • Fully coherent text • Text cohesive on both sentence and paragraph level 	<ul style="list-style-type: none"> • Wide range of structures • Occasional inaccuracies that do not hinder/disrupt communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Wide range of general and professional vocabulary • Accurate vocabulary communicating clear ideas • Fully relevant to content
4	<ul style="list-style-type: none"> • Most content points elaborated • All content points mentioned • Occasional inconsistencies in text type requirements 	<ul style="list-style-type: none"> • Good sentence-level cohesion • Text mostly coherent and cohesive on paragraph level 	<ul style="list-style-type: none"> • Good range of structures • Occasional inaccuracies that hinder/disrupt communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Good range of general and professional vocabulary • Occasionally inaccurate vocabulary communicating mainly clear ideas • Overall relevant to content
3	<ul style="list-style-type: none"> • Many content points elaborated • Most content points mentioned • Some inconsistencies in text type requirements 	<ul style="list-style-type: none"> • Text cohesive enough on sentence level • Occasional lack of paragraph-level coherence and cohesion 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequate variety of structures • Some inaccuracies that hinder/disrupt communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Fair range of vocabulary • Frequently inaccurate vocabulary communicating some clear ideas • Occasionally irrelevant to content
2	<ul style="list-style-type: none"> • Some content points elaborated • Many content points mentioned • Many inconsistencies in text type requirements 	<ul style="list-style-type: none"> • Some sentence-level cohesion • Frequent lack of paragraph-level coherence and cohesion 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited range of structures • Frequent inaccuracies that hinder/disrupt communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited range of vocabulary • Frequently inaccurate vocabulary communicating few clear ideas • Occasionally relevant to content

SCORE	CRITERIA			
	TASK ACHIEVEMENT	COHERENCE AND COHESION	GRAMMAR	VOCABULARY
				with some chunks lifted from prompt
1	<ul style="list-style-type: none"> ● No content point elaborated ● Some content points mentioned ● Does not meet text type requirements 	<ul style="list-style-type: none"> ● Text not coherent ● Lack of sentence- and paragraph-level cohesion 	<ul style="list-style-type: none"> ● No range of structures ● Mostly inaccurate 	<ul style="list-style-type: none"> ● No range of vocabulary ● Mostly inaccurate vocabulary communicating ideas that are not clear enough ● Mostly irrelevant to content with several chunks lifted from prompt
0	No assessable language	No assessable language	No assessable language	No assessable language

ДОДАТОК Б

Таблиця Б.1 – Рекомендації щодо використання шкали оцінювання письма

Assessment criteria	Check:	Look for:
TASK ACHIEVEMENT	<p><i>Depth of coverage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Which content points are elaborated? ● Which content points are mentioned? <p><i>Text type requirements – task specific</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Are the text-specific conventions observed? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Content points elaborated with the most detail / just mentioned briefly ● Any relevant and original thoughts / superfluous details / irrelevant parts that do not belong in the text <ul style="list-style-type: none"> ● Formal / informal language use ● Layout conventions of the text type
COHERENCE AND COHESION	<p><i>Organization and linking of ideas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is the script coherent? ● Is the script cohesive? <p><i>Paragraphing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Does the script need to be and is it divided into paragraphs? <p><i>Punctuation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Logical organization of ideas / whether the ideas follow one another logically ● Clear / correct marking of the relationship between sentences and their parts ● Variety and appropriateness of linking devices <ul style="list-style-type: none"> ● Organization of ideas developing one subtopic into one paragraph ● Proper indication of paragraphs: block or indented ● Clear / correct marking of the relationship between paragraphs <ul style="list-style-type: none"> ● Correct use of punctuation marks
GRAMMAR	<p><i>Grammatical range</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is there a range of grammatical structures? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Variety of grammatical features (tenses, structures, modals, auxiliaries, etc.) used ● Proportion of accurate / inaccurate sentences and clauses

Assessment criteria	Check:	Look for:
	<p><i>Grammatical accuracy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is the grammar correct? 	<ul style="list-style-type: none"> ● The occurrence and reoccurrence of specific mistakes ● Bad grammar leading to unclear meaning
VOCABULARY	<p><i>Lexical range</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is there a range of vocabulary items? <p><i>Lexical accuracy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is the vocabulary used accurately? <p><i>Lexical relevance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Is the vocabulary relevant to the topic(s) specified in the task? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Variety of words and expressions used ● words used accurately / inaccurately (meaning and spelling) ● relevant vocabulary / irrelevant vocabulary ● ratio of words and expressions not lifted / lifted from task

ДОДАТОК В

Таблиця В.1 – Шкала оцінювання говоріння

SCORE	CRITERIA			
	COMMUNICATIVE IMPACT	GRAMMAR AND COHERENCE	CANDIDATE'S VOCABULARY	SOUNDS / STRESS/ INTONATION
	Candidate ...	Candidate	Candidate ...
5	<ul style="list-style-type: none"> ● makes entirely natural hesitations when searching for ideas ● participates with ease without requiring additional prompting ● contributes fully and effectively to the communication 	<ul style="list-style-type: none"> ● uses wide range of structures ● uses accurate grammar ● makes fully coherent contributions 	<ul style="list-style-type: none"> ● has wide range ● is fully appropriate 	<ul style="list-style-type: none"> ● is understood with ease ● uses accurate and appropriate sounds and stress ● uses a wide range of intonation to convey meaning effectively
4	<ul style="list-style-type: none"> ● makes mostly natural hesitations when searching for ideas ● requires no additional prompting ● in general contributes effectively to the communication 	<ul style="list-style-type: none"> ● uses good range of structures ● makes occasional minor mistakes only ● makes adequately coherent contribution 	<ul style="list-style-type: none"> ● has appropriate range ● is generally appropriate with isolated inappropriacies 	<ul style="list-style-type: none"> ● is understood easily with some difficulties ● uses mostly accurate and appropriate stress & sounds ● uses an adequate range of intonation to convey meaning effectively
3	<ul style="list-style-type: none"> ● often makes hesitations in order to search for language ● in general requires no additional prompting ● contributes sufficiently to the communication, occasionally making irrelevant contributions 	<ul style="list-style-type: none"> ● uses sufficient but somewhat limited range of structures ● makes occasional major and minor mistakes ● makes mostly coherent contributions with occasional inconsistencies 	<ul style="list-style-type: none"> ● has sufficient but somewhat limited range ● is generally appropriate with occasional disturbing inappropriacies 	<ul style="list-style-type: none"> ● is understood with some strain ● makes mistakes in sounds and stress that occasionally affect comprehensibility ● uses a limited range of intonation to convey meaning effectively

SCORE	CRITERIA			
	COMMUNICATIVE IMPACT	GRAMMAR AND COHERENCE	CANDIDATE'S VOCABULARY	SOUNDS / STRESS/ INTONATION
	Candidate ...	Candidate	Candidate ...
2	<ul style="list-style-type: none"> ● frequently makes intrusive hesitations when searching for language ● requires additional prompting ● frequently makes irrelevant contributions 	<ul style="list-style-type: none"> ● has limited range ● is frequently inappropriate ● uses limited range of structures ● makes occasional major & frequent minor mistakes ● makes coherent contributions with frequent inconsistencies 	<ul style="list-style-type: none"> ● has limited range ● is frequently inappropriate 	<ul style="list-style-type: none"> ● is understood with strain ● makes frequent mistakes in sounds and stress that affect comprehensibility ● makes little use of intonation to convey meaning
1	<ul style="list-style-type: none"> ● constantly makes intrusive hesitations when searching for language ● constantly requires additional prompting ● contributes little to the communication 	<ul style="list-style-type: none"> ● uses very limited range of structures ● makes frequent major and minor mistakes ● makes mainly incoherent contributions 	<ul style="list-style-type: none"> ● has very limited range ● is mostly inappropriate 	<ul style="list-style-type: none"> ● is understood with constant strain ● mostly uses sounds and stress that are difficult to understand ● uses a very limited range of intonation
0	No assessable language	No assessable language	No assessable language	No assessable language

ДОДАТОК Г

Таблиця Г.1 – Рекомендації щодо використання шкали оцінювання говоріння:

<p>Communicative impact</p> <p>This criterion refers to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ the candidate's ability to take an active part in the interaction and express him/herself effectively in fulfilling the task; ✓ the candidate's ability and willingness to contribute actively and positively to the development of the task and move it towards a conclusion (rather than supplying only minimal responses), to initiate and respond adequately, at a natural speed; ✓ the candidate's ability to use interactive strategies to maintain and / or repair communication (asking for clarification, paraphrasing, etc.); ✓ the amount of assistance (additional prompting) required from the interlocutor for the candidate in the course of fulfilling the task; ✓ hesitations and pauses that appear in the candidate's speech.
<p>Grammar & Coherence</p> <p>This criterion refers to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ the range of grammatical structures the candidate uses during the performance; ✓ the accurate and appropriate use of structures; ✓ the frequency and gravity of errors; ✓ the candidate's ability to express hem/herself coherently by using appropriate linking devices; ✓ the candidate's ability to maintain a coherent flow of language over several utterances (these utterances should range from those consisting of only one word to longer ones consisting of several words or even sentences).
<p>Vocabulary</p> <p>This criterion refers to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ the range of vocabulary the candidate uses; ✓ the appropriacy of the vocabulary the candidate uses; ✓ the candidate's ability to convey the intended meaning by using alternative words and / or phrases without excessive repetitions; ✓ the candidate's ability to use appropriate style and register.
<p>Sound, stress, intonation</p> <p>This criterion refers to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ the quality of the candidate's speech, i.e. his/her ability to produce comprehensive utterances; ✓ the candidate's production of individual sounds; ✓ the candidate's use of word and sentence stress; ✓ the candidate's ability to use intonation in order to convey the intended message effectively.