

Міністерство освіти і науки України  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

*на правах рукопису*

**БАРСУК Світлана Леонідівна**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО  
ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ  
НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ**

Спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Заболотська Ольга Олександрівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Херсон – 2016

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти формування іншомовного професійного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу.....	14
1.1. Кореляція ключових понять дослідження.....	14
1.2. Комунікативно-когнітивний підхід у формуванні іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.....	34
1.3 Специфіка формування професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.....	49
Висновки до першого розділу.....	79
РОЗДІЛ 2. Практика формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.....	83
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу .....	83
2.2. Стан сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів.....	95
2.3 Педагогічні умови формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.....	114
Висновки до другого розділу .....	130
РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.....	135
3.1. Модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.....	135

3.2. Реалізація педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.....	148
3.3. Динаміка рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.....	180
Висновки до третього розділу .....	188
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
ДОДАТКИ .....	228

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМПС – англійська мова за професійним спрямуванням

ВНЗ – вищі навчальні заклади

ДС – діалогічна єдність

ДМ – діалогічне мовлення

ЕГ – експериментальна група

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІМ – іноземні мови

ІПМ – іншомовне професійне мовлення

ІПДМ – іншомовне професійне діалогічне мовлення

КГ – контрольна група

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма спеціальності

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Серед основних принципів державної освітньої політики України пріоритетними є: забезпечення взаємодії науки, освіти і виробництва в розвитку міжнародної діяльності, підтримка підприємництва в науково-виробничій сфері, підготовка кадрів у сфері інноваційної діяльності, тобто осіб, які будуть безпосередньо працювати в галузі міжнародної кооперації. Загальна професійна підготовка в умовах технічного ВНЗ зумовлена обсягом, структурою та динамічністю навчального матеріалу, який необхідний студенту для професійного становлення в сучасних умовах, й іноземна мова (англійська) входить у цей комплекс як невід'ємна складова цього процесу.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004), Галузевий стандарт вищої освіти України (2012), Закон «Про інноваційну діяльність» (2002), державні акти (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР), вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньої професійної програми (ОПП) напряму підготовки «Морський та річковий транспорт» (2010)) і міжнародні документи (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти з Манільськими поправками (Кодекс ПДНВ 78/95) (2010) та Модельний курс 3.17 «Maritime English» (2014)) визначають нормативну основу навчання бакалаврів морських спеціальностей.

Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували в своїх роботах вітчизняні та зарубіжні науковці: Г.Бородіна, М.Гез, Р.Гришкова, Т.Дементьєва, О.Заболотська, І.Зимня, Г.Китайгородська, Р.Мартінова, Л.Морська, С.Ніколаєва, Ю.Пасов, М.Селс-Мурсіо (M.Celce-Murcia), Д.Хаймс (D.Hymes), С.Савиньон (Sandra J. Savignon), Б.Шпіцберг (B.Spitzberg).

Методологічні засади навчання іншомовного мовлення студентів вищих навчальних закладів розроблялися лінгводидактами О.Заболотською, Р.Мартіновою, С.Ніколаєвою, Ю.Пасовим, Г.Роговою, В.Скалкіним, Н.Скляренко, О.Тарнопольским.

Результати досліджень учених стали підґрунтям для розробки методики формування іншомовного мовлення засобами інтерактивних методів (Н.Кочубей), на засадах індивідуального підходу (М.Сосяк), активного використання міжпредметних зв'язків (П.Кулагін, П.Образцов), роботи з технічним текстом (Г.Кравчук); застосування інформаційно-комунікативних технологій (І.Вяхк, Г.Іванішин, О.Каменський), навчальних стратегій (Н.Бориско, Ю.Гудіма, Л.Морська, І.Потюк), ділових ігрових ситуацій (Г.Бородіна, М.Вайсбурд, К.Вишневська, Л.Кондрашова, О.Котлярова).

У центрі уваги багатьох дослідників стоїть питання розробки шляхів удосконалення змісту професійно-орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей, зокрема: економічних (К.Вишневська, Г.Гринюк, Р.Гришкова, О.Каменський, О.Карпова, Н.Копилова, К.Матвєєва, Ю.Семенчук, О.Тарнопольський), майбутніх юристів (Н.Варешкіна, О.Котлярова), митників (О.Метьолкіна), менеджерів (Л.Максименко), фахівців інженерних та технічних спеціальностей (Д.Бубнова, Т.Голуб, С.Коломієць, Л.Конопляник, Г.Кравчук), працівників сфери обслуговування та туризму (М.Галицька, Я.Окопна). Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності фахівців морського профілю розкрито у працях С.Волошинова, В.Захарченка, С.Козак, О.Літкової, І.Литвиненко, У.Ляшенко, І.Сокола. Проте проблема формування іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів морських технічних вишів, зокрема напряму підготовки «Морський та річковий транспорт», професійне спрямування «Судноводіння», на засадах комунікативно-когнітивного підходу, не була предметом спеціальних досліджень науковців.

Аналіз теоретичних засад формування іншомовного професійного мовлення, напрямів розвитку методики навчання іноземних мов (ІМ), сучасних тенденцій розвитку професійної освіти й суспільства виявили певні суперечності між:

– потребою на ринку праці у висококваліфікованих фахівцях морського профілю, які працюють в іншомовному середовищі, та рівнем володіння англійською професійною мовою, що не відповідає сучасним галузевим стандартам;

– бажанням майбутніх судноводіїв до поглибленого вивчення англійської мови в її діалогічній формі та відсутністю розробленої моделі та методики її практичної реалізації;

– об'єктивними вимогами до створення міжнародного інформаційного обміну на високопрофесійному рівні й невідповідністю майбутніх судноводіїв до комунікативної діяльності;

– розвитком нових технологій і підходів до навчання ІМ за професійною вузькогалузевою спеціалізацією та відсутністю навчально-методичного забезпечення, спрямованого на формування іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів.

Актуальність проблеми, наявні суперечності, необхідність та можливість їх розв'язання зумовили вибір теми дослідження **«Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу»**.

**Зв'язок теми з науковими програмами та планами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Херсонського державного університету в межах проекту «Моніторинг освітньо-наукового простору як фактор інноваційного розвитку вищого навчального закладу» (державний реєстраційний номер 0112U001436, наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 28.10.2011 №1241) і пов'язано з тематичним планом науково-дослідницьких робіт Херсонської державної морської академії (Наказ Міністерства освіти і науки України

№1148 від 07.10.2014 «Про проведення на базі Херсонської державної морської академії дослідно-експериментальної роботи за темою «Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі»).

Тему дисертаційного дослідження затверджено (протокол № 7 від 30 січня 2012 року) та уточнено на засіданні вченої ради ХДУ (протокол № 12 від 30 червня 2015 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.10.2015).

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати та експериментально реалізувати педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати сутність понять «професійне мовлення», «іншомовний діалогічний дискурс», «іншомовне професійне діалогічне мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу».
2. Визначити специфіку навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв у ВНЗ морського профілю.
3. Виявити та охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.
4. Розробити та експериментально перевірити педагогічні умови, модель та методику формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

**Об'єкт дослідження** – процес іншомовної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах.



**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

**Гіпотеза дослідження** – формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу буде ефективним, якщо у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням відповідно до етапів навчання (когнітивного, комунікативно-ситуативного та професійно-діяльнісного) реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння іншомовним професійним діалогічним мовленням;
- усвідомлення курсантами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій;
- занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань, досягнення мети і перевірки гіпотези використовується комплекс взаємопов'язаних **методів**.

**Теоретичні методи:** з метою визначення понятійно-категоріального апарату, характеристики теоретичних засад формування іншомовного професійного діалогічного мовлення (ІПДМ) майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, виявлення специфіки формування ІПДМ курсантів-судноводіїв (підрозділи 1.1, 1.2, 1.3); визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості ІПДМ (підрозділ 2.1); характеристики стану сформованості ІПДМ курсантів-судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу (підрозділ 2.2); аналіз, синтез, порівняння та узагальнення теоретичних положень, викладених у психолого-педагогічній, методичній літературі, нормативних документах та практичних даних для наукового обґрунтування педагогічних умов формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу

(підрозділ 2.3), педагогічне моделювання цілісного процесу для розробки моделі формування ІПДМ (підрозділ 3.1).

**Емпіричні методи:** анкетування курсантів та викладачів, тестування, бесіди, педагогічне спостереження за станом сформованості ІПДМ курсантів-судноводіїв з метою виявлення рівнів означеного феномена, експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування ІПДМ курсантів-судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу та педагогічних умов її реалізації (підрозділи 3.2, 3.3).

**Статистичні методи:** перевірка достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики (підрозділи 2.2, 3.3).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:**

- *вперше* визначено сутність поняття «іншомовне професійне діалогічне мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу», охарактеризовано критерії (мотиваційний, комунікативно-репродуктивний, комунікативно-креативний), показники та рівні сформованості ІПДМ майбутніх судноводіїв; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу (забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння ІПДМ; усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій; занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації); науково обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичну модель і методику формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, яка містить цільовий, процесуальний, змістовий, контрольний-операційний компоненти та моніторинг рівнів сформованості ІПДМ;

- *уточнено* сутність поняття «іншомовне професійне мовлення»;

- *подальшого розвитку* набули положення щодо впровадження в навчальний процес майбутніх судноводіїв методів, засобів, технологій навчання ІМ з метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до професійної мовленнєвої взаємодії в ділових ситуаціях спілкування.

**Практична значущість дисертаційного дослідження** полягає у розробці педагогічних умов формування ППДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, відборі змісту навчання професійно-орієнтованої англійської мови, застосуванні авторської методики у процес іншомовної професійної підготовки майбутніх судноводіїв на основі розробленого навчально-методичного забезпечення: спецкурсу “Learning Maritime English in Interaction” та навчально-методичного посібника “Communication through Dialogues”. Основні положення та результати експериментального навчання можуть бути використані фахівцями у процесі іншомовної професійної підготовки студентів технічних спеціальностей.

**Експериментальною базою** дослідження було обрано факультет судноводіння Херсонської державної морської академії та факультет транспортних технологій і систем Одеського національного морського університету.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в систему роботи Київської державної академії водного транспорту ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного (акт про впровадження від 11.06.2016), Херсонської державної морської академії (акт про впровадження від 11.07.16), Миколаївського національного університету кораблебудування ім. адмірала С.Й.Макарова (акт про впровадження від 31.08.2016), Одеського національного морського університету (акт про впровадження № к/1176 від 02.09.2016).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується комплексним підходом до розв’язання поставлених завдань, опорою на методичні, дидактичні, психолого-педагогічні та лінгвістичні наукові дослідження, ґрунтовною підготовкою і проведенням експерименту із застосуванням

методів, адекватних предмету і завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних результатів, коректністю статистичної оцінки отриманих експериментальних даних.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися на науково-теоретичних і науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Сімферополь – Судак, Україна, 2012), «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, Україна, 2012), «Інноваційний потенціал європейської вищої школи у глобалізаційних трансформаціях ХХІ століття» (Мішкольц, Угорщина, 2012), «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (Острог, Україна, 2015), «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харків, Україна, 2015); *міжнародних інтернет-конференціях* - "Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя" (інтелект-портал Nauka.zinet.info, 2014), «Сучасні тенденції науки та освіти: дослідження германських, романських мов та перекладознавства» (Миколаїв, Україна, 2015), «Наукові дослідження та їх практичне застосування. Сучасний стан та шляхи розвитку» (Scientific World, Україна, 2016); *всеукраїнських конференціях* – «Англійська мова в контексті сучасних наукових парадигм» (Херсон, 2011, 2013), «Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням» (Херсон, 2013), «Херсонська область – 70 років історії» (Херсон, 2014), «Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови» (Житомир, 2014) та *всеукраїнській інтернет-конференції* «Новітні тенденції навчання англійської мови за професійним спрямуванням» (Херсон, 2016).

**Публікації.** Результати науково-методичних досліджень відображено в 16 одноосібних публікаціях автора, із них: 5 опубліковано у фахових виданнях України, 1 стаття у міжнародному фаховому виданні, 2 статті в інших наукових виданнях, 7 тез у збірках міжнародних і всеукраїнських

конференцій, 1 навчально-методичний посібник “Communication through Dialogues”.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (290 найменувань), 10 додатків. Повний обсяг роботи становить 253 сторінку, з них основного тексту – 196 сторінок. Робота містить 19 таблиць, 11 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО- КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

### 1.1 Кореляція ключових понять дослідження

Розвиток все більш тісних міжнаціональних зв'язків в усіх сферах людської діяльності та зростаюча потреба в оволодінні іноземними мовами на достатньому рівні для здійснення особистісної та професійної комунікації стали стимулом для пошуку шляхів удосконалення методики навчання іноземних мов (ІМ) у вітчизняних вищих, що перевело мету навчання англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС) у практичну площину.

Сучасна освітня парадигма стимулює дослідників до перегляду традиційних поглядів на педагогічні явища й значно розширює можливості їхньої інтерпретації. Методичні засади цієї парадигми й нові дослідницькі принципи уможливають переосмислення основних завдань навчання ІМ, перенесення акценту з формування мовної компетенції на вдосконалення іноземного професійного мовлення (ІПМ) студентів вищих технічних навчальних закладів.

В умовах глобалізації економічних процесів перед морськими ВНЗ стоїть завдання підготувати курсантів до ефективного професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою на рівні компетентного володіння нею. Питання професійно орієнтованої іноземної підготовки майбутніх фахівців морської галузі набуває актуальності з огляду на постійний запит у висококваліфікованих українських моряках, спроможних спілкуватися в іноземному середовищі виконуючи свої професійні обов'язки. Як наслідок виникає необхідність в організації та впровадженні

нових навчальних курсів, або в поновленні та доповненні існуючих навчальних матеріалів з метою поліпшення якості та ефективності навчання АМПС.

Впровадження нових технологій та підходів до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням мають великий потенціал для професійної підготовки високоякісних людських ресурсів у морській галузі та забезпечення безпеки життєдіяльності на морі.

Проблема підвищення ефективності навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, приведення мети навчання ІМ у відповідність до професійних комунікативних потреб студентів набуває особливої актуальності у вітчизняній вищій школі і відображена в багатьох дослідженнях вітчизняних науковців. Так професор О.Заболотська у навчально-методичному посібнику «Методика викладання іноземних мов у ВНЗ» наголошує на необхідності впровадження нових методик і технологій, «які б стимулювали взаємозалежний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток студента» [102, с.12].

Різні аспекти оволодіння студентами іншомовного професійного мовлення розглядали Л.Алексєєва, Л.Ананьєва (для студентів філологічних спеціальностей) [2; 5], С.Амеліна, А.Андриенко, І.Берман, О.Тарнопольський (для студентів технічних спеціальностей) [4; 9; 33; 222], К.Вишневська (для ВНЗ економічного профілю) [69], Н.Бобришева, С.Козак, І.Литвиненко, У.Ляшенко, О.Фролова (для фахівців морського профілю) [42; 127; 148; 153; 233]. Так, навчання професійного спілкування у процесі вивчення АМПС у вищій школі висвітлювали у своїх працях Л.Ананьєва, Л.Кісіль, В.Клочко, С.Коломієць, Б.Лapidус, Л.Максименко, О.Тарнопольський та ін. [5; 122; 123; 129; 144; 155; 223].

У контексті нашого дослідження звертаємо увагу на наукові розвідки І.Дроздової, яка розглядає професійне мовлення як професійний дискурс тобто «вид мовленнєвої діяльності людей окремої сфери знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах».

Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс [95, с. 214].

Аналізуючи професійне мовлення вчена Н.Тоцька визначає його як «науковий дискурс, що характеризується великим запасом фахової термінології спеціаліста» [228, с. 24]. Оволодіння основами будь-якої професії, на думку автора, розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем “наукового дискурсу професії” або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, яка є базовою складовою професійного мовлення майбутнього фахівця.

Для нашого дослідження актуальною вважаємо думку професора О.Тарнопольського, що професійне мовлення поєднує в собі два необхідних компонента: потреби в спілкуванні з потребою в діяльності. Описуючи структуру іншомовної професійної мовленнєвої діяльності вітчизняний учений зазначає, що «оволодіння іншомовною мовленнєвою комунікацією буде найбільш ефективним лише тоді, коли вона виступає в цій своїй природній ролі – як засіб, завдяки якому здійснюються інші діяльності» [223].

У науковому обігу поряд із поняттям «професійне мовлення» вживається термін «професійне спілкування», які на нашу думку не є тотожними. Аналіз науково-методичної літератури виявив, що термін «професійне спілкування» трактується по-різному вітчизняними науковцями, а саме: 1) як засіб професійної діяльності (К.Мулик) [171]; 2) як система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань професійної діяльності (П.Щербань) [243]; 3) як комунікативна діяльність, що характеризується високим ступенем формалізації (А.Панфілова) [182].

Вітчизняний психолог О.Леонтьєв характеризує процес спілкування як діяльність людини, де суб’єкт є завжди “колективним суб’єктом”, а не



ізолюваним індивідом, й відповідно результат якої – це колективна діяльність людей і діалогічність їхніх стосунків [286].

Дослідниця К.Вишневська, розглядаючи умови професійно орієнтованого навчання ІМ, серед головних виділяє діалогічне спілкування в ході навчального імітаційно-ігрового навчання, побудованого на принципах рольової перспективи, педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості в системі «викладач-студент» [68].

Для логічного та послідовного викладу матеріалів дисертаційного дослідження проаналізуємо низку понять, якими будемо керуватись у подальшій роботі. А саме: «іншомовне професійне діалогічне мовлення» (ІПДМ), «англомовний діалогічний дискурс», «формування ІПДМ на засадах комунікативно-когнітивного підходу».

Треба зазначити, що питання формування професійної іншомовної комунікативної компетенції взагалі, та навчання професійного діалогічного мовлення зокрема, активно розглядається вітчизняними та зарубіжними методистами і широко представлено в дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. Різні аспекти навчання ІМ за професійним спрямуванням, зокрема діалогічного мовлення, висвітлені дослідниками Г.Дьяконовим, Л.Кісіль, О.Ковальчук, Т.Лагутою, М.Лук'янець, Л.Максименко, К.Мулик та ін. [97; 122; 125; 143; 151; 155; 171].

Так процес професійно орієнтованого навчання ІМ студентів-економістів перебуває в колі інтересів дослідниці К.Вишневської, формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) розглянуто в роботах І.Вяхк (у майбутніх ІТ фахівців) [69], О.Краєвської (у майбутніх менеджерів-аграріїв) [140], методику навчання професійно орієнтованого англійського ДМ досліджено в роботах Г.Кравчук (для технічних ВНЗ) [139], Г.Іванишин (іноземних студентів медиків) [113]. Професійно орієнтоване навчання німецького ДМ розглянуто в роботах Я.Окопної [176], формування англійської усної дискурсивної компетенції досліджено Н.Бершадською [34], виокремлено педагогічні умови формування діалогічних умінь у

студентів – майбутніх учителів у дослідженнях Л.Бурман [57], формування ІКК майбутніх фахівців морського флоту стало предметом дослідження С.Козак [127].

Характеризуючи іншомовне професійне мовлення дослідниця О.Канюк зазначає, що кінцевою метою професійно-орієнтованого іншомовного навчання є розвиток уміння вести професійний діалог, а саме «цілеспрямовано обмінюватися інформацією професійного характеру з певної теми»[117]. Погоджуємося з думками науковців, що найбільш ефективною формою професійного мовлення є саме діалог як процес обміну знаннями (інформацією), вміннями та навичками, й здійснення впливу на учасників професійно-орієнтованої ситуації спілкування з метою досягнення наміру комунікації, і далі у роботі розглядаємо саме іншомовне професійне діалогічне мовлення.

Учений В.Скалкін визначає діалогічне мовлення (ДМ) як об'єднане ситуативно-тематичною спільністю та комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно утворених двома й більше співрозмовниками у безпосередньому акті спілкування [212, с.71]. У лінгвістичному словнику ДМ визначається як «форма мови, яка складається з обміну висловленнями-репліками й скерована на активізацію ролі адресата в мовленнєвій діяльності адресанта» [212, с. 80].

У контексті нашого дослідження важливим є постулат щодо «англомовного діалогічного дискурсу», який визначається як мовленнєвий респонсивний акт, що передбачає різноманітні форми спілкування, ґрунтується на взаємодії осіб, залучених до комунікації та їх ставленні до самого висловлювання [168].

Дослідниця Г.Іванішин визначає професійне спілкування як мовленнєву взаємодію у контексті професійної діяльності між спеціалістами однієї або суміжних спеціалізацій у руслі сучасної виробничої діяльності, й виокремлює такі компоненти професійного спілкування як: цілеспрямований обмін професійною інформацією, організацію взаємодії з метою вирішення

актуальних виробничих завдань; а також соціально-психологічні й емоційні механізми сприйняття один одного колегами по роботі [113].

Формування іншомовного професійно-орієнтованого мовлення засобами комунікативно-когнітивного підходу означає навчання іноземної мови «заради спілкування нею, через спілкування і у спілкуванні в процесі моделювання практичної діяльності, пов'язаної з майбутньою спеціальністю, коли така діяльність здійснюється засобами іноземної мови» [222].

У рамках нашого дослідження на підставі аналізу наукових здобутків учених «іншомовне професійне мовлення» будемо розглядати як вмотивовану та адресну респонсивну взаємодію між представниками однієї сфери діяльності, скеровану на вирішення професійно значущих питань.

Професійний діалог низка науковців (Н.Арутюнова, А.Балаян, Т.Колокольцева) визначають як первинний діалог, що реалізується в усній формі та характеризується особистісною орієнтацією. Параметрами професійного діалогічного мовлення (ПДМ) автори вважають віднесення його до тієї чи іншої сфери усномовленнєвого спілкування, кількість комунікантів, функціонально-смісловий реєстр, рівень підготовки співрозмовників до мовленнєвого акту, лінгвістичні характеристики, ситуативність та глибину змісту [10; 13; 128].

Розглянемо поняття «діалог» з точки зору різних наук. Термін “діалог” є словом іншомовного походження, яке утворене із префікса “діа...” [грец. *dia* – через] , що означає наскрізний рух, розділення, посилення (грецький корінь «діа» співвідносить у собі значення «через», «між», «відмінності», «співвідношення»), завершеність та частини складних слів “...лог” [грец. *logos* – слово, думка] – що відповідає поняттям “слово”, “мова”. Таким чином, діалог – дослівно – бесіда, розмова [216, с.33]. Грецький філософ Діоген Лаертський вважав, що діалог є «мовою, яка складається з питань і відповідей» [284].

У Великому тлумачному словнику української мови діалог визначається як: розмова між двома або декількома особами; розмова, обмін

думками; переговори, бесіди у порядку взаємного опитування [66, с.302]. Зокрема, в конфліктології діалог набув визнання як засіб урегулювання конфліктних ситуацій [287, с.1]. Діалог також є ключовою категорією філософії. Дж.Остіном було створено «лінгвістичну феноменологію» та теорію мовних актів, завдяки якій в середині ХХ століття лінгвістика і філософський аналіз об'єдналися [179].

Згідно екзистенційно-онтологічної концепції М.Бахтіна, діалогічність виступає невід'ємною властивістю людської природи. Індивід набуває якісні характеристики, розкривається як індивідуальність тільки у взаємодії із середовищем, у спілкуванні [31].

На думку дослідниці Ю.Панасюк, «сучасна філософія діалогу розвивається в двох напрямках, у залежності від того, на який аспект діалогу – інформативний або особистісний – робиться акцент. Так, зображуючи в основному інформативний характер, діалог виступає як теорія мовних комунікацій. Якщо ж розвивається особистісний аспект діалогу, то об'єктом аналізу є зустріч партнерів по діалогу [180, с.315].

Таким чином, можна виділити декілька підходів до визначення діалогу. Згідно з інформаційним підходом діалог являє собою комунікацію двох партнерів, які позмінно виступають у ролі то адресанта, то адресата. Відповідно до лінгвістичного підходу діалог – це послідовність текстів, яка обумовлена дією мовних законів. Постулатом прагматичного підходу до визначення діалогу став тезис, відповідно до якого не мова функціонує сама по собі, а людина користується мовою у своїх цілях. З позицій психологічного підходу в діалозі відображається внутрішній психологічний зміст поведінки, тому важливу роль відіграє мотив, ціль, відносини до висловлювань.

Ми підтримуємо думку М.Грудок-Костюшко стосовно того, що основні постулати теорії діалогу можна звести до наступного:

- діалог – це форма існування мови, пов'язана з його соціальною природою та комунікативної функцією;

- діалогічне спілкування – це сфера прояву мовленнєвої діяльності людини;

- мовне спілкування у формі діалогу – це конкретне втілення мови в її специфічних засобах, певна мовна структура [283].

Мовна організація діалогу полягає в репліках, які змінюють одна одну, межею яких служить кінець промови одного співрозмовника і початок промови іншого. Тому з поняттям діалогу тісно пов'язаний термін «діалогічне мовлення». Оскільки відмінною рисою діалогу є його двосторонній характер, то, на думку Л.Якубинського, „...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двухсторонним, «диалогическим» и избегает «монолога» [246, с. 29]. Розглядаючи питання формування ПІДМ важливим для нашого дослідження вважаємо думку вченого, що «діалогічна форма сприяє протіканню мовлення в порядку автоматичної діяльності». Ці автоматизовані моделі діалогу закладаються в інтелектуальні, зокрема мовні, здібності людини в процесі накопичення нею мовленнєвого досвіду та вдосконалення вже набутих навичок і вмінь [246, с.76].

Ще однією особливістю діалогічного мовлення, на думку Т.Лагути, виступає активне використання позамовних компонентів спілкування, до яких слід відносити міміку, жести, паузи, інтонаційні засоби, що сприяють розумінню співрозмовника, поведінки комуніканта, який слухає (комунікант, який розмовляє, сприймаючи міміку другого, відчуває її вплив на свій мовленнєво-мисленнєвий процес і видозмінює своє повідомлення) [143, с.206].

Науковець О.Ковальчук характеризує діалогічне мовлення як реактивну форму мовлення, де реактивність означає використання готових фраз й обмежену кількість реплік до тої чи іншої ситуації. Разом з тим О.Ковальчук відмічає, що в «реальному житті значно легше відповісти на запитання одним чи двома реченнями, ніж дати ґрунтовну відповідь, а

необхідність запитати щось у незнайомому середовищі (наприклад, у країні, мову якої вивчили) виникає набагато частіше, ніж потреба про щось розповісти» [125, с.194].

Видатні представники одного з найбільш помітних зарубіжних напрямків вивчення розмовної мови Г.Хенне (Helmut Henne) і Г.Ребокк (Helmut Renbock) під мовленням розуміють мовленнєву діалогічну і тематично "центровану" взаємодію, а діалог розглядають як специфічну мовленнєву форму, яка дає можливість учасникам обговорити якусь значну тему [267].

Оскільки діалогічне мовлення є формою спілкування, доцільно зупинитися на його складових. На думку А.Батаршева, спілкування як таке включає три основні сторони: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Особливість комунікативної сторони діалогічного спілкування полягає у свідомій орієнтації дій індивіда на «сміслові сприйняття кодової інформації» іншим індивідом [30].

Дослідниця Г.Андрєєва вважає, що інтерактивна сторона спілкування полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але й діями. Перцептивною стороною діалогічного спілкування виступає процес сприйняття одним суб'єктом діалогу іншого і встановлення на цій основі взаєморозуміння [8, с.102].

Таке усвідомлення складових процесу діалогічної взаємодії має багато спільного з теорією мовленнєвих актів Джона Остіна (John Austin), який розглядаючи складові мовленнєвого акту виокремлює його локутивну складову (мовні засоби, які використовуються), іллокутивну (здійснення комунікативних намірів) та перлокутивну (здійснення впливу на співрозмовника) [179]. В практичному аспекті формування діалогічного мовлення ця теорія має суттєве значення для нашого дослідження, так як виокремлює три аспекти навчання професійного мовлення: діалогу як формі мовлення, функціональним типам діалогів у відповідності до ситуації, та респонсивності як втіленню комунікативних намірів.

Враховуючи тематику дослідження, слід звернути увагу на таку ознаку, як прагнення конструктивного результату, під яким розуміється досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності. Конструктивний результат є не обов'язковою, але необхідною і важливою умовою діалогічного мовлення. Розглядаючи комунікативні складові діалогічного мовлення дослідниця Т. Колокольцева під таким результатом розуміє наявність комунікаційного ефекту: «диалог по определению подразумевает наличие обратной связи, учет позиции адресата, идеально ориентирован на достижение взаимопонимания и согласия сторон» [128, с.14]. Мета такого діалогу є знаходження консенсусу, що в межах нашого дослідження має відображення в застосуванні відповідних респонсивних стратегій.

На цій підставі можна схематично відобразити модель діалогічного мовлення (рис. 1.1). На схемі видно, що ми не ототожнюємо терміни «діалогічне спілкування» та «діалогічне мовлення», і вважаємо перше процесом мовленнєвої взаємодії, а останнє – видом мовленнєвої діяльності.

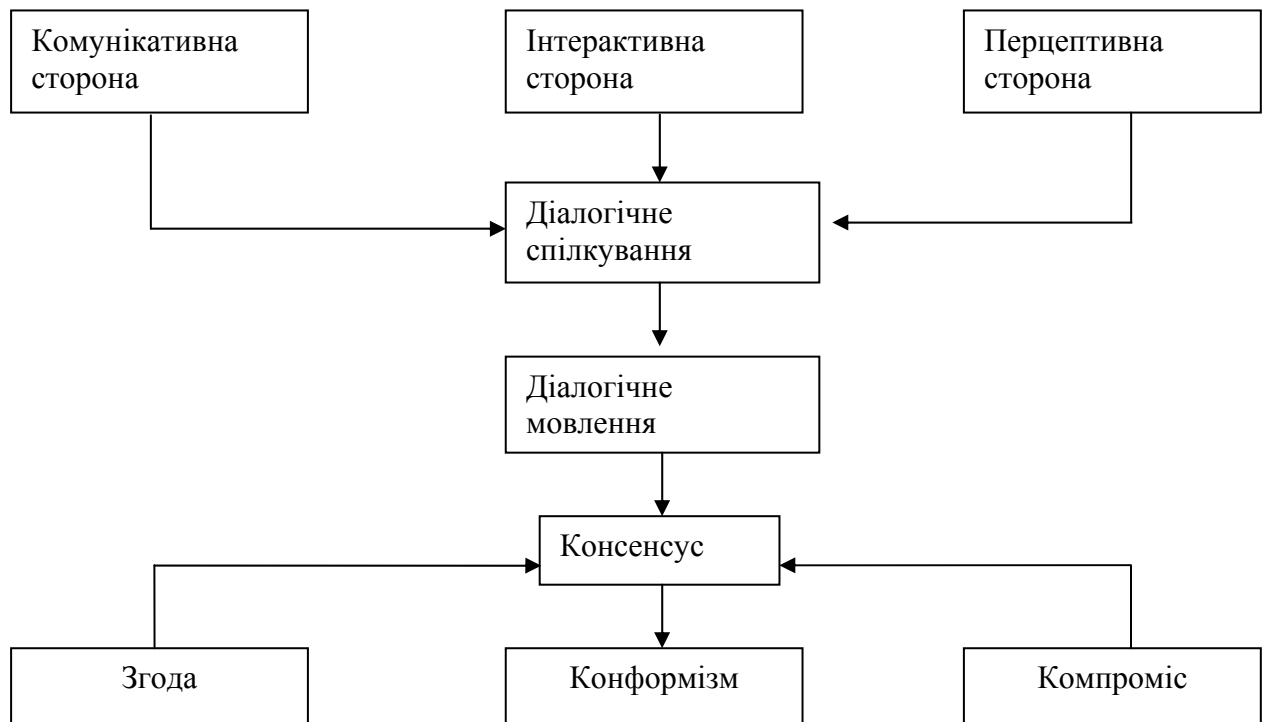


Рис. 1.1. Модель діалогічного мовлення

Аналізуючи діалог учений О.Петроє визначає його ознаки:

- наявність мети;
- спрямованість на знаходження істини;
- істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу;
- суб'єкт-суб'єктний характер;
- рівноправність учасників;
- толерантність та відповідальність;
- обмін сутнісними поняттями його учасників;
- народження нового сенсу в позиціях учасників діалогу;
- прагнення конструктивного результату – досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної й практичної діяльності;
- вимірюваність результату діалогу [287, с.8].

Дослідниця С.Савіньон (S.Savignon) виокремлює чотири необхідні умови здійснення діалогу:

- мінімум дві особи, які беруть участь у комунікативному обміні;
- ці особи знаходяться в «центрованій взаємодії», а саме їхня увага зосереджена один на одному;
- посередником у цьому обміні виступає система символів;
- роль повідомляючого і роль слухача повинні хоча би один раз перейти від одного учасника до іншого [276, с.210].

Характеризуючи особливості діалогічного мовлення деякі автори відмічають незакінченість діалогу, що обумовлено швидким темпом та еліптичністю діалогу, його емоційністю та експресивністю. Відома дослідниця діалогічної мови Т.Колокольцева наділяє діалог такими властивостями як антропоцентричність (комунікація особистості з особистістю), демократичність (діалог – продукт колективної творчості, суб'єкт діалогу не статист – він активно приймає участь у діалозі, хоча існує такий підвид діалогічного мовлення як терціарне, коли третій суб'єкт не розмовляючи впливає на діалог двох осіб) [128].



Відомий психолог Л.Виготський важливою ознакою діалогічного мовлення вважає скороченість фраз та спрощеність їх синтаксису [71, с.138]. Характеризуючи особливості діалогічного мовлення дослідниця О.Ковальчук виділяє таку ознаку, як спонтанність. На думку автора вона проявляється у паузах, нерішучості, перебиваннях, перефразуваннях. Зміст та структура фраз залежить від реплік співрозмовника. Спонтанність вимагає використання різних типів кліше і розмовних формул [125, с.194].

Особливості діалогічного мовлення, а саме залежність від ситуації, контактність співрозмовників, непередбачуваність, емоційність, експресивність, використання жестів і міміки, зумовлюють специфіку його продукування і сприйняття. З одного боку, певні чинники ускладнюють опанування діалогу, оскільки він вимагає достатньо високого рівня сформованості навичок аудіювання і є здебільшого непередбачуваним. З іншого боку, деякі моменти, а саме нерозгорнутість реплік, перевага простих синтаксичних конструкцій, опора на невербальні засоби, використання мовних штампів, – полегшують роботу над цим видом мовленнєвої діяльності [241, с.30].

В якості основної формально-організуючої ознаки діалогу вченими називається реплікування (чергування реплік): «зміна висловлювань двох або декількох осіб, які говорять» [65, с.74], «регулярний обмін висловлюваннями-репліками» [66, с.119], «ряд реплік, які змінюють одна одну» [197, с.14], «позмінний обмін знаковою інформацією» [134, с.32].

Науковець Л.Панова визначає діалог як «цілісний дискурсивний процес обміну думками, почуттями і відношеннями партнерів по загальній для них проблемі у вигляді мовленнєвої діяльності». На думку вченого форма діалогу – це обмін репліками та висловлюваннями. Зміст діалогу – це обговорення поглядів партнерів, засноване на взаємному інтересі до предмету розмови. Він розглядає діалог як явище мовленнєвої діяльності, а діалогічність як соціально-психологічний феномен взаємодії людей [181, с.101].

Аналізуючи емоційну складову діалогу, дослідниця Т.Яблокова, відмічає, що значна кількість типів моделей розмовного діалогічного мовлення представляють собою усічену структуру. В усічених, або еліптичних реченнях, проявляється економія мовних засобів вираження; найбільш передбачувані і найменш інформативні елементи пропозиції опускаються [245, с.193].

Дослідник М.Блох, аналізуючи діалог, відмічає, що у композиційній побудові він не відрізняється чіткістю і стрункністю внаслідок того, що створюється спільними комунікативними зусиллями кількох осіб, які беруть участь у спілкуванні; цей факт накладає певний відбиток на характер вживання мовних засобів у діалозі. Для діалогу характерні зустрічні або оккурсивні зв'язки. Крім того, діалогу властиво вживання спеціальних форм комунікативної установки, які обслуговують мовне спілкування. Науковець зазначає, що діалог характеризується великим динамізмом та активністю. Діалог – це різні точки зору, які або збігаються, або ні; це активна інтерпретація точки зору іншого; це очікування відповіді і його передбачення у власному висловлюванні; це взаємодоповнення точок зору учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу [41].

У вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі існують різні підходи до виокремлення структурної одиниці діалогу. Витоками вивчення діалогу у лінгвістиці називають роботу Л.Якубинського «Про діалогічне мовлення» [246]. Спочатку діалог розглядали як ряд окремих незалежних висловлень, потім як систему реплік, пов'язаних між собою структурним та семантичним зв'язком, що утворюють єдину комунікативну одиницю – діалогічну єдність. На сьогодні саме цей підхід є домінуючим. Водночас поряд з поняттям «діалогічна єдність» існують й інші терміни для позначення більш великих, ніж репліка, одиниць діалогу – комунікативна єдність (Л.Чахоян), діалогічний секвент (Кутянїна), інтерактивний блок (О.Герасимова), надфразова єдність (Т.Волокітіна, М.Фрідман), суміжна пара (М.Восійкова) та ін.. Учений Л.Михайлов стверджує, що «діалогічна єдність –

монотематична одиниця діалогу, яка володіє комунікативною цілісністю і утворюється двома (або більше) комунікантами, що задається комунікативною інтенцією і виражається в логіко-семантичній цілісності (когерентності), а також граматичній, лексичній, просодичній (повній або частковій) цілісності» [165, с.52].

Науковець Т.Лагута відмічає, що елементарною одиницею форми мовленнєвого спілкування є цикл, що утворюється двома взаємопов'язаними за змістом елементарними мовленнєвими актами комунікантів. На думку автора, діалоговий цикл переважно пов'язується з певною темою. У межах одного циклу кожний із комунікантів може виголошувати не одну, а кілька (йдеться про складний діалоговий цикл) реплік. Діалогічне мовлення відзначається своєрідною часовою динамікою: йому властивий невеликий розрив між репліками комунікантів. У безпосередньому живому спілкуванні вчасність реакції – важлива умова психологічного комфорту партнерів комунікації [143, с. 206].

Науковець І.Липко стверджує, що «діалогічна єдність є мінімальною смисловою та структурною одиницею діалогічного тексту і визначається як послідовність двох або більше тематично, логічно, психологічно, структурно та ілокутивно пов'язаних реплік, перша з яких є стимулюючою, решта – реагуючими» [147, с.77]. По суті діалогічна єдність є структурною і функціональною одиницею діалогу. При цьому вона характеризується тими ж ознаками, що й діалогічне мовлення в цілому (мотивованість (внутрішня або зовнішня), адресність (тобто, зверненість до певного слухача), двосторонній характер, емоційна забарвленість, еліптичність, асиметричність, ситуативна обумовленість, зв'язаність реплік між собою, наявність обов'язкового спонукання до відповідної реакції) [147, с.77].

За цим критерієм учена-методист Н.Гез виділяє такі діалогічні єдності:

- запитання-відповідь;
- запитання-запитання;
- повідомлення-запитання;

- повідомлення-повідомлення;
- повідомлення-підтримуюча репліка, яка щось додає або продовжує попереднє повідомлення;
- спонукання-повідомлення;
- спонукання-запитання [81, с.38].

В останні роки все більше уваги звертається вченими на розширення діалогічної єдності з двох тематично, логічно, психологічно, структурно та іллокутивно пов'язаних реплік, перша з яких є стимулюючою, решта – реагуючими до більшої кількості – трьох-, чотирьох-, п'яти-, шести-, і семичленних діалогічних єдностей на тій підставі, що «спроба елімінування одного з компонентів веде до руйнування ДЄ як комунікативної одиниці, так як у цьому випадку зникає ознака комунікативної завершеності» [165, с.59].

У випадку, коли діалогічна єдність двочленна, завершенням її слугує реакція співрозмовника, а у випадку з більшою кількістю членів – основним сигналом закінчення слугує психологічна вичерпаність розмови: учасники спілкування розуміють, що далі обговорювати це питання не має сенсу [165, с.78].

Залежно від ступеня спаяності і зв'язності реплік Н.Теплицька виділяє кілька рівнів комунікативних одиниць діалогічного мовлення:

- репліка, яка реалізується в межах практично будь-якої комунікативної одиниці мови;
- діалогічна єдність, що об'єднує семантично і структурно як мінімум дві репліки;
- діалогічний абзац – комплекс двох чи більше діалогічних єдностей, об'єднаних тематично;
- діалог-текст, якщо він відповідає характеристикам зв'язності і цілісності [224, с.9].

Г.Хенне і Г.Ребокк для аналізу сформованості вмінь діалогічного мовлення виділяють такі категорії:

1. Категорії макрорівня (фази розмови) : початок / завершення розмови,

середина розмови (підтримання головної теми і підтем), нецентральні фази ("поля") – другорядні теми, епізоди.

2. Категорії проміжного рівня: крок у діалозі (елементарна репліка), зміна учасників розмови за правилами обміну репліками, хід розмови, мовний акт (або акт сприйняття), сигнал членування діалогу, поведінки каналу зворотного зв'язку.

3. Категорії мікрорівня: синтаксичні, лексичні, фонологічні структури; та просодичні структури [267].

Для ефективного формування професійного діалогічного мовлення й розробки методологічних аспектів навчання різних типів діалогу необхідно визначитися з функціональними типами професійних діалогів. Існують різні критерії для класифікації діалогів.

Дослідниця А.Соловйова, покладає в основу класифікації такі параметри як експресивна забарвленість та логічна впорядкованість; монологічність / діалогічність реплік; переривання / підхоплення думок співрозмовника та виділяє *діалог-суперечку, діалог - пояснення, діалог - сварку та діалог - унісон* [219, с.44].

За ознакою мети (інформування, координація поведінки, вплив) учена Т.Яблокова розбиває діалоги на три типи: комплементарні, координативні та компетивні [245, с.193]. Аналогічної думки дотримується В.Франк, причому під комплементарним діалогом він розуміє діалог, який характеризується дефіцитом інформації в одного з комунікантів. Компетитивний діалог пов'язаний із конкуренцією думок, знань, прагнень партнерів з комунікації. Координативний діалог, на думку В.Франка, пов'язаний з координацією дій комунікантів для досягнення певного перлокутивного ефекту [232, с.12].

За комунікативною метою науковець Т.Лагута розрізняє два види діалогів:

- диктальний (або предметний), метою якого є отримання фактичної інформації;

- модальний, що ґрунтується на обміні думками [143, с.204].

Іншої думки дотримується дослідниця С.Сухих, яка розрізняє такі види діалогу:

- інформаційний (діалог-інтерв'ю);
- інтерпретаційний (діалог-самопрезентація);
- інструментальний (директивний, аргументативний, персуазивний);
- афіліативний (емоційно-афективний характер взаємодії комунікантів)

[221, с.42].

Дослідниця В.Терещенко виділяє міжособистісні (міжгрупові) та функціонально рольові діалоги. Для перших предметом діалогу є самі діалогічні відносини (їхнє виявлення, розуміння, інтенсифікація і т.п.), для других – предметна діяльність [225, с.624].

Враховуючи критерій комунікативного наміру більшість вітчизняних лінгводидактів поділяє діалоги на п'ять основних типів:

- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін думками;
- діалог-обговорення;
- діалог етикетного характеру [161].

Відомий дослідник діалогу, Є.Коротаєва, відмічає, що характер будь-якого діалогу залежить від цілої сукупності факторів: мети і предмета спілкування, відношень між співрозмовниками, ставлення до обговорюваних питань, ситуації спілкування. Враховуючи складні поєднання перерахованих факторів, автор виділяє *діалог-суперечку*, *діалог-синтез*, *діалог-повідомлення*, *діалог-обговорення*, *діалог-сварку*, *діалог-бесіду*, *діалог-унісон* та ін. [137, с. 60]. Крім того, автор виділяє діалог-імітацію (орієнтований на зовнішню, питально-відповідну форму, коли один комунікант виступає ведучим), діалог-обговорення (що передбачає спілкування з рівними суб'єктами в освітньому процесі), діалог-пізнання (що охоплює складні взаємозв'язки та відносини суб'єкта зі світом, людьми, які оточують, з самим собою як Я – той, хто пізнає і Я – той, кого пізнають і т.д.) [137, с.61].

Дослідник С.Куцепал з освітніх позицій виділяє пошуковий, дидактичний, діалог у процесі аналізу та підготовки рішень. Пошуковий діалог спрямовує пошук на відкриття нових наукових істин завдяки використанню евристичних прийомів, методів та засобів. Цей вид діалогу використовується на усіх стадіях дослідження проблеми, надає можливість висловлювати різні точки зору, спростовувати або приймати наведені аргументи, здійснювати спільний пошук істини [142].

Дидактичний діалог спрямований на активізацію процесу засвоєння навчального матеріалу, вироблення у слухачів навичок самостійного розв'язання завдань, здатності критично ставитися до наведених аргументів. Цей вид діалогу постає своєрідним способом аргументації, засвоєння та закріплення вже наявних знань і прагне до пошуку істини. Здійснюється шляхом ретельного критичного обговорення переваг та недоліків усіх можливих альтернатив, завдяки чому визначається рівень корисності прийнятого рішення для досягнення поставленої мети, а також виявляється імовірність досягнення мети за наявних можливостей [142].

У рамках нашого дослідження погоджуємося з думкою вченої Т.Лагути, яка визначаючи функціональні типи професійного діалогу підкреслює необхідність враховувати специфіку професійної діяльності комунікантів. Вивчаючи функціональні типи професійного діалогічного мовлення медичних працівників авторка виділяє три основні типи діалогу: діалог-розпитування, діалог-бесіду й діалог-дискусію [143]. Метою діалогу-бесіди є обмін думками, почуттями, підтримання розмови. Дослідниця відмічає, що при такому діалогічному спілкуванні відбувається уникання повторів, часове обмеження реплік, рівність комунікативних настанов мовців [143, с.205].

Діалогу-розв'язанню проблеми властиві такі ознаки, як рівномірна зацікавленість партнерів щодо спільного рішення, безперервність теми, можливість повторів і уточнень, а також уважне оформлення висловлювань.

Третій тип діалогу, діалог-розпитування, характеризується чітким розподілом ролей. При цьому детальні, а також неадекватні та повторні відповіді заборонені [143].

Дослідниця А.Чистякова виокремлює діалог-з'ясування нерозуміння й підкреслює, що він схожий на діалог-розв'язання проблеми, адже має схожу мету – досягнення компромісу та взаєморозуміння. Такому типу діалогу характерне уважне оформлення висловлювань. У той же час цей тип діалогу подібний до діалогу-розпитування через використання питань і відповідей [239].

Така різниця в класифікації діалогів пояснюється використанням різних критеріїв для виокремлення типів діалогів, а саме: направленість (одно- чи двосторонній), кількість учасників (діалог, трилог, полілог), спонукально-мотиваційні характеристики (діалог-унісон, діалог-обговорення, діалог-переконання, діалог-заперечення, діалог-розпитування, діалог-пояснення), тощо.

У рамках нашого дослідження для визначення типів професійного діалогу необхідно враховувати комунікативні особливості професійно орієнтованого спілкування, визначених дидактом М.Коневою, а саме: 1) наявність офіційних відносин між тими, хто розмовляє; 2) наявність спеціальної ділової обстановки, яка сприяє обміну думками; 3) наявність установки на повідомлення, яке має офіційний, а не особистий характер; 4) наявності у співрозмовників певних професійних знань за темою бесіди, що призводить до того, що все різноманіття мотивів і цілей, характерних для непрофесійного діалогічного мовлення, зводиться в основному до обміну інформацією та її оцінки [138, с.6].

Враховуючи професійну спрямованість навчання ІПДМ майбутніх судоводіїв й комунікативні наміри кожного з типів діалогу, а також характер і зміст комунікації між фахівцями морської галузі виокремлюємо такі типи професійного діалогу: *діалог-розпитування (інформаційний), діалог-розпорядження, діалог-пояснення, діалог-обговорення (дискусія).*



Діалог-розпитування, чи інформаційний діалог складається з питань та відповідей, звичайно не містить проблемних аспектів й має комунікативний намір уточнити, з'ясувати, перевірити, пояснити, обмінятися інформацією. Може бути як одно- так і двостороннім.

Діалог-розпорядження, чи регулятивний діалог характеризується односторонністю комунікативної взаємодії, й комунікативним наміром здійснення впливу на адресата комунікації (примус, прохання, наказ), і в залежності від статусу комунікантів має розгортатися через респонсивні стратегії співпраці чи конфлікту.

Діалог-пояснення зазвичай містить проблемну ситуацію, має комунікативний намір знаходження вирішення проблеми, яке б задовольнило всіх учасників комунікації. Учасники обмінюються інформацією, аналізують, порівнюють, оцінюють й доходять згоди.

Змістом діалогу-обговорення є не тільки обмін інформацією, пошук компромісу, а й вираження власних думок та власного ставлення до предмету розмови. Тренуються вміння висловлювати свою точку зору та аргументувати її. Слід зазначити, що в процесі формування ПДМ курсантів треба тренувати складання згаданих вище типів професійного діалогу окремо й у взаємодії, адже у реальному спілкуванні кожний з проаналізованих типів діалогу може трансформуватися в інший в процесі розгортання реплік та під впливом ситуації.

Предмет професійно спрямованого діалогічного мовлення відображає зв'язки та стосунки професійної діяльності суб'єктів спілкування, метою якого є розв'язання комунікативних завдань, принципове значення має специфіка того виду мовленнєвої діяльності, у межах якого ця взаємодія відбувається [155].

Отже, проведений аналіз складових діалогу (реплік, діалогічних едностей) й особливостей діалогічного мовлення (непідготовленість, нерозгорнутість реплік, перевага простих синтаксичних конструкцій, опора на невербальні засоби, використання мовних штампів), виокремлення

складових діалогічного спілкування (комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони), розгляд існуючих класифікацій функціональних типів професійного діалогу, надав можливість визначити сутність поняття «іншомовне професійне мовлення». Розглядаючи процес мовлення як функцію свідомості, що спрямована на передачу думок, суджень, почуттів із метою впливу на іншу людину, у контексті роботи визначаємо іншомовне професійне мовлення як респонсивний мовленнєвий акт, який відбувається в певній комунікативній ситуації професійного спілкування і є її продуктом, спрямований на взаємодію з адресантом, регламентований нормами офіційної взаємодії та посадовими стосунками.

Невід'ємними складовими цієї взаємодії вважаємо її адресність, вмотивованість, ситуативність, наявність комунікативного наміру з метою впливу на співрозмовника та респонсивність. Вищезазначені складові виступають ознаками діалогічного мовлення, що дало можливість у межах нашого дослідження розглядати формування іншомовного професійного мовлення як процес удосконалення вмінь діалогічного мовлення через організацію активної мовленнєвої взаємодії курсантів у професійно-орієнтованих ситуаціях.

У наступному підрозділі розглянемо базові положення комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови, на засадах якого процес навчання діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв буде сприяти ефективному формуванню іншомовного професійного діалогічного мовлення.

## **1.2 Комунікативно-когнітивний підхід у формуванні іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв**

Необхідність навчання ІМ на засадах комунікативно-когнітивного підходу в сучасних умовах обумовлено вимогами сьогодення щодо організації навчального процесу у ВНЗ у відповідності до пізнавальних особливостей та уподобань особистості, для розвитку у них необхідного

уявлення про систему досліджуваної мови і здатності до реального спілкування в іншомовному середовищі.

На думку науковця В.Колотова, використання певних психологічних, педагогічних прийомів ефективного сприйняття, інтерпретації інформації сприяє засвоєнню ІМ у будь-якій педагогічній системі стало в дидактиці аксіоматичним [130, с.156]. Така ситуація обумовила розвиток і впровадження значної кількості різних підходів до навчання ІМ. При цьому слід враховувати те, що навчання спрямовано не просто на засвоєння мови особистістю й культури носіїв мови, а на розуміння місця національного соціуму в діалозі культур й формуванню професійної комунікативної компетентності.

Актуальність такого навчання обумовлена не тільки тенденціями інтернаціоналізації освіти, міжнародної академічної мобільності, а й формуванням розуміння того, що сучасна освічена людина – це не тільки особистість, яка знає ІМ, а й яка підготовлена до реального життя в іншомовному середовищі, орієнтується в складних мовних та інших проблемах сучасності.

У Великому тлумачному словнику української мови термін «підхід» пояснюється як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь чи що-небудь [66, с.969]. Вітчизняний дидакт С.Ніколаєва розглядає «підхід до навчання ІМ» як «стратегію навчання і вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія» [161, с.81]. Дослідниця В.Причина визначає «підхід» як стратегію навчання [194, с.196].

На сьогодні існує велика кількість підходів до навчання англійської мови. Серед найбільш популярних у вітчизняній та зарубіжній методиці застосовуються комунікативний підхід (Communicative Approach), професійно-орієнтований (CLIL), когнітивно-комунікативний (Cognitive Academic Language Learning (CALLA), мовленнєво-діяльнісний (Task-based learning), прямий підхід (Language immersion), компетентнісний (Competence-

based Approach), змішане навчання (Blended Learning – із застосуванням ІКТ), рефлексивний підхід до навчання ІМ та ін..

Одним з найбільш широко відомих та поширених підходів до навчання іноземної мови закордоном є когнітивний підхід. У США та Канаді цей підхід відомий як CALLA - когнітивний академічний підхід до вивчення мови. У вітчизняній методиці переважно застосовується така назва, як когнітивно-інтелектуальний, когнітивно-компонентний, комунікативно-когнітивний підхід, сутність якого розкривається в роботах Г.Барабанової, І.Біма, П.Бімеля, К.Гнуцмана, В.Едмондсона, Д.Ізаренкова, Г.Кріста.

Термін «когнітивний» (від латинського слова *cognitio* – знання, пізнання), що означає «пізнавальний», «має відношення до пізнання», з'явився в шістдесятих роках минулого століття, у зв'язку з виникненням нової парадигми в психологічних дослідженнях (когнітивної психології, когнітивістики), де особлива увага приділяється традиційним пізнавальним процесам: сприйняттю, увазі, пам'яті, уяві й мисленню. Однак когнітивний підхід принципово відрізняється тим, що всі ці процеси розглядаються як складові загального процесу інформаційного обміну між людиною і середовищем [126, с.299].

Засновником когнітивної теорії навчання вважають американського психолога Дж. Брунера, який обґрунтував такі стадії вивчення мови:

- отримання нової інформації у вигляді знань;
- закріплення набутих знань, їх розширення і застосування під час вирішення нових завдань;
- перевірка адекватності застосування сформованих знань, умінь, навичок [55, с.123].

Науковець О.Рубанець, досліджуючи сутність когнітивного підходу в сучасній філософії, відмічає, що «об'єктом дослідження когнітивного можуть бути не тільки безпосередньо ментальні, психічні процеси, а й знання. Більш того, саме «немовне» знання – це знання, яке не містить відомостей про лінгвістичну репрезентацію, стає джерелом, з якого

робляться висновки щодо ментальних, психічних процесів. Розгляд когнітивного як прояву знання показує, що шлях до ментального як психічної діяльності мозку людини, може йти від знання до реактивації на його основі певних психічних процесів» [201, с.61].

Когнітивний підхід до навчання мови насамперед, полягає в засвоєнні теорії мови, яка вивчається переважно у вигляді роботи над вивченням правил фонетики, граматики і слововживання. «Механічному запам'ятовуванню відводиться незначна роль, а на противагу йому акцент робиться на свідомому конструюванні висловлювання іноземною мовою» [196, с. 329].

Важливою для нашого дослідження є позиція вченої Т.Ковіної, яка визначає сутність когнітивної технології в навчанні з точки зору практики. Автор відмічає, що завдяки використанню цієї методики забезпечується розуміння студентами навчальної інформації. Для цього необхідно створювати системи завдань за принципом: «Навіщо тобі (мені) це треба? Де, в якій комунікативної ситуації мені це знадобиться?» [126, с.299].

Відповідно, когнітивні технології дозволяють створювати умови для розуміння кожним студентом вхідної інформації, іншими словами, формування інформаційної компетентності. Під якою розуміємо сукупність умінь, а саме збирати інформацію з різних джерел, згідно заданій проблеми; уміння конспектувати власні думки у відповідності з нормами мови і правилами логіки; уміння анотувати головні ідеї змісту статей, виступів, теле- відео- та інших матеріалів; уміння здійснювати зіставлення інформації за заданими критеріями, вміння використовувати технічні засоби отримання інформації.

Таким чином, когнітивні підходи в навчанні спрямовані на формування критичного мислення: вміння проводити відмінності між фактичними відомостями та оціночними судженнями, фактами і припущеннями; уміння виділяти логічні види зв'язку, специфічні предметні види зв'язків; уміння виявляти фактичні та логічні помилки у міркуваннях, відрізняти істотні

доводи від тих, що не відносяться до справи, розмежовувати обгрунтовані й необгрунтовані оцінки та ін.

Важливим для нашого дослідження вважаємо внесок американського психолога Бенджаміна Блума (Benjamin Bloom), який побудував концепцію (таксономія Блума) послідовності педагогічних цілей в пізнавальній діяльності по мірі зростання складності когнітивних процесів: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка отриманої інформації. В межах нашого дослідження таксономія Б.Блума відображена в побудові системи вправ на формування іншомовного професійного діалогічного мовлення, а саме від завдань на запам'ятовування та відтворення матеріалу, і далі через інтерпретацію та застосування матеріалу в конкретних умовах і нових ситуаціях, аналіз фактів і наслідків, спільного і відмінного, до планування спільної діяльності й аналізу її результативності [250].

Серед домінуючих вітчизняних підходів до навчання іноземної мови вважається комунікативний підхід, первісним принципом якого є навчання мови в процесі комунікативної взаємодії. Дослідниця В.Причина вважає головним призначенням іноземної мови як навчального предмета – стати засобом спілкування учнів завдяки сформованим комунікативним умінням у говорінні, розумінні на слух (аудіюванні), читанні та письмі. На думку автора, основою комунікативного підходу є переорієнтація на комунікативну компетенцію як провідну, на спонтанність і природність комунікації з урахуванням індивідуальних рис особистості [194, с.195].

Значний внесок у розробку й впровадження у навчання комунікативного підходу здійснив вітчизняний методист Ю.Пассов. У своєму дослідженні «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» автор стверджує, що комунікативність подібна процесу навчання комунікації. Відповідно, на думку автора, комунікативний підхід заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу живої комунікації [183, с.33]. Учений виділяє такі параметри процесу спілкування,

на які необхідно звертати увагу при застосуванні комунікативного методу навчання:

- діяльнісний характер мовної поведінки осіб, які спілкуються, що повинен втілитися в:

- а) комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання;

- б) комунікативній (мотивованій, активній) поведінці учня як суб'єкта спілкування і навчання;

- предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення (у рамках проблем);

- ситуацій спілкування, що моделюються як найбільш типові варіанти взаємодії осіб, які спілкуються;

- мовні засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях (їх наявність і організація); реальна система цих засобів підлягає моделюванню в спрощену систему, яка виконує ті ж функції, хоча й меншими засобами [183, с.34].

У цих параметрах ураховані всі основні якості процесу спілкування: діяльнісний характер, цілеспрямованість і вмотивованість, ситуативна співвіднесеність, предметність, змістовність. Отже, будучи інтерпретованими методично, ці параметри створять такий процес навчання, за якого стане можливим розвивати всі якості говоріння як засобу спілкування.

Відомий дослідник О.Тарнопольський розглядає комунікативність як загальноновизнаний принцип навчання іноземної мови. Він торкається всіх аспектів системи викладання і навчання: формулювання цілей, відбору змісту, методу, безпосередньої практики організації навчального процесу. Автор відмічає, що комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який базується на навчанні мови з метою спілкування нею, через спілкування і у спілкуванні є головним підходом сучасної як вітчизняної, так і зарубіжної методики. Більш того, комунікативність, на думку автора, стала критерієм

оцінки ефективності використання тієї чи іншої методики навчання іноземної мови [223, с.88].

Британський дослідник К.Джонсон, виділив два невід'ємних компонента комунікативного підходу до навчання ІМ, що роблять його таким ефективним:

- досконала організація навчальної програми (що саме вивчати за комунікативним принципом);
- методологія (як і за допомогою яких методів зробити навчання мови більш доступним) [272, с.25].

Багато педагогів та вчених, ведучи мову про комунікативний підхід до навчання, використовують таку характеристику як комунікативна компетентність. Вперше визначення цьому терміну дав Д.Хаймс, який розумів під нею комунікативні можливості особи, а саме: знання мови та вміння використовувати її залежно від ситуації. Автор визначає декілька секторів комунікативної компетенції:

- компетенція як граматичність;
- компетенція як відповідність контекстів;
- компетенція як прийнятне використання;
- компетенція як виконання (`whether or not smth is in fact done`) [269].

Розглядаючи формування іншомовного професійного діалогічного мовлення суттєвою для нашого дослідження вважаємо думку вченого О.Тарнопольського, який аналізуючи процес професійно орієнтованого іншомовного навчання, визначає, що «найвищою формою комунікативного підходу до навчання іноземної мови є занурення в іншомовне середовище, де професійні проблеми обговорюються мовою, що вивчається. У такому разі вивчення мови відбувається одночасно з вивченням предметного змісту спеціальності» [222, с.72].

Дослідниця Л.Свіріна одним з основних принципів комунікативної методики навчання вважає принцип мовної практики, акцент на мовну діяльність та формування мовленнєвих умінь і навичок [204, с.70]. Автор



вважає, що особливо успішно використовується комунікативний метод у викладанні ІМ в умовах мовного середовища, коли мова, що досліджується, є єдиним засобом спілкування між людьми, що говорять на різних мовах. Тобто для вирішення комунікативного завдання, учню необхідно використовувати іншомовний код для вербального оформлення свого мовного наміру. Важливу роль відіграє при цьому висока мотивація навчання завдяки практичній значущості придбаних навичок.

Комунікативний підхід до навчання мови став джерелом для розвитку інших підходів у вітчизняній дидактиці: особистісного-діяльнісного (Є.Бондаревська, Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубинштейн та ін.) та системного. Основним принципом першого є врахування особистості суб'єкта навчання, а саме його мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, перспектив [109]. Системний підхід (Л.Малишевська, А.Решетов, З.Цветкова та ін.) та його різновиди – системно-функціональний (О.Кисловська) та функціонально-структурний підходи (І.Бім, О.Голотіна, О.Леонт'єв), – зумовлює навчання всім видам мовленнєвої діяльності в їх нерозривному зв'язку, й вивчення мовних явищ через призму їх змісту та застосування в мовленні і поєднує когнітивні функції особистості, лінгвістичні навички та комунікативні вміння.

У рамках нашого дослідження інтерес викликає розвиток та впровадження в навчання ІМ комунікативно-когнітивного підходу, який є синтезом принципів навчання, зумовлених когнітивно-академічним підходом до вивчення мови CALLA та комунікативним підходом. Сьогодні під комунікативно-когнітивним підходом розуміють таку організацію навчального процесу, яка поєднує свідоме навчання мови в процесі комунікативної взаємодії студентів, і забезпечує участь кожного з них в якості об'єкта й суб'єкта пізнавальної діяльності одночасно [111, с.70].

Сутність комунікативно-когнітивного підходу розкривають у своїх роботах учені Є.Арцишевська і М.Кабардов. Досліджуючи процес оволодіння мовою та індивідуально-типові особливості засвоєння іноземної

мови, на підставі виділення двох головних параметрів: засвоєння (співвідносно з мовними засобами) і застосування (що має відношення до мовної комунікативної діяльності). Базуючись на тому, що індивідуально стійкі характеристики учнів, які визначають успішність / неуспішність оволодіння мовою, проявляються в трьох вимірах: у комунікативній поведінці в ході навчання; в основних характеристиках пізнавальних процесів; у наявності природних здібностей, – автори виділяють два основних підходи до навчання іноземною мовою – «комунікативно-мовленнєвий» і «когнітивно-лінгвістичний». Змішаний підхід (інтегративний) поєднує в собі елементи обох типів оволодіння іноземною мовою [115, с.35].

Учена Н.Масленнікова відмічає іноваційність та важливість застосування комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови курсантів вищих внутрішніх військ [159]. У своїй праці вчена відмічає, що запас слів сучасної освіченої людини становить близько 5-6 тисяч. При письмі така людина використовує більше двох тисяч слів, а щоб порозумітися такій людині, потрібно знати близько 2500 слів. При цьому автор стверджує, що граматична структура будь-якої мови є замкнутою системою, тобто не змінюється і не розширюється в межах тривалого періоду часу. Що ж стосується лексики - слів, зворотів, словосполучень - вона являє собою відкриту систему, практично не пізнавану до кінця однією людиною. Впровадження комунікативно-когнітивного підходу в процес навчання, з метою активізації свідомих пізнавальних інтересів студентів у процесі комунікативної взаємодії, буде сприяти засвоєнню мовних знань та формуванню мовленнєвих діалогічних умінь [159, с.196].

Дослідниця А.Щепілова вважає, що комунікативно-когнітивний підхід є «безумовною необхідністю при навчанні іноземних мов у різних типах освітніх установ» [244, с.46]. Такий підхід наголошує необхідність концентрації особливої уваги на формування в учнів адекватного уявлення

про систему мови, здатності до мовних дій різної спрямованості з цим матеріалом.

Погоджуємося з думкою дослідниці Я.Проскуріної і вважаємо, що комбінація свідомого підходу до навчання (когнітивного) та прагматичного навчання мови (комунікативного підходу) має значний потенціал для навчання ІМ за професійним спрямуванням. Учена стверджує, що «комунікативна спрямованість занять передбачає організацію системи знань, умінь і навичок, яка дає можливість учневі сформувати низку компетенцій (лінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну, соціальну, стратегічну), що входять у комунікативну компетенцію й описані в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти». Наслідуючи принцип комунікативності, процес навчання мови полягає у створенні умов, які б максимально наближали до реальних умов спілкування» [196, с.329]. Когнітивний підхід до навчання отримав методичну реалізацію насамперед у межах свідомо-практичного методу навчання ІМ і спирається на свідоме ставлення студента до процесу навчання, застосування таких когнітивних функцій як аналіз, порівняння, та синтез у процесі засвоєння нових знань, оцінювання власного стилю навчання й застосування навчальних стратегій для поліпшення його результатів [196].

Раціональне сполучення свідомого і підсвідомого в навчанні І.Сімкова визначає як базовий принцип навчання мов, оскільки абсолютизація як свідомого, так і підсвідомого в розробці теорії навчання іноземних мов не приводить до бажаних результатів. Оптимальний шлях побудови ефективної методики навчання – у розумному сполученні свідомого і підсвідомого в процесі навчання [211, с.66].

Важливим питанням на сьогодні є формування принципів комунікативно-когнітивного підходу до навчання. Переважна більшість дослідників окремо з'ясовують принципи комунікативного та когнітивного підходів до навчання. Причому значно більше дослідників звертають увагу на принципи саме комунікативного підходу. Тому важливим завданням є

правильне поєднання та формування системи принципів сукупності цих двох підходів та їх застосування до навчання.

Науковці Ю.Пассов, В.Редько, В.Скалкін, Н.Скляренко одноставні в думці, що принципами комунікативності є:

- ситуативність;
- мовленнєво-мисленнєва діяльність;
- новизна;
- функціональність;
- індивідуалізація;
- діалог культур;
- комплексність;
- автентичність [184; 199; 212; 214].

У сферу когнітивного вітчизняні методисти Й.Берман, О.Миролюбов, Л.Щерба [33; 74; 242] відносять такі принципи:

- порівняльний або контрастивний принцип;
- принцип самостійності і свідомості студентів у процесі навчання;
- принцип рефлексії як прагнення до самовдосконалення.

Отже, під комунікативно-когнітивним підходом до навчання діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв розуміємо таку організацію навчального процесу, що скерована на формування професійної комунікативної компетентності та передбачає вивчення мови в дії, у реальному її функціонуванні. Процес навчання ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, самостійності та активності студентів у процесі засвоєння мовних знань та вдосконалення мовленнєвих умінь, свідомого ставлення до навчання й тренування стратегій досягнення навчальних цілей, самоаналізу результативності мовленнєвої взаємодії, що базується на системі комунікативно-когнітивних завдань (проблемних ситуацій).

Значення застосування комунікативно-когнітивного підходу до формування іншомовного професійного мовлення підтверджується словами

видатного російського психолога Л.Виготського, який встановив залежність розвитку пізнавальних процесів, насамперед мислення, від розвитку мовного спілкування, адже мову можна визначити як «своєрідний, специфічний спосіб формування і формулювання в системі об'єктивно-суспільних смислів явищ, відпрацьованих і зафіксованих у мовних значеннях, тобто мова є процесом перетворення думки в слово, матеріалізацією думок» [71, с. 73].

Беручи участь у навчанні, яке реалізує принцип діалогізації навчання, студенти вдосконалюють уміння і навички мовного спілкування в контексті засвоєння предметного змісту навчання, таким чином, можливості формування і формулювання думки в мові виступають тут не предметом спеціального засвоєння, а засобом досягнення інших цілей – формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

При реалізації комунікативно-когнітивного підходу до навчання іншомовного професійного мовлення майбутніх судоводіїв базовим елементом процесів спілкування, мислення і мовлення є двохланкова модель «питання - відповідь». У питанні формується завдання та проблемна ситуація. Це питання є початковою ланкою виникнення процесу мислення і зародження діалогу викладача зі студентом (студента та студента). Уміння ставити питання визначає не тільки здатність мислити, а й здатність висловити свої думки в слові.

Особливого значення комунікативно-когнітивний підхід набуває в процесі навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту, у процесі декодування намірів співрозмовників та виборі відповідної респонсивної стратегії.

Зі становленням комунікативно-когнітивної парадигми в лінгвістиці актуальним є дослідження дискурсу як інтегрального феномену, як мисленнєво-комунікативної діяльності, що є сукупністю процесу й результату. У процесі діалогічної мовленнєвої взаємодії відбувається постійна зміна комунікативних ролей співрозмовників: суб'єкт мовлення у подальшому стає об'єктом мовлення і навпаки. Тут важливим є той факт, що

об'єкт – адресат першої репліки, бере на себе далі комунікативну роль адресанта, своїм висловлюванням він сигналізує своє розуміння, тобто вступає в комунікацію. Саме тому ми позначаємо його комунікативну роль на етапі розвитку комунікативного обміну як адресат першої репліки. Відповідно, продуцент (ініціатор першої репліки) позначається нами як адресант [193, с. 330].

Адресат, подібно до адресанта, займає активну позицію у побудові мовленнєвої взаємодії (Н.Арутюнова), оскільки одночасно виконує декілька функцій: слухання, сприйняття, інтерпретації почутого, реагування. Він забезпечує зв'язність і цілісність діалогу, пов'язує свою репліку з ініціюючою реплікою адресанта на структурному та змістовому рівнях. Адресат повинен сприйняти й усвідомити зміст сказаного адресантом шляхом здійснення ряду когнітивних операцій, потім виокремити наміри адресата та визначити стратегію власного реагування з метою представлення власної позиції в діалозі. Результатом цієї розумової діяльності є побудова наступної респонсивної репліки [10].

У своїх дослідженнях М.Лук'янець характеризує «респонсивність» як продуману поведінкову реакцію людини. Автор стверджує, що респонсивність залежить, з одного боку, від системи цінностей індивіда, а з іншого – від індивідуальних цілей, які визначають вибір ним респонсивних стратегій і тактик. Відтак, респонсивність впливає на результат міжособистісної взаємодії через здатність індивіда сприймати й аналізувати позицію опонента чи партнера та адекватним чином враховувати її. Респонсивні репліки характеризуються більшою тривалістю й частіше виявляють думки та погляди [150].

Згідно із здобутками неограйсівської теорії когнітивної прагматики у межах теорії Шпербера-Уілсон (D.Sperber, D.Wilson) діалогічна взаємодія та респонсивність як її складник розглядаються відповідно до інференційно-прагматичної моделі передачі інформації, яка поєднує процеси кодування, декодування та інференції за принципом розмежування експлікатури (змісту

висловлювання) й імплікатури (комунікативних намірів). Адресат декодує зміст реплік адресанта за умови використання ними ідентичного коду і водночас шляхом логічного виведення суті повідомлення тлумачить його репліки на основі забезпечених адресантом даних (D.Sperber, D.Wilson Когнітивна теорія релевантності). Для розуміння висловлювання адресат автоматично застосовує стратегії інтерпретації, які базуються на здатності прогнозувати інтенцію адресанта і створюють очікування (expectation), підтвердження яких розкриває адресату зміст почутого та впливає на продукування ним респонсивних реплік [277].

Респонсивність мовлення адресата в діалогічному дискурсі реалізується з урахуванням обраних ним комунікативних стратегій і тактик. У межах когнітивно-прагматичного аспекту респонсивність досліджується нами через вибір адресатом респонсивних стратегій і тактик із урахуванням параметрів контексту діалогу.

Комунікативний аспект вивчення респонсивних стратегій базується на дослідженні мовлення адресанта за конкретних умов діалогічного спілкування. Їх вибір залежить від статусно-рольових та ситуативно-комунікативних характеристик адресанта, умов спілкування, сфери комунікації. З огляду на когнітивно-прагматичну природу породження респонсивних реплік адресата процес реагування в діалозі відбувається на трьох рівнях: семантичному, коли внаслідок сприйняття реплік адресанта, утворюється структурована послідовність пропозицій (гіпотез); прагматичному – розуміння змісту сказаного адресантом накладається на прагматичні наміри адресата та пропозиція адресата перетворюється на мовленнєвий акт; інтерактивному – в репліках адресата відтворюється соціальна ситуація з урахуванням позамовних чинників комунікації та соціального контексту мовленнєвої взаємодії. Респонсивні репліки адресата у діалогічному дискурсі є мовленнєвими актами, які вживаються у відповідь на ініціюючі висловлення адресата, характеризуються перлокутивним ефектом

(комунікативним наміром), спричиненим мовленням адресанта, мають іллокутивну силу, тобто виражають комунікативну мету [151].

Правильна (релевантна) інтерпретація реплік адресанта сприяє успішному веденню діалогу, і навпаки неадекватна трактовка визиває когнітивний дисонанс і непорозуміння, і як результат припинення діалогу. Дослідники підкреслюють важливість ролей обох сторін (адресанта й адресата) для релевантної інтерпретації висловлювання, які складають єдину суб'єкт-об'єктну систему, продуктом якої є взаєморозуміння, яке досягається через взаємодію двох інтеракційних інформативних механізмів: мовного та поведінкового [89].

Засоби вербалізації респонсивності в англomовному професійному діалогічному мовленні варіюються залежно від респонсивної природи реплік адресата. Респонсивні репліки поділяються на два види: логіко-інтелектуальні з інформативним наповненням, що реалізуються у формі згоди чи незгоди, схвалення чи осуду, коментуванням адресатом сприйнятої інформації, та вольові зі спонукальною спрямованістю, що виявляється у формі наказів, закликів чи порад адресата співрозмовнику [150].

Залежно від соціально-рольових характеристик адресата в діалогічній взаємодії, він може мати симетричні та асиметричні відносини з адресантом, які виявляються в ідентичному статусі з комунікантом або демонстрації домінування чи субординації відповідно, що і зумовлює спосіб його реагування. Зокрема на відміну від асиметричних відносин між комунікантами, де соціальний статус адресанта може бути вищим або нижчим, симетричність спілкування визначається відсутністю нерівності між співрозмовниками. Адресат оцінює адресанта як рівного собі й обирає респонсивні стратегії і тактики залежно від прагматичних намірів чи умов спілкування, але не приділяє значну увагу соціальній диференціації [150].

З урахуванням комунікативно-ситуативних умов професійного діалогічного спілкування виокремлюються різні види реагування адресата: офіційний та побутовий. У сфері офіційного діалогічного спілкування



адресат розглядається адресантом крізь призму його функціональних якостей, а не з позиції його унікальності як особистості. Відповідно, респонсивні репліки є психологічно відстороненими та регламентуються жорсткими нормами офіційної взаємодії та посадовими стосунками. Вони виявляють ознаки формального стилю і характеризуються високим ступенем структурованості й регламентованості. У сфері побутового діалогічного спілкування адресат має чіткий перцептивний образ адресанта як особистості з уявленням про його світогляд, тому адресат вибудовує респонсивні репліки, спрямовані на емоційну взаємодію з адресантом. Респонсивність має ознаки неформального стилю і відзначається спонтанністю та емоційністю [151].

Відповідно до тематики започаткованого дослідження визначаємо іншомовне професійне діалогічне мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу як респонсивний мовленнєвий акт, який відбувається в певній комунікативній ситуації професійного спілкування і є її продуктом, спрямований на взаємодію з адресантом, регламентований нормами офіційної взаємодії та посадовими стосунками.

Формування іншомовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу майбутніх судноводіїв обумовлено специфікою навчання у вищих морського профілю. Розгляд цього питання буде здійснено у наступному параграфі.

### **1.3 Специфіка формування професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу**

Проаналізувавши лінгвістичні особливості діалогу як виду мовленнєвої діяльності, розглянувши типи професійного діалогу, визначивши принципи комунікативного й когнітивного підходів до навчання ІМ, виокремивши й обґрунтувавши використання стратегій для навчання професійно-орієнтованої іноземної мови ми переходимо до розгляду

організації процесу навчання діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу майбутніх судноводіїв.

Процес навчання може бути описаним як організована система з властивими їй складовими. Такими складовими є цілі навчання, що обумовлюють завдання для їх реалізації, які у свою чергу, базуються на змісті навчання, організованому за загально-дидактичними та методичними принципами, і які через засоби навчання, технології та прийоми забезпечують досягання поставлених цілей.

Теоретичну основу авторського дослідження становлять основні положення вітчизняної методики навчання ІМ і дидактичні та методичні принципи навчання іноземних мов (І.Бім, Н.Гез, Г.Рогова, Н.Скаткин) з акцентом на принципи професійної спрямованості, рефлексивної активності та комунікативності в навчанні; положення теорії мовної діяльності, розробленою Л.Виготським, Н.Жінкіним, І.Зимньою, О.Леонтьєвим, дані досліджень психології мислення (П.Пономарев, О.Тихомиров) про стильові і продуктивні аспекти інтелектуальної діяльності (М.Холодна).

На сучасному етапі розвитку суспільства та методичної науки загально визначеною метою навчання ІМ студентів технічних вищих є формування професійної іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), яка розглядається як комплекс взаємопов'язаних компонентів – компетентностей: мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної і професійної мовної поведінки, специфічної для професійного середовища (Програма АМПС) [195]. Компонентний склад професійної компетентності за О.Варниковою, складається зі складових: мотиваційно-ціннісної, когнітивної, операційно-діяльнісної та рефлексивної [64]. У межах нашого дослідження завданням навчання ІМ є практичне володіння англійською мовою на автономному рівні необхідному для професійного спілкування через розвиток умінь діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу, і досягнення майбутніми судноводіями рівня знань, відповідного до вимог дипломованого спеціаліста, що забезпечить

можливість застосування мови в процесі взаємодії в межах професійно-ситуативного контексту.

Визначена мета навчання АМПС безпосередньо впливає на вибір змісту навчання іншомовного професійного мовлення. Враховуючи досвід вітчизняних та зарубіжних методистів для визначення складових змісту професійно-орієнтованого навчання ІМ ми вважаємо доцільним спиратися на думку Н.Гальскової, яка виділяє:

- сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовленнєві дії та мовленнєвий матеріал, що враховують професійну направленість студентів;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички оперування ним;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння ІМ як засобом спілкування, у тому числі у міжкультурних ситуаціях;
- систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається;
- навчально-стратегічні вміння, які сприяють засвоєнню мови і соціолінгвістичних знань [80].

Навчальні цілі, описані Типовою програмою АМПС, є загальними за характером і включають професійні комунікативні компетенції, які складаються із мовленнєвих умінь, мовних навичок, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій. Згідно з національними і міжнародними вимогами до освіти, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студента-бакалавра повинен дорівнювати рівню володіння мовою B2 («незалежний користувач»). Існуюча міжнародна шкала оцінювання комунікативної компетентності студентів (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) також має загальний характер і не відображає професійної складової навчання іноземної мови [103]. Тому вважаємо за необхідне конкретизувати мовленнєві професійно-орієнтовані вміння, критерієм відбору яких ми

вважаємо їх нормативність, частотність та важливість для фахівця, а саме студенти мають:

- вживати спеціальні професійні терміни і мовні кліше (SMCP);
- читати тексти міжнародних конвенцій, морських публікацій; оригінальну технічну літературу та статті професійного характеру;
- ефективно спілкуватися в межах своїх професійних обов'язків, у соціально-побутових та професійно-орієнтованих ситуаціях;
- ефективно спілкуватися засобами радіокомунікації, Інтернету;
- розуміти /віддавати накази;
- описувати поточну ситуацію, використовуючи різні стилі;
- передавати повідомлення, вести письмову судову документацію;
- ефективно використовувати англійську в різних ситуаціях для забезпечення безпеки життєдіяльності судна;
- володіти навчально-стратегічною компетенцією для самостійного навчання впродовж життя;
- володіти комунікативними інтенціями: прохання, розпитування, дозвіл, можливість, ймовірність, примус, заборона, заперечення, перемовини;
- демонструвати набуті знання при проходженні співбесіди в крьюїнгових агенціях [160].

Перелік цих мовленнєвих умінь в якості мети навчання АМПС є предметом змісту робочих навчальних програм і визначається вітчизняними та міжнародними нормативними документами: Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР) та міжнародного Кодексу ПДМВ [289; 160].

Програма навчальної дисципліни АМПС Херсонської державної морської академії розроблена у відповідності до вищезазначених стандартів та Модельного курсу 3.17 “Maritime English”, розробленого відповідними інститутами міжнародною морської організації (ІМО). Навчальна програма передбачає вдосконалення мовних навичок вимови, засвоєння та використання лексики за фахом та граматичних одиниць у межах рівня B2,

комунікативних умінь різної за дискурсом усної та письмової взаємодії в процесі виконання професійних обов'язків [270]. Визначивши цілі та результати навчання англійської мови за професійним спрямуванням проаналізуємо таку невід'ємну складову цього процесу як навчально-методичне забезпечення дисципліни АМПС.

Реалізацію визначених програмою завдань повинен забезпечити навчально-методичний супровід навчання англійської мови за професійним спрямуванням, основним компонентом якого є підручник, побудований за сучасними принципами та підходами до навчання, і спрямований на досягнення мети навчання, означеної робочою програмою курсу.

Традиційна навчально-методична література для майбутніх судноводіїв представлена підручниками вітчизняних та зарубіжних авторів. Для оцінювання їх ефективності в навчальному процесі та їхнього методичного потенціалу використовуємо критерії: а) спрямованість посібника на задоволення професійних потреб курсантів; б) скерованість вправ на досягнення мети навчання; в) раціональне співвідношення текстового матеріалу та кількості тренувальних вправ; г) комунікативна спрямованість вправ; д) науковість та доступність навчального матеріалу.

Наприклад, найбільш популярним серед зарубіжних посібників для судноводіїв є «Marlins English for Seafarers», автори якого Allister Nisbet, Anna Witcher Kutz та Catherine Logie [275]. Навчальний матеріал посібника базується на загальній англійській мові, представлений у морському контексті. Побудований на засадах комунікативного підходу, посібник розрахований на самостійну роботу курсанта в процесі прослухування аудіо записів та виконання завдань на перевірку розуміння, тренує лексичні й граматичні вміння та навички, але не задовольняє вимог вітчизняних і міжнародних морських організацій, щодо рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності. Посібник не забезпечує один з головних критеріїв відбору навчального матеріалу, а саме необхідного наповнення змісту навчання для реалізації професійно-орієнтованих цілей. Крім того,

скерований на самостійне поліпшення мовних знань курсантами, він містить недостатню кількість вправ для активної взаємодії її учасників.

Інший посібник – «International Maritime Language Course», автор P.C.van Kluijven [271], також активно застосовується для навчання майбутніх судноводіїв. На відміну від попереднього посібника, цей містить достатній об'єм текстового матеріалу за базовою термінологічною системою відповідно до спеціальності. Розрахований на студента з рівнем володіння англійською мовою B1/B2 (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти) він знайомить з професійними термінами, ідіоматичними виразами та стандартними фразами, які використовуються в професійній сфері, що цілком задовольняє вимогам до володіння лексикою за фахом. Усі тексти посібника носять технічний характер і містять необхідні базові професійні знання. Кожна тема закінчується проектною роботою для демонстрації набутих знань. Недоліком цього посібника є недостатня орієнтація на мовну взаємодію між курсантами, відсутність вправ на розвиток умінь діалогічного мовлення.

У посібнику «English for Maritime Studies», автор T.Blakey [249], включено достатню різноманітність завдань для навчання різним видам мовленнєвої діяльності, і в першу чергу для навчання читання за професійною тематикою. Для перевірки розуміння лексичного матеріалу застосовуються завдання типу: доповнити речення, напишіть резюме, дайте відповіді на запитання. В процесі роботи над темами курсанти тренують граматичні та лексичні навички. Недоліком цього посібника вважаємо відсутність завдань на розвиток умінь мовленнєвої взаємодії та на розвиток умінь професійного діалогічного мовлення зокрема.

На жаль, в освітньому вітчизняному просторі не існує офіційно рекомендованих навчально-методичних комплексів для навчання майбутніх судноводіїв. Кожен освітній заклад створює своє навчально-методичне забезпечення, враховуючи міжнародні та вітчизняні стандарти до рівня володіння англійською мовою за професійним спрямуванням та особливості

навчального процесу (кількість аудиторних годин та на самостійну роботу, кількість курсантів у групах, провідні підходи до організації навчальної діяльності та методи і форми їх реалізації).

Так, викладацький колектив кафедри англійської мови в судноводінні розроблює кафедральні навчально-методичні посібники для навчання англійської мови за професійним спрямуванням: “Welcome Aboard”, “Seven Seas Ahead”, “Lucky Voyage”, “Across the Ocean”, “Sail Safe”, “Manage It”. У посібниках наведено навчальний матеріал, який сприяє вивченню англійської мови, необхідної для курсантів усіх спеціальностей при проходженні практики на судах у портах і на морі. Мета навчальних посібників – розвивати вміння спілкуватися на професійні теми з членами багатонаціональних екіпажів. Серед переваг навчальних посібників, розроблених кафедрою можна зазначити: організацію навчального матеріалу на засадах комунікативного та компетентнісного підходів до навчання мов, його відповідність вимогам та рекомендаціям Модельного курсу ІМО 3.17 Maritime English, чітку структуру, ілюстративність, наявність комунікативних завдань. Щодо недоліків вищезазначених посібників вважаємо недостатність уваги самостійній роботі курсантів, обмежена кількість вправ на тренування респонсивних стратегій в процесі навчання професійного діалогічного мовлення.

Серед більш поширених посібників зарубіжних (російських) авторів можна виділити посібник О.Борискіна «Английский для моряков» [47] та В.Бобровського «Судовая документация и переписка на английском языке»[43]. За композиційною організацією навчального матеріалу вони подібні і розроблені у формі довідника, так як використовують переклад на рідну мову. Посібники розраховані на самостійну роботу курсанта й сприяють розвитку автономії в навчанні мови; містять багато фактичного професійного матеріалу і сприяють розвитку вміння читання та розуміння отриманої інформації, монологічного мовлення. Щодо недоліків посібників

можна зазначити відсутність завдань на розвиток мовленнєвої взаємодії, зокрема професійного діалогічного мовлення.

Наступний посібник «English for Mariners», автор Б.Китаевич [120], рекомендований в якості навчального посібника для курсантів вищих і середніх навчальних закладів водного транспорту. Заявлена мета посібника – навчити активному володінню мовним матеріалом, читанню і перекладу зі словником літератури середньої складності на побутову та професійну тематику, ведення бесіди англійською мовою в межах тем, передбачених програмою. Завдання посібника побудовані на принципах граматико-перекладного методу до вивчення мов і переважно скеровані на навчання читання та перекладу текстів. Мовний матеріал засвоюється шляхом перекладу та механічного заучування. Посібник широко застосовується в умовах самостійного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Недоліком вважаємо недостатню орієнтованість посібника на оволодіння мовою як засобом спілкування й невідповідність тренувальних завдань заявленій меті.

Навчальний посібник «Essential English for Seamen», автор В.Слинявчук [178], призначене для рядового складу морських суден. Посібник оформлений як довідник і складається з двох частин. У першій частині наведено граматичні правила, переважно в формі таблиць. Друга частина містить необхідну лексику за фахом та тексти на різні теми з перекладом на російську мову. Може бути застосований для самостійного навчання граматики та професійної лексики. Побудований на принципах граматико-перекладного методу посібник тренує вміння аналізу тексту, встановлення різноманітних аналогій для досягнення розуміння прочитаного, але не містить завдань на мовленнєву взаємодію і не формує комунікативної професійної компетентності курсантів.

Таким чином існуюча навчально-методична література для навчання ІМ майбутніх судноводіїв базується на застарілих підходах до навчання мови, а саме: граматико-перекладному методі та текстовому принципі



організації вправ. Традиційні вітчизняні підручники формують лексичну, граматичну, фонетичну компетентність у читанні; знімають труднощі лексико-граматичного характеру та формують термінологічний словник студентів, але мають недостатню кількість вправ, скерованих на розвиток продуктивних мовленнєвих умінь курсантів, зокрема вдосконалення вмінь непідготовленого усного діалогічного мовлення; недостатньо тренують студентів дискурсивних стратегій та вміння прогнозувати комунікативні наміри співрозмовника; містять недостатню кількість навчальних ситуацій професійного спілкування, що не сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності через розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності в їх взаємодії.

Для створення нових навчально-методичних комплексів, які відповідали б сучасним вимогам галузевих стандартів до навчання АМПС, сформульованих навчальною програмою з дисципліни, першочерговим завданням вважаємо визначити принципи відбору навчального матеріалу й організації процесу навчання професійного діалогічного мовлення майбутніх судоводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Детальний аналіз усіх компонентів змісту навчання з урахуванням освітньо-професійного напрямку підготовки студентів, з нашої точки зору, необхідно починати з визначення комунікативних ситуацій професійної діяльності, комунікативних ролей й мети спілкування, що мають забезпечити розвиток умінь усного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

У визначенні комунікативної ситуації ми дотримуємось погляду Ю.Пассова, і розглядаємо її як динамічну систему факторів об'єктивного плану, що, взаємодіючи, залучають людину до мовленнєвої дії та визначають її мовленнєву поведінку в межах акту спілкування. Типова комунікативна ситуація складається з чотирьох факторів: 1) обставин, в яких здійснюється комунікація; 2) відносин між комунікантами; 3) мовленнєвого спонукання; 4) реалізації самого акту спілкування, що зумовлює виникнення нових

стимулів до мовлення. Кожен з названих факторів певною мірою впливає на вибір теми та її розвиток, відбір мовленнєвих засобів, емоційне забарвлення мовлення, його розгорнутість тощо [184, с. 63].

З метою визначення тематики спілкування, розподілу мовленнєвих умінь у змісті кожної теми, визначення потенційних ролей комунікантів до уваги слід брати професійні потреби студентів та дискрипт спеціальності. Відбір професійно орієнтованих ситуацій проводився нами з урахуванням вимог Типової програми з англійської мови для професійного спілкування [195], Робочої програми з англійської мови для бакалаврів, складеної за національним галузевим стандартом вищої освіти, галузь знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура», напрям підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт», професійне спрямування «Судноводіння» [200], міжнародних визнаних стандартів навчання ІМ, описаних у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) [103], а також вимог Модельного Курсу 3.17 “Maritime English” (ІМО) до рівня формування комунікативної компетентності з англійської за професійним спрямуванням, складеного у відповідності до стандартів міжнародного Кодексу ПДМВ з Манільськими поправками 2010 року [270].

Аналіз зазначених документів дозволив виокремити типові професійно-комунікативні ситуації, які розвивають уміння професійного діалогічного мовлення, необхідні для формування комунікативної компетентності:

Таблиця 1.3.1

Професійні компетенції	Професійні ситуації	Загально мовленнєві вміння
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Робота навігаційними картами та морськими публікаціями</li> </ul>	<p>перевірка коректності прокладки курсу і в разі необхідності його корекції, вибір якірної стоянки й прогнозування можливих ускладнюючих обставин, узгодження умовпортової стоянки, тощо;</p>	<p>реагувати на зауваження співрозмовника, доповідати з конкретними цілями професійного характеру, висловлювати думки щодо змісту автентичних текстів, пов'язаних з професійною сферою;</p>

Продовження табл. 1.3.1

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Робота по забезпеченню безпеки життєдіяльності судна, команди та вантажу</li> </ul>	<p>отримання та обговорення метео інформації, аналіз дій екіпажу в позаштатних ситуаціях, обговорення й планування вантажних робіт, попередження можливих інцидентів при перевезенні небезпечних вантажів, проведення брифінгу з екіпажем по організації та оцінюванню результатів навчальних тренувань, обговорення необхідних дій, щодо підготовки судна до інспекції, тощо;</p>	<p>реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемов, тощо; доповідати з конкретними цілями професійного характеру, виконувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись загально - вживаними фразами;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Робота навігаційним обладнанням</li> </ul>	<p>перемови з іншими суднами для запобігання аварії, перемови з лоцманською станцією для забезпечення безпечного входу в порт, перемови з береговими станціями для забезпечення безпеки судноплавства, тощо;</p>	<p>- поводитись адекватно у типових професійних ситуаціях, доповідати з конкретними цілями професійного характеру, долати труднощі, викликані недостатністю мовних знань;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Повсякденне життя на борту судна</li> </ul>	<p>обговорення умов трансферу з (на) судна, обмін персональною інформацією під час знайомства з екіпажем, опис персональних обов'язків під час несення вахти та щоденних дій, запит інформації щодо розташування рятувального обладнання та захисного спорядження, обговорення персональних преференцій щодо їжі, дозвілля, тощо; опис подій, людей, почуттів під час відвідування різних країн, тощо; обмін інформацією, щодо культурних традицій різних націй, звітування щодо технічного стану вантажного обладнання, тощо.</p>	<p>чітко аргументувати свою думку, реагувати на оголошення, доволі складні повідомлення та інструкції професійного характеру, адекватно реагувати на позицію/точку зору співрозмовника, пристосовуватися до змін, які зазвичай трапляються під час бесіди і стосуються її напрямку, стилю та основних наголосів; спонукати до дії, виражаючи різну ступінь необхідності, виконувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись загально - вживаними фразами.</p>

Кожну з вищезначених навчальних ситуацій, які імітують професійну діяльність, можна описати за такими параметрами:

- місце і час, де/коли вона відбувається;
- дійові особи, у їхніх відповідних соціальних та професійних ролях;
- об'єкти (живі й неживі) навколишнього середовища;
- події, що відбуваються;
- операції, які виконуються дійовими особами;
- дискурс, що має місце в рамках ситуації;
- канали комунікації (напр., радіотелефон, спілкування віч-на-віч і таке інше) [184].

Розподіл професійно орієнтованих ситуацій спілкування і мовленнєвих умінь у змісті однієї з тем з урахуванням потенційних ролей студентів складають комунікативний мінімум. Пропонуємо до розгляду компоненти професійно орієнтованого комунікативного мінімуму в межах теми «Перевезення небезпечних вантажів».

Таблиця 1.3.2

Комунікативні професійно орієнтовані ситуації	Мовленнєві професійно орієнтовані вміння
<p>Ви – офіцер, відповідальний за завантаження на борт контейнерів з IMDG вантажем. Вам потрібно визначити чи знають палубні робітники свої обов'язки щодо безпечного завантаження таких контейнерів. В разі необхідності – проінструкуйте.</p> <p>Ви – офіцер, відповідальний за підготовку вантажного плану. Обговоріть план-схему, що запропонував вам агент компанії, внесіть зміни до плану, аргументуйте своє рішення.</p> <p>Ви – офіцер, відповідальний за безпеку життєдіяльності судна. Проведіть брифінг з членами екіпажу з метою попередження позаштатної ситуації під час перевезення IMDG class 7. Перевірте знання екіпажу щодо потенційної небезпеки вантажу, запобіжні заходи і проінформуйте про невідкладні заходи в умовах надзвичайного стану.</p>	<p>Уміння здійснювати запит інформації / інформувати щодо виконання вимог маркування, інспекції, завантаження, розміщення, закріплення контейнерів з IMDG вантажем.</p> <p>Уміння оформлювати вантажний план, вести перемови з агентом, демонструючи знання принципів розміщення контейнерів на палубі і в трюмах, уточнювати, пропонувати альтернативні рішення, аргументувати.</p> <p>Уміння презентувати інформацію на брифінгу, використовуючи різні стратегії; віддавати накази, розподіляючи обов'язки між членами екіпажу і проводити опитування з метою перевірки розуміння інформації.</p>

Професіоналізація навчання є однією з тенденцій сучасної вищої школи, вимагає на думку деяких дослідників, розробки спеціальних принципів відбору змісту навчання професійно-орієнтованого спілкування, зокрема діалогічного мовлення.

Наприклад, вітчизняний вчений О.Тарнопольський розглядає такі принципи:

- 1) принцип достатності змісту навчання для реалізації цілей при забезпеченні допустимої мінімізації цього змісту;
- 2) принцип взаємопов'язаного відбору змісту навчання різним видам мовленнєвої діяльності при врахуванні їх особливостей і першочерговому відборі змісту навчання читання;
- 3) принцип цінності змісту навчання на етапі широкої спеціалізації для подальшої вузької спеціалізації;
- 4) принцип представленості в змісті навчання всіх базових понять спеціальності;
- 5) принцип концентрованої обробки мовного матеріалу і навичок його вживання в мові при концентричному формуванні операційних та мовленнєвих умінь, які служать для здійснення мовленнєвих актів [222].

Представлені професійно орієнтовані теми спілкування, комунікативні ситуації і мовленнєві вміння обумовлюють відбір текстів, які становлять наступний компонент змісту навчання. Враховуючи досвід методистів, зокрема Н.Боріско, Е.Верещагіна, С.Ніколаєвої, Е.Оніщенко, Т.Серової, В.Скалкина, С.Фоломкиної щодо відбору текстів для розвитку професійно спрямованої комунікативної компетенції, ми виділяємо такі основні принципи відбору текстового матеріалу: тематична цілісність, професійно інформативна значимість, проблемність і ситуативність, жанрова достатність, а також функціональна спрямованість.

Принцип **тематичної цілісності** передбачає розкриття теми в повноті й глибині, обмеження у відборі текстів професійною тематикою й сприяє

реалізації міжпредметної інтеграції. Знання різних професійних дисциплін, таких як «Морська астрономія», «Навігація та лоція», «Теорія і будова судна», «Міжнародні морські конвенції», «Міжнародні правила попередження зіткнення суден у морі» та ін., полегшує розуміння професійної інформації на англійській мові (текстів, аудіо-діалогів), сприяє застосуванню, порівнянню, аналізу й синтезу вже набутих й нових знань, що вмотивовує природне спілкування іноземною мовою.

Доцільність відбору текстів для навчання АМПС у відповідності до принципа **професійно інформативної значимості** рекомендовано методистами Т.Серовою, О.Устименко [208; 230] і передбачає використання автентичних текстів, що відповідають потребам студентів у професійному спілкуванні. Лексичне, граматичне й фонетичне наповнення текстів має бути достатнім у рамках кожної теми щоб забезпечити пасивний та активний мінімум студента для ефективного сприйняття, розуміння та продукування власного мовлення з метою взаємодії в навчально-професійній ситуації. Навчальні тексти мають містити професійно орієнтовану лексику достатню для реалізації навчальних цілей і розвитку певних навичок і вмінь діалогічного мовлення. Цей принцип реалізується в нашому дослідженні через відбір текстів за професійної тематикою (технічна документація, тексти конвенцій, кейси), текстів, що носять процесуально дискриптивний характер.

Спілкування в професійній сфері завжди є проблемним за своєю сутністю. Принцип **проблемності і ситуативності** розкривається в роботах С.Китаєвої [119] і означає наявність протиріччя між контентом, з одного боку, і знаннями та досвідом студентів з іншого. Реалізовується цей принцип через створення професійно-орієнтованих ситуацій й використання таких вправ як *information-gap / reasoning-gap / opinion-gap activities*. Начально-професійна ситуація слугує ефективним засобом організації взаємодії студентів для залучення до різних мовленнєвих актів: обміну інформацією, пошуку рішення шляхом обговорення варіантів, і слугує природньою мотивацією до навчання ІМ. У контексті нашого дослідження використання

ситуацій-кейсів містить значний комунікативний потенціал, так як спонукає до критичного аналізу і виконує стимулюючу й активізуючу функції, підвищуючи мовленнєво-розумову активність студентів, та забезпечує міжпредметну інтеграцію.

Ми погоджуємось з методистами О.Зонтовою, О.Устименко [110; 230], які вважають необхідним варіювати різні типи і жанри тексту для розвитку різних мовленнєвих умінь. Принцип **жанрової достатності** нерозривно пов'язаний з принципом **функціональної спрямованості**, так як різноманіття текстового матеріалу (посадові інструкції, технічна документація, оглядові листи, статті конвенцій, кейси, телекси, записи в судовому журналі, тощо) дозволяє організувати навчальний матеріал для актуалізації різних видів мовленнєвої діяльності, і забезпечити досягнення навчальних цілей через використання тексту для моделювання ситуацій спілкування, згідно з якими студенти виконують різні комунікативні ролі й комунікативні інтенції (розпитування, повідомлення, спонукання, обмін думками, роз'яснення, тощо).

Другою складовою змісту навчання англійського діалогічного мовлення становить мовний матеріал, що є підґрунтям для формування мовної компетенції, і складається з лексичних одиниць, граматичних структур і фонетичних норм. У визначенні мовного матеріалу для навчання діалогічного мовлення ми спиралась на дослідження методистів І.Бім, Н.Бориско, Н.Гальскової, Ю.Пасова, В.Л.Скалкіна, О.Тарнопольського, С.Шатілова. В своїх роботах вчені вважають, що лексичний та граматичний мінімум, мовні функції, необхідні для виконання комунікативних завдань, визначаються контекстом, пов'язаним із спеціалізацією. Отже, обрана тема визначає лексику для навчання, а дискурс визначатиме діапазон функціональних (граматичних) зразків для виконання певної функції. У процесі відбору навчальних матеріалів ми спиралась на комунікативно-прагматичний (орієнтація на професійну спрямованість комунікації) та ситуативно-функціональний підходи (відбір лексичних одиниць та

граматичних структур у тісному зв'язку з їхніми функціями в мовленні на тлі широкого використання ситуацій із професійної сфери комунікації). Враховуючи праці методистів Н.Гез та М.Ляховицького [81; 152] ми дійшли висновку, що основними критеріями визначення мовного матеріалу є його поділ на активний і пасивний мінімуми.

В процесі визначення необхідного фонетичного матеріалу акцент зроблено на відмінності у вимові англійських слів представниками різних націй, а також на відмінності вимови професійних термінів, що зумовлено специфікою професійних стандартів (SMCP) [220].

При відборі навчального матеріалу ми керувалися схемою, запропонованою В.Скалкіним і уточненою Н.Бориско: сфера спілкування → тема → проблемно-тематичний комплекс → ситуації спілкування → комунікативні наміри → тексти → мовні мінімуми [212; 48].

З метою проведення відбору функціональних зразків мовлення та граматичних явищ за принципом доцільності й відповідності стандартам володіння іншомовним професійним мовленням на експлуатаційному рівні (operational level) згідно вимог міжнародного Кодексу ПДМВ, та міжнародними стандартами рівня B2 (ЗЄР) [160; 103], проаналізовано вимоги Модельного курсу ІМО 3.17, Типової програми АМПС (2008) та зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) «бакалавра», спеціалізація «Судноводіння» [270; 195].

Професійну комунікативну компетентність визначаємо як мовну поведінку, яка є специфічною для професійного середовища і здійснюється у межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням та спеціалізацією. Навчання мовленнєвих умінь та мовних знань розглядається нами як цілісний механізм виконання комунікативних завдань у рамках навчальної ситуації.

У межах нашого дослідження відібрано типові ситуації професійного спілкування:

- під час несення навігаційної вахти,



- радіо перемови,
- обслуговування пасажирів/членів екіпажу,
- спілкування в межах виконання персональних обов'язків,
- спілкування з метою забезпечення безпеки життєдіяльності на борту судна.

Аналізуючи комунікативні наміри професійного мовлення майбутніх судноводіїв ми погоджуємося з дослідницею Л.Славгородською й виокремлюємо комунікативні функції ДМ у межах професійної діяльності майбутнього фахівця морської галузі:

- запиту інформації – повідомлення інформації – підтвердження отримання інформації,
- пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого,
- обміну судженнями / думками / враженнями,
- взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору [215].

Для реалізації цих завдань студенти мають оволодіти різними функціональними типами діалогів: інформативний діалог, регулятивний діалог, діалог обмін думками або концептуальний, проблемний діалог та, враховуючи специфіку професійної комунікації, етикетний (конвенційний) діалог. У таблиці 1.3.3 показано взаємозв'язок між темою – навчальною ситуацією – комунікативним наміром – мовним мінімумом на прикладі професійної комунікативної компетентності використання Стандартних морських фраз для спілкування на морі (ІМО SMCP) [220] (див.табл.1.3.3).

Система навчання ІМ на засадах комунікативно-когнітивного підходу базується на загально дидактичних принципах, які вступають у взаємодію з методичними принципами й спрямовані на організацію процесу навчання і визначають його зміст і прийоми.

Таблиця 1.3.3

Іншомовна (англомовна) професійна компетентність	Комунікативні функції	Мовний навчальний матеріал
1 Використання проф.англ. для роботи з морськими картами під час навігаційної вахти	<ul style="list-style-type: none"> <li>- запитувати та відповідати інформацію читаючи символи на картах, описуючи берегові знаки та об'єкти;</li> <li>- виявляти та визначати головне, пояснюючи процедуру відбору карт за регіоном плавання;</li> <li>- виправляти та аргументувати свій вибір, спираючись на інформацію лоцій;</li> <li>- висловлювати й виявляти своє ставлення до поточної ситуації;</li> </ul>	<p>Grammar: Zero and first conditional sentences</p> <p>Vocabulary: conjunctions <i>if, unless, provided that, as long as</i> in conditional sentences; partial synonyms connected with lights characteristics;</p> <p>Phonology: groups of consonant sounds.</p>
2 Використання проф.англ. для отримання й переробки метеорологічної інформації офіцером, відповідальним за безпеку навігації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обмінюватися інформацією про морські припливи та відпливи, прогноз погоди, метеорологічні попередження;</li> <li>- аргументувати свою думку читаючи погодні символи;</li> <li>- встановлювати та звітувати відомості про погоду, обмінюватися інформацією;</li> <li>- запит/підтвердження метеорологічною інформації з берегової станції.</li> </ul>	<p>Grammar: it; going to;</p> <p>Vocabulary: months and seasons; adjectives describing weather conditions; compass references; lights, buoys, shapes and fog signals; SMCP for briefing on weather information; SMCP message markers (information &amp; warnings)</p> <p>Phonology: revises weak forms in connected speech</p>
3 Використання проф.англ. для ведення перемов між суднами, береговою станцією та VTS станцією в ситуації надзвичайного стану	<ul style="list-style-type: none"> <li>- симулювати ситуацію отримання сигналу SOS, сигналізуючи часткове розуміння отриманої інформації;</li> <li>- імітувати відправлення сигналу SOS за різними сценаріями (з'ясування інформації, виправлення хибної інформації, ;</li> <li>- оцінити дії судна в ситуації надзвичайного стану, демонструючи знання нормативних процедур й різну ступінь впевненості;</li> <li>- прийняти рішення (погодитись або не погодитись) щодо альтернативного розвитку подій, аргументуючи свою думку різними мовними засобами (перелічення, наведенням прикладів, підведення підсумків, тощо).</li> </ul>	<p>Grammar: Past Simple (questions and negatives); question words, modal verbs;</p> <p>Vocabulary: types of incident; verbs describing accidents; SMCP message markers (information, warnings &amp; requests); SMCP distress communications for collision and grounding;</p> <p>Phonology: revision of linking sounds (consonant/vowel)</p>

Спираючись на дослідження вітчизняних лінгводидактів (Н.Бориско, О.Заболотська, Р.Мартінова, Л.Морська, С.Ніколаєва, Ю.Пассов, В.Скалкін, Н.Склярєнко, О.Тарнопольський та ін.) було відокремлено найефективніші для суті нашого дослідження принципи навчання діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Найважливішими **загальнодидактичними принципами** формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв вважаємо:

1. *Принцип активності у навчанні*, спрямований на розвиток інтелектуальної, емоційної і пізнавальної активності студентів, що передбачає залучення суб'єктів навчання до вибору теми, ситуації спілкування, форми роботи й контролю, а також навчання стратегій володіння іноземною мовою. Навчальний процес, скерований на задоволення потреб курсантів, пов'язаних з розвитком професійних умінь усного спілкування, на нашу думку, мотивує курсантів до навчання і сприяє реалізації потенціалу кожного з них.

2. *Принцип міжпредметної інтеграції* забезпечує поглиблене навчання інших професійно-орієнтованих навчальних дисциплін («Технологія перевезення вантажів», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування на морі (GMDSS)», «Застосування міжнародних конвенцій на борту судна», «Океанські шляхи світу», «Правила ведення суднової документації», «Проблеми безпеки судноводіння та охорони навколишнього середовища») за допомогою іншомовного діалогічного мовлення, оскільки знання студентів поповнюються новою інформацією, що мотивує навчання ІМ. З іншого боку, знання з різних професійно-орієнтованих дисциплін допомагають правильно розуміти співрозмовника як у навчальній аудиторії, так і в реальному спілкуванні на борту судна.

3. Визначаючи зміст та форми мовленнєвої взаємодії, прийоми та засоби навчання, багато педагогів в якості необхідного відмічають *принцип новизни*. Під час формування мовленнєвих умінь значущість принципу новизни зумовлена тим, що:

- інтерес до навчальної, пізнавальної діяльності зумовлюється новизною змісту матеріалу, видів та прийомів роботи на заняттях з іноземної мови;
- мовний та мовленнєвий матеріал засвоюється мимовільно, у процесі виконання професійно-орієнтованих завдань [285].

На думку Т.Зубенко, «новизна забезпечує розвиток мовленнєвих умінь, зокрема динамічності мовлення, здатність будувати різні висловлювання, міняти темп мовлення, його стратегію і тактику залежно від умов, цілей і завдань спілкування. Продуктом принципу новизни у практиці навчання мови є інтерес до навчання, важливість якого важко переоцінити, бо знання, засвоєні без інтересу, не забарвлені власним позитивним відношенням, не стають активним надбанням людини. Принцип новизни, зрештою, зумовлює і нешаблонну організацію навчального процесу, і різноманітність прийомів роботи» [285, с. 23]. Відповідно до нашого дослідження принцип новизни розкривається через впровадження в процес навчання професійно-орієнтованих ситуацій та респонсивних стратегій з метою формування іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів.

*4. Принцип врахування індивідуальних стилів навчання* передбачає задіяність усіх сенситивних каналів отримання інформації, а саме звукового, візуального та кінетичного, для активізації усіх видів пам'яті і множинних здібностей студентів (multiple intelligences). Реалізація цього принципу передбачає роботу студентів з вправами, направленими на використання різних типів стратегій або прийомів у складі стратегій і підвищує рівень розвитку автономії студента. У рамках нашого дослідження цей принцип реалізується через розробку комунікативних ситуацій навколо фотографій, діаграм, графіків, концепт-карт, відео та аудіо навчальних матеріалів, Power Point презентацій.

*5. Принцип самостійності та свідомості студента в процесі навчання* передбачає розуміння студентом свого індивідуального стилю навчання, свідоме використання різних навчальних стратегій, направлених на поліпшення запам'ятовування, та комунікативних стратегій для здійснення

різних мовленнєвих актів, подолання складнощів, виникаючих у процесі професійного спілкування. Для забезпечення самостійності в навчанні та можливості вдосконалювати знання і вміння протягом життя, студенти мають бути тренуваними у постановці мети, плануванні дій, вибору та верифікації інформації, аналізу й оцінюванню продуктивності своєї діяльності та навчальних досягнень.

б. *Принцип навчання через зміст професійної дисципліни (content-based learning)*, що корелює з *принципом професійної спрямованості вправ*, і є провідним для професійно орієнтованого навчання ДМ студентів технічних спеціальностей. Перелік компетентностей бакалавра з англійської мови професійного напрямку підготовки «Морський та річковий транспорт» вимагає від спеціаліста засвоєння *концептуальних знань*, набутих у процесі навчання професійної діяльності, що сприяють формуванню *вміння* «розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем та збору й інтерпретації даних, вибору методів та інструментальних засобів», *особистісної комунікації* – «донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності», *самостійного управління* «комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах» [160]. У результаті навчання курсу АМПС студенти вивчають не лише мову та спілкування нею, але й ґрунтовно поповнюють свої професійні знання. При цьому саме змістова професійна частина (carrier-content) виходить на перший план, а мовна частина (real-content) засвоюється переважно імпліцитно безпосередньо в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності: розуміння метеорологічної інформації та повідомлення відносно безпеки судна та його експлуатації; засвоєння інформації та вироблення практичних навичок у соціально-професійної діяльності; спілкуванню з іншими людьми на судні відносно головних питань безпеки та розуміння інформації, яка подана у виді символів, знаків та сигналів аварійно-попереджувальної сигналізації; діяльність у випадку нестандартних ситуацій.

Провідним методичним принципом щодо формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв вважаємо принцип *ситуативності*. Реалізація цього принципу на заняттях з ІМ на засадах когнітивно-комунікативного підходу передбачає створення та використання ситуацій професійного спілкування, наближених до реальних. Ситуація є “універсальною формою функціонування процесу навчання та способом організації мовленнєвих засобів, способом їх презентації, способом мотивації мовленнєвої діяльності, головною умовою формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь” [184, с.74]. На старших курсах курсанти вже засвоїли мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні), на перший план виходить формування вмінь комунікації (взаємодії з метою досягнення результату). Саме в процесі спілкування в навчальних ситуаціях з метою вирішення професійних завдань мовленнєва взаємодія вже не є метою навчання, а засобом формування професійної комунікативної компетентності.

*Принцип систематичності і послідовності* вимагає організації навчальної діяльності від простого до складного. Наслідуючи модель американського психолога Б.Блума з ієрархії цілей навчання за їх складністю та специфічністю когнітивних процесів навчальні вправи організовано за схемою: вправи на запам’ятовування й перевірку розуміння → вправи на порівняння і застосування → вправи на продукування, спонукаючи аналізувати, систематизувати та інтегрувати нову інформацію з вже відомими знаннями, уміннями та життєвим досвідом [250]. Цей принцип передбачає наявність достатньої кількості тренувальних вправ, що можуть бути поділені на три групи:

а) вправи, які тренують автоматичне вживання нових лексичних одиниць та граматичних явищ і забезпечують їх періодичне повторення на нових етапах навчання;

б) вправи, що забезпечують змістовну практичну можливість експериментувати з мовою, вдосконалюючи мовні та мовленнєві навички;

с) вправи, що направлені на розвиток у студентів когнітивних умінь вищого рівня – а саме аналізу, синтезу та оцінювання. Такі вправи мають проблемний характер і спонукають студентів до природнього використання мови, підвищуючи мотивацію до навчання;

**Принцип навчання ІМ в контексті** полягає у засвоєнні нових лексичних і граматичних одиниць, яке відбувається у тісному зв'язку з їхніми функціями в мовленні.

Застосування цього принципу передбачає:

- опору на систему мовленнєвих засобів, які функціонують у процесі спілкування та співвідносяться з усіма рівнями механізму породження мовлення;
- організацію навчального матеріалу з урахуванням функцій мовленнєвих одиниць в іноземній мові;
- розподіл мовленнєвих одиниць за ситуаціями в залежності від їхнього функціонального спрямування, когнітивно-комунікативної потреби;
- функціональну єдність (комплексність) усіх видів мовленнєвої діяльності;
- використання знань з урахуванням функціональної та формальної характеристики мовленнєвих одиниць [285].

У контексті нашого дослідження **принцип індивідуалізації навчання** реалізується через направленість процесу навчання ІМ на задоволення професійних потреб курсантів. На думку Ю.Пассова, індивідуалізація є головним засобом утворення мотивації та активності [183]. Такий підхід гарантує внутрішню мотивацію курсантів та продуктивну співпрацю на заняттях. Мовлення – явище настільки індивідуальне, що навчати мовленню не враховуючи індивідуальних особливостей неможливо [285]. У процесі навчання індивідуальна мовленнєва реакція можлива лише в тому випадку, якщо мовленнєве завдання відповідає особистим потребам й інтересам особистості. Тому для виклику адекватної реакції необхідно враховувати індивідуальні особливості, а також життєвий досвід, сфери інтересів,

схильності, емоційну сферу, світогляд, нарешті, статус особистості в колективі.

Погоджуємося з дослідниками Н.Бориско [48], В.Сафоновою, І.Сімковою [204; 211] щодо важливості принципу *діалогу культур або міжкультурної спрямованості*. В рамках нашого дослідження розуміємо цей принцип не тільки як навчальне середовище, в якому постійно відбувається зустріч з чужою мовою і культурою, а й як певний зміст навчальних матеріалів і навчального процесу, які моделюють міжкультурний діалог, стимулюють розвиток толерантності, “міжкультурної чутливості” і соціокультурної спостережливості, спроможності змінити перспективу і подивитися на світ очима іншого. Враховуючи професійну орієнтацію курсантів цей принцип набуває особливого значення й передбачає таку організацію навчального процесу, за якої його «центральною фігурою є студент як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації» [238, с. 66].

Дотримання вищезазначених принципів навчання ІМПС дає можливість забезпечити високий рівень мотивації курсантів до навчання, активізувати мовленнєву взаємодію на заняттях, підвищити ефективність навчальних завдань, комплексно розвинути всі види мовленнєвої діяльності, зокрема діалогічне професійного мовлення. Використання цих принципів дозволяє врахувати специфіку навчання майбутніх судноводіїв, скерувати процес навчання ІМ на задоволення комунікативних потреб майбутніх судноводіїв.

Реалізація поставленої мети – формування іншомовного професійного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу – вимагає від викладача організації навчальної діяльності з використанням певних методів та засобів. Словник методичних термінів визначає «метод» як спосіб упорядкованої діяльності викладача та студента на шляху до поставленої мети навчання [238].



Формування професійної комунікативної компетентності через тренування вмінь діалогічного мовлення передбачає активне застосування на заняттях *комунікативно-ситуативного методу*, коли курсанти активно залучені до мовленнєвої взаємодії в межах одного акту спілкування. При створенні професійно-орієнтованої комунікативно-мовленнєвої ситуації викладач має забезпечити курсантів необхідною інформацією, а саме – умови ситуації, дійові особи, план дій, комунікативний намір. Ця інформація, у залежності від типу вправи, може бути доповнена переліком лексичних одиниць, функціональних мовних зразків, необхідних для тренування, переліком питань для обговорення, моделлю комунікації, рекомендованими стратегіями, які обумовлять характер взаємодії. Такі вправи зазвичай виконуються для закріплення фактичної інформації, отриманої з тексту та інтегрують знання з різних професійних дисциплін з мовленнєвими вміннями, що мотивує природню автентичну комунікацію. Навчання через активне залучення до комунікативно-мовленнєвої ситуації тренує курсантів застосовувати кооперативні респонсивні стратегії.

*Метод кейсів* знайшов широкі застосування при навчанні іншомовного професійного мовлення на засадах комунікативного підходу. Використання коротких історій, описуючих справжні події, мотивує курсантів до активної взаємодії для обміну думками (діалог думок), аргументами (діалог – дискусія), забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та принципу індивідуалізації навчання. Кейси можливо використовувати на різних етапах заняття з різною навчальною метою. На етапі Введення (Lead-in) – для активного залучення курсантів до теми заняття, для презентації нового лексичного або граматичного матеріалу в контексті, на етапі практики (тренування читання) – для обговорення в парах фактичної інформації (діалог – розпитування), на етапі продукування мови – для організації загально-групової дискусії (проблемний діалог або концептуальний), або рольової гри. Робота з кейсами як видом професійного тексту, розвиває когнітивні якості курсантів, так як пропонує осмислити

життєву чи професійну ситуації (травма матроса під час швартових операцій, нещасний випадок у процесі кріплення вантажу тощо), задіє знання з фахових дисциплін та особистий досвід курсантів. Метод кейсів тренує використання комунікативних (компенсаторних) та дискурсивних стратегій (спонукання до обміну думками, ініціація діалогу тощо).

*Проектна робота* на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням формує самостійність студентів у процесі отримання знань та тренує самоконтроль та самокорекцію мовлення, мотивує навчання. Проектна робота може бути організована як індивідуальна, парна та групова, з попередньою підготовкою й наступною презентацією на занятті. Для розвитку вмінь діалогічного мовлення після презентації проектів доцільно організовувати самоаналіз результатів, для цього викладач разом із курсантами мають підготувати оцінний лист (guidelines / rubrics list) з переліком категорій для оцінювання. Проектна робота спонукає курсантів застосовувати мета-когнітивні стратегії планування, цілепокладання, самоконтролю та самокорекції.

*Метод дискусії* широко застосовується для розвитку діалогічного мовлення й формування професійної комунікативної компетенції, реалізує принципи проблемності навчання та індивідуалізації. Предметом обговорення може бути неоднозначне ствердження (наприклад, Safety first is just a motto), або зміст кейсу (пошуки винних, можливий перебіг подій в разі інших обставин). Дискусії організовуються як у міні-групах, так і в усій групі. В процесі ведення дискусії курсанти тренуються аргументувати свою думку, реагувати (погоджуватись / заперечувати) на репліки співрозмовників, тренують комунікативні стратегії (роз'яснення, перефразування) та конфліктні респонсивні стратегії. Для ефективної організації дискусії час мовлення кожного учасника має бути регламентованим, щоб забезпечити учасників рівною можливістю для висловлювання.

З метою формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу вважаємо за

необхідне виокремити стратегії, необхідні для розвитку навичок і розвиток умінь рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. За класифікацією, запропонованою Дж.О'Меллі і А.Шамо [255] і розвинутою в роботах вітчизняних науковців Н.Бориско, М.Лук'янець, Л.Морської, І.Семенишин, В.Топалової [48; 150; 168; 205; 227]; учені виокремлюють такі групи стратегій як: стратегії у рецепції, продукуванні та у запам'ятовуванні інформації. Перелічені групи стратегій сприяють розвитку механізмів сприйняття, інтерпретації, передачі інформації, продукування мови та взаємодії (когнітивні стратегії); компенсаторні та соціальні стратегії (комунікативні) та стратегії, що спрямовані на підготовку студентів до самостійної організації мовленнєвої діяльності та самоконтролю (метакогнітивні).

Поняття «навчального стилю», «стратегічної (діяльнісної) компетенції» та «стратегії оволодіння ІМ» досліджувались у роботах вітчизняних методистів Л.Бондар, Н.Бориско, Н.Бражник, Н.Бутенко, Н.Гальскової, Р.Мильруд, Л.Мітіної, Л.Морської, С.Ніколаєвої, В.Семиченко, В.Топалової, та ін.

Вітчизняна методична наука розглядає навчання стратегій як розвиток навчально-стратегічної компетенції, яка є базовою для формування комунікативної компетенції, визначеною С.Ніколаєвою як «здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів» [173]. Науковець визначає, що навчально-стратегічна компетенція поєднує в собі розвиток таких стратегій:

- навчальних (мета-когнітивних і когнітивних) для розвитку вмінь самонавчання, стимуляції рефлексивного мислення й самоаналізу;
- стратегій використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі / медіації);
- комунікативних стратегій (компенсаторних, афективних, соціальних) [173].

Зарубіжна методика, яка представлена в роботах O'Malley і Chamot традиційно виділяє три основні категорії стратегій:

- метакогнітивні стратегії,
- когнітивні стратегії,
- соціоафективні стратегії [255].

*Метакогнітивні* стратегії вдосконалюють процес продукування мови. Серед основних метакогнітивних стратегій, можна назвати планування, керування увагою, відбір інформації, постановка мети, самоконтроль, визнання недоліків й шляхів їх усунення, самооцінка.

*Когнітивні стратегії* більш спрямовані на прямі маніпуляції з навчальним матеріалом для покращення його засвоєння. Багаторазове й періодичне повторення, використання різнопланових ресурсів для активації багатьох каналів отримання інформації, порівняльний переклад, різноманітні групування, запис ключових слів чи будування графічних схем, застосування дедукції для розуміння нового матеріалу, пошук альтернативи, систематизація як комбінація нових й уже засвоєних знань, контекстуалізація, трансформація знань з різних предметів, використання мовної здогадки – є одними з найважливіших когнітивних стратегій.

*Соціоафективні стратегії* включають взаємодію з партнером у процесі навчання і контроль рівня тривожності в процесі виконання навчальних завдань. Уміння перепросити й попросити роз'яснень, перефразувати, або навести приклади, працювати разом над вирішенням навчальної проблеми, обмінюватися інформацією, оцінювати її відповідність, надавати зворотній зв'язок, самомотивація – є основними соціоафективними стратегіями.

Загальноєвропейські стандарти рівнів володіння іноземною мовою підкреслюють, що для ефективної комунікації користувачі мови мають використовувати комунікаційні стратегії [103]. Стратегії розглядаються в якості з'єднувального компонента між комунікативними компетенціями того,

хто навчається (його знаннями), та вміннями задіяти їх у процесі комунікації, і визначаються як «засоби/дії, що користувач мови застосовує для мобілізації своїх ресурсів, активації вмінь і навиків для досягнення мети комунікації повною мірою й в найбільш ефективний шлях» [103, с.100]. Використання комунікаційних стратегій розглядається з точки зору застосування метакогнітивних дій, а саме: планування, виконання, оцінювання, корекції у різних видах комунікативної діяльності (рецепції, взаємодії, репродукції та медіації) [103, с.107].

*Стратегії прийому / рецепції* включають ідентифікацію контексту, активізацію фреймових знань і складаються з: складання гіпотези (прогнозування, активізація знань, формулювання очікувань); виявлення ключових слів і висновки до них; перевірка гіпотези на відповідність ключових слів до контексту; перегляд гіпотези, пошук альтернативної схеми [103, с.117].

Набір *стратегій на поліпшення взаємодії*: вибір поведінки (схеми дій), визначення інформаційних прогалів, прогнозування контексту, планування дій; ініціювання комунікації, міжособистісна взаємодія, реакція на несподіване, прохання про допомогу; моніторинг ефективності; звернення за поясненням / надання пояснення, відновлення комунікації [103, с.129].

*Стратегії репродукції* скеровані на мобілізацію ресурсів, балансування між різними компетенціями для підвищення ефективності наявного потенціалу у відповідності до мети комунікації: репетиція, врахування аудиторії, варіація завдання; перефразування, пояснення, опора на попередні знання, інтеграція нових знань; аналіз реакції аудиторії; моніторинг помилок та лексичних труднощів, самокорекція [103, с. 106].

*Стратегії медіації (посередницькі стратегії)* поліпшують ефективність обробки інформації і передачі еквівалентного значення: активізація базових знань, використання опор, підготовка глосарія, врахування потреб співрозмовників, вибір об'єму повідомлення; обробка першої і останньої репліки одночасно, пошук варіантів, подолання прогалів;

порівняння версій; робота зі словниками, експертами та іншими джерелами [103, с.133 – 134].

З огляду на майбутню професійну діяльність курсантів – судноводіїв особливу увагу для нашого дослідження представляють роботи науковців Д.Маккьюїна, Л.Морської [154; 168], які виділяють окрему групу дискурсивних стратегій для ефективного ведення професійного дискурсу і структуризації найбільш типових ситуацій професійної взаємодії, обґрунтували їхню специфіку і функції для досягнення комунікативної мети. Залежно від форм комунікативного впливу Л.Морська виділяє різноманітні комунікативні стратегії: дискурсивні, компенсаторні, риторичні, соціокультурні, семантичні, стилістичні, прагматичні тощо [168].

Ці стратегії управляють формою організації і протікання діалогу (вказують на його початок, продовження, завершення, зміну ролей, залучення учасників), визначаються комунікативними намірами (примус, спонукання, переконання, тощо) і спрямовані на вирішення практичних цілей соціально-професійної взаємодії [168, с.73].

Дослідження суміжних з методикою наук, таких як лінгвістика й лінгводидактика, виокремили низку дискурсивних стратегій, що використовуються в професійному дискурсі, а саме респонсивні стратегії згоди / незгоди й нейтрального ставлення. З метою формування ІПДМ студентів дотримуємося класифікації дослідниці М. Лук'янець, яка поділяє респонсивні стратегії на кооперативні, конфліктні та нейтральні в залежності від їх комунікативно-прагматичних цілей. Слідуючи обраній стратегії адресат застосовує різні тактики (переконання, ствердження, погрози, вимоги, поступки, часткової згоди, тощо) [150].

З метою формування іншомовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу вважаємо доцільним навчати курсантів когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій, що спрямовані на оптимізацію мовленнєвої взаємодії у навчальних професійно-орієнтованих ситуаціях, підвищення мотивації до навчання

англійської мови за професійним спрямуванням, активізацію когнітивної самостійності студента, та розуміння професійного діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту.

### **Висновки до першого розділу**

Ретроспективний аналіз наукової літератури (Л.Алексеева, Л.Ананьєва, Н.Бершадська, А.Беляєва, К.Вишневська, О.Заболотська, Г.Іванішин, С.Козак, Г.Кравчук, М.Лук'янець, Л.Морська, О.Тарнопольський та ін.) довів багатоаспектність проблеми формування іншомовного професійного мовлення. Науковці визначають професійне мовлення як: 1) мову фаху (О.Устименко, М.Шерман), 2) вид діяльності людей окремої галузі знань (І.Дроздова), 3) «науковий дискурс професії», що характеризується великим обсягом фахової термінології в мовленні спеціаліста (Н.Тоцька).

Сучасні дослідники доводять діалогічність професійного іншомовного мовлення, спрямованість навчального матеріалу на зміст професійної діяльності. Наукові розвідки Л.Ананьєвої, В.Вдовіна, О.Тарнопольського підтверджують необхідність моделювання професійно-комунікативної поведінки в навчальних ситуаціях при оволодінні професійним діалогічним мовленням.

Низка вчених (Н.Арутюнова, А.Балаян, Д.Ізаренков, А.Соловйова) тлумачать діалог як важливу форму комунікативної взаємодії двох або більше суб'єктів, вихідним результатом якої є утворення дискурсу, що включає окрім мовленнєвих актів, певний набір екстралінгвістичних ознак для забезпечення адекватного розуміння повідомлення.

Враховуючи професійну спрямованість навчання ІПДМ майбутніх судноводіїв й комунікативні наміри діалогів різних типів, характер і зміст комунікації між фахівцями морської галузі у дослідженні виокремлено такі типи професійного діалогу: діалог-розпитування (інформаційний), діалог-

розпорядження (регулятивний), діалог-пояснення, діалог-обговорення (дискусія).

Формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу визначаємо як процес удосконалення вмінь професійного діалогічного мовлення через організацію активної мовленнєвої взаємодії курсантів у професійно-орієнтованих ситуаціях. Іншомовне професійне діалогічне мовлення характеризується вмотивованістю, зверненістю, ситуативністю та респонсивністю.

Розглядаючи процес мовлення як функцію свідомості, що спрямована на передачу думок, суджень, почуттів із метою впливу на іншу людину, у контексті роботи визначаємо іншомовне професійне діалогічне мовлення як респонсивний мовленнєвий акт, який відбувається в певній комунікативній ситуації професійного спілкування і є її продуктом, спрямований на взаємодію з адресантом, регламентований нормами офіційної взаємодії та посадовими стосунками.

На підставі аналізу професійних обов'язків майбутніх судноводіїв у дослідженні відібрано типові ситуації мовленнєвої взаємодії фахівців морської галузі: несення навігаційної вахти, вантажні операції, забезпечення життєдіяльності судна та екіпажу, перемови з береговими лоцманськими станціями, виконання обов'язків офіцера в змішаному екіпажі, тощо.

Аналіз робочих навчальних програм, Типової програми АМПС, міжнародних документів і стандартів, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти дозволив охарактеризувати специфіку навчання курсантів-судноводіїв та конкретизувати мовленнєві професійно-орієнтовані вміння, якими повинні володіти майбутні судноводії у професійній іншомовній підготовці, а саме: вживати спеціальні професійні терміни і мовні кліше (SMCP), читати тексти міжнародних конвенцій, морських публікацій, судову документацію, оригінальну технічну літературу та статті професійного характеру; ефективно спілкуватися в межах своїх професійних



обов'язків на соціально-побутову та професійно-орієнтовану тематику; використовувати засоби радіокомунікації та Інтернету; розуміти / давати накази; передавати повідомлення, вести письмову судову документацію.

Навчання майбутніх судноводіїв іншомовного професійного діалогічного мовлення базується на загальнодидактичних (активності у навчанні, міжпредметної інтеграції, новизни, врахування індивідуальних стилів навчання, самостійності та свідомості, професійно-діяльній спрямованості вправ) та методичних принципах (ситуативності, функціональності мовлення, системності і послідовності, навчання ІМ у контексті фахових дисциплін), окреслює методи та засоби організації навчального процесу.

Методами формування ПІДМ виступають: комунікативно-ситуативний через залучення курсантів до мовленнєвої взаємодії у змодельованих професійно-орієнтованих ситуаціях, рольова гра, проблемне навчання шляхом використання електронних професійно-орієнтованих ресурсів, мозковий штурм, метод кейсів, кооперативне навчання в процесі виконання групових та індивідуальних проектів, групові дискусії.

Методичними засобами навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення в контексті нашого дослідження виступають навчальні стратегії: когнітивні стратегії аналізу та синтезу; метакогнітивні стратегії планування, контролю та самокорекції; комунікативні стратегії перепитування, спрощення, перефразування тощо та респонсивні стратегії уникнення конфлікту, кооперації та компромісу.

Зважаючи на недостатню спрямованість сучасних вітчизняних та зарубіжних навчально-методичних посібників для навчання курсантів морських закладів іншомовного професійного діалогічного мовлення за принципами комунікативно-когнітивного підходу, удосконалення вмінь невідготовленого усного діалогічного мовлення з метою формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, розроблено авторський навчально-методичний посібник «Communication through

Dialogues», який укладено з використанням автентичних професійно-орієнтованих матеріалів: текстів конвенцій, меморандумів, судових документів.

Основні положення першого розділу висвітлено в публікаціях автора: [16; 17; 20; 21; 22; 25].

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

#### 2.1 Критерії, показники та рівні сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу

Проблема формування іншомовного професійного мовлення студентів технічних спеціальностей завжди була і залишається в колі наукових інтересів сучасних вітчизняних і зарубіжних учених.

Методику навчання професійно-орієнтованого англійського ДМ розроблено Г.Кравчук для технічних ВНЗ [139], Г.Іванишин для іноземних студентів медичних спеціальностей [113], професійно орієнтоване навчання німецького ДМ розглянуто в роботах Я.Окопної [176], виокремлено педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів – майбутніх учителів у дослідженнях Л.Бурман [57].

Особливого значення для нашої роботи мають дослідження науковців щодо іншомовної підготовки студентів морської галузі, зокрема методики формування ІКК майбутніх фахівців морського флоту С.Козак [127]; навчання майбутніх судноводіїв англійського читання на засадах інтеграційного підходу І.Літвиненко [148]; педагогічних умов підготовки майбутніх судових механіків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін засобами англійської мови У.Ляшенко [153]; готовності студентів морських ВНЗ до професійної діяльності у полікультурному середовищі Н.Бобришевої [42]; формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін О.Фролової [233].

Проведений нами ґрунтовний аналіз чинних навчально-методичних матеріалів з дисципліни АМПС, спостереження за якістю навчання англійської мови (АМ) з метою аналізу розвитку вмінь професійної комунікації, а також критичний аналіз останніх досліджень у галузі методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням дозволяє стверджувати про нагальну потребу у розробці нових моделей навчання АМ, впровадження сучасного навчально-методичного супроводу, який буде максимально скерований на підвищення мотивації навчання АМ та досягнення мети навчання іноземної мови за професійним спрямуванням – формування професійної комунікативної компетентності через ефективне навчання професійного ДМ. Запровадження альтернативних навчальних матеріалів, які були б орієнтовані на формування професійно значущих умінь і навичок у процесі навчання ІМ, втілювали передові підходи до навчання діалогічного мовлення, були спрямовані на досягнення курсантами – майбутніми судноводіями рівнів В1, В2 сформованості іншомовного професійного мовлення, передбаченого Типовою програмою з АМПС, міжнародними стандартами Загальноєвропейських рекомендацій, й визначеного Кодексом ПДНВ (Див. Додаток А) є нагальною потребою в підготовці фахівців морської галузі.

Для розробки й впровадження в навчальний процес авторської методики формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу необхідно визначити стан сформованості ІПДМ курсантів морських вищих на сучасному етапі, а саме здійснити констатувальний етап експерименту.

Проектування педагогічного експерименту щодо формування іншомовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу майбутніх судноводіїв передбачає необхідність розв'язання певних завдань:

- з'ясування змісту понять «критерії» і «показники» результативності формування іншомовного професійного мовлення;

- виокремлення та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв;
- розробку методики виявлення показників за кожним критерієм сформованості іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв.

Для оцінювання ефективності формування іншомовного професійного діалогічного мовлення вважаємо за необхідне розробити критерії для визначення рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.

Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це “мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій” [44]; “підстава для оцінки чогось” [40]. В.Курило зазначає, що «у педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [142]. В.Симонов визначає критерій як узагальнену характеристику стану об’єкта або результативну характеристику певного процесу [210]. Словник з педагогіки під критерієм розуміє ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання [217, с. 194].

Слідом за дослідницею Г. Єльніковою, яка зазначає, що критерії «це ознаки, за якими встановлюється ступінь відповідності педагогічної діяльності цілям, стандартам, нормам» [98, с.435], вважаємо критерії сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення засобом для визначення результативності та ефективності навчання майбутніх судноводіїв, на основі якого можна робити висновки про реалізацію мети дослідження.

Критерії, як вважає науковець С.Гончаренко, розкриваються через показники, які автор розуміє як «ознаку, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності й надати їм адекватну оцінку» [82, с.251]. Дослідник поділяє показники на процесуальні, що

розрізняють зовнішній бік навчально-виховного процесу (професійні дії, уміння викладачів та студентів) та внутрішні (мотиви, оцінки, результат діяльності) [82, с.165].

На думку вченої М.Кулакової критерії і показники тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [141, с.79].

Критерії повинні задовольняти вимогам, які на думку А.Беляєвої: а) є об'єктивними; б) включають самі істотні, основні моменти досліджуваного об'єкта або явища; в) охоплюють типові сторони явища або об'єкту; г) формулюються ясно, коротко, точно; д) мають визначати те, що хоче перевірити дослідник [36].

В.Сластьонін, Л.Подимова зазначають, що в теорії та практиці педагогічної освіти формулюють загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Вони єдині стосовно того, що “за допомогою критеріїв повинні встановлюватись зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується” [216, с. 42]. Залежно від ступеня виразності критерія або показника, виділяють рівні сформованості ознаки. Кількість рівнів кожного показника або критерію може бути різною. У наукових дослідженнях найбільш часто зустрічаються три-рівневі та чотири-рівневі системи розподілу респондентів за ступенем виразності певного показника.

У вітчизняній та зарубіжній методиці основними кількісними критеріями оцінювання діалогічного мовлення вважаються: вимова, лексичний діапазон мовлення, граматична правильність висловлювань, зрозумілість / доступність висловлення, швидкість мовлення, доцільність стилю. Загальноєвропейські Рекомендації вважаються основними якісними критеріями для оцінювання рівня володіння ДМ: уміння реплікувати, співпрацювати, запитувати про роз'яснення, а також гнучкість мовлення, зв'язність розкриття теми, досягнення комунікативної мети взаємодії [103].

Учені Н.Скляренко та Т.Олійник визначають критерії сформованості ДМ: відповідність змісту мовленнєвої ситуації; зверненість мовлення; наявність у висловлюванні специфічних для діалогу мовних засобів; різноманітність діалогічних єдностей; ініціативність комунікантів у процесі мовленнєвої взаємодії [214].

Розглядаючи питання оцінювання іншомовного професійного мовлення в процесі навчання АМПС багато сучасних дослідників вважають за необхідне враховувати додаткові критерії, такі як: використання відповідної лексики за фахом, вміння будувати діалоги різні за функціональними типами, та наслідування етикетних норм ділового мовлення.

Учена лінгводидакт О.Петращук вважає доцільним оцінювати вміння професійного ДМ за організацією висловлювання (кількісні та якісні показники), демонстрацією комунікативних намірів, уживанням певної кількості доцільних комунікативних стратегій, легкістю відповіді (реакції), активністю залучення до комунікативної взаємодії [186].

Дослідниця Г.Іванишин визначає такі критерії для оцінювання вмінь професійного ДМ як мотиваційний, комунікативно-репродуктивний, комунікативно-креативний та оцінний, і вважає необхідним оцінювати вміння студента редагувати власне мовлення та мовлення колег [113].

Науковець Г.Кравчук, досліджуючи навчання професійно орієнтованого ДМ, виділяє такі основні критерії оцінювання як: досягнення комунікативної мети, відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу, фахова відповідність, адекватність використання мовленнєвих засобів (мовленнєвих формул і кліше), респонсивність та ініціативність, а також допоміжні критерії: правильність мовного оформлення та відсутність ненормованих хезитаційних пауз [139].

Таким чином, визначаємо складність оцінювання професійного ДМ через певну суб'єктивність при виокремленні суттєвих аспектів для вимірювання сформованості професійної комунікативної компетентності.

Ураховуючи орієнтацію навчання ІМ на формування професійної комунікативної компетентності через навчання професійного діалогічного мовлення в ході дослідження визначаємо такі критерії для оцінювання сформованості іншомовного мовлення майбутніх судноводіїв як: 1) *мотиваційний* (наявність інтересу до вивчення англійської мови, бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми); 2) *комунікативно-репродуктивний* (розуміння комунікативних намірів співрозмовників, уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком); 3) *комунікативно-креативний* (творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню, уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми).

Розглянемо більш детально визначені критерії та їх показники для оцінювання рівнів сформованості професійного діалогічного мовлення курсантів – майбутніх судноводіїв.

*Мотиваційний критерій передбачає:*

- наявність інтересу до вивчення англійської мови,
- бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми.

Головним психологічним резервом підвищення мотивації студента до навчання є задоволення його потреби отримати значущі для нього знання, сформувати необхідні вміння та навички виконання дій, які вважаються йому важливими для майбутньої професійної діяльності. Орієнтація процесу навчання на задоволення професійних та особистісних потреб студента є ключовим компонентом у формуванні іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв і досягається через:

- професійну направленість навчання ІМ, коли мова є одночасно і засобом, і метою навчання;
- професійну спрямованість змісту навчального матеріалу;
- професійну спрямованість навчальної діяльності, яка реалізується через взаємодію у професійно-орієнтованих ситуаціях, що сприяє формуванню професійних умінь;



- інтеграції з профільними фаховими дисциплінами;
- використання форм і методів навчання, здатних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього спеціаліста [36].

Ефективність навчання майбутніх судноводіїв іншомовної професійної комунікації значною мірою залежить від зацікавленості курсантів у поповненні як фонових, так і вузько професійних знань зі спеціальності; створені ситуації успіху в процесі творчої інтелектуальної взаємодії курсантів у професійно-орієнтованих ситуаціях; прагнення розвитку інтелектуальних та пізнавальних здібностей при виконанні науково-пошукових та проблемних завдань; отримання задоволення від активної співпраці та відчуття довіри між курсантами в групах, між курсантами й викладачем; формування самостійності й свідомого ставлення до процесу навчання мови, прагнення самовдосконалення.

З метою визначення навчальних мотивів серед курсантів було проведено анкетування (Див. Додаток Б). За результатами анкетування погоджуємось з думкою дослідниць Л.Дзюбо та Л.Гриценко і вважаємо найважливішими внутрішніми мотивами, які впливають на ефективність процесу навчання «потяг до знань та інтерес до процесу їх здобування» [93].

В рамках нашого дослідження, розглядаючи чинники впливу на зацікавленість курсантів до навчання англійської мови за професійним спрямуванням, можна визначити такі зовнішні мотиви як безпосередній зв'язок між отриманням роботи в престижній компанії з високим заробітком та рівнем володінням англійською мовою Незалежного користувача (B2). Кожна крьюінгова агенція починає відбір кандидатів з тестування знань і вмінь з англійської мови в усній та письмовій формі. В процесі тестування кандидати мають демонструвати знання з підмови спеціальності, мати сформовані вміння діалогічного мовлення як на професійну, так і на загальну тематику на достатньому та високому рівні, мати розвинуті професійно

значущі якості особистості, такі як здібності аналізу, синтезу та узагальнення інформації; сформовані професійні вміння.

Іншим чинником впливу на зацікавленість курсантів до англійської мови взагалі, та до предмету АМПС зокрема, можна вважати бажання курсантів стати висококваліфікованими спеціалістами. Це бажання можна вважати як внутрішнім мотивом, так і зовнішнім – у відповідь на жорстку конкуренцію в галузі морського транспорту. Задовольнити потреби курсантів й підтримати природню мотивацію до навчання англійської мови можливо через: врахування попереднього досвіду курсантів, їх вимог та потреб у навчанні, інтеграцію предмета з іншими профільними дисциплінами, використання форм, методів навчання, спрямованих на забезпечення формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця [80].

Наступний критерій *комунікативно-репродуктивний* передбачає:

- розуміння комунікативних намірів співрозмовників;
- уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком.

У контексті нашої роботи були відібрані типові ситуації професійного спілкування, зокрема: під час несення навігаційної вахти, радіо перемови, обслуговування пасажирів / членів екіпажу, спілкування в межах виконання персональних обов'язків, спілкування з метою забезпечення безпеки життєдіяльності на борту судна; виокремленні різні типи професійного діалогу фахівців морської галузі, а саме:

- 1) інформативний діалог: запит інформації – повідомлення інформації – підтвердження отримання інформації;
- 2) регулятивний діалог: висловлювання пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;
- 3) діалог думок або концептуальний: обмін судженнями / думками / враженнями;

4) проблемний діалог: комунікативна інтенція взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору [215].

Комунікативно-репродуктивний критерій саме і оцінює вміння курсантів брати участь у визначених типах професійного діалогу з урахуванням їхньої специфіки. За показником *розуміння комунікативних намірів співрозмовників* оцінюємо вміння прогнозувати та розпізнавати комунікативні наміри співрозмовника, спираючись на виокремленні ключові слова, ситуацію мовлення, статус співрозмовника та фонові знання, екстралінгвістичні засоби; уміння підтримувати розмову, а також шляхом повторення та перефразування досягти розуміння висловлювання співрозмовника, уміння швидко й адекватно реагувати на стимул-репліку співрозмовника у нових ситуаціях спілкування. За показником *уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком* оцінюється логічність і послідовність у викладі інформації, чіткість висловлення думки та дотримання стилістичних вимог до створення діалогу певного типу, використання засобів структурного зв'язку між реченнями та репліками; досягнення ефективною реалізації комунікативного наміру, респонсивності. Тут також ураховується відповідність мовлення соціально-рольовим відносинам співрозмовників.

*Комунікативно-креативний* критерій передбачає:

- творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню,
- уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми.

У процесі оцінювання сформованості іншомовного професійного мовлення курсантів за цим критерієм ми, слідом за Ю.Пассовим, вважаємо недостатнім просто вміти запитувати та відповідати, необхідно ще володіти достатнім запасом функціонально різноманітних кліше [184, с.162].

Перевіряючи *уміння творчо самовиражатися* в процесі спілкування особливу увагу слід приділяти мовному різноманіттю, адекватності використання мовленнєвих формул та кліше під час виконання професійно-орієнтованих вправ, умінню орієнтуватися в ситуації й прогнозувати реакцію

співрозмовника. Вміння *самостійно будувати і вести діалог на професійні теми* розкривається в умінні самостійно реалізувати мовленнєву діяльність, дотримуватись вимог офіційного та неофіційного стилів діалогу, відповідність обраних респонсивних стратегій до комунікативних намірів. За цим критерієм також перевіряється вміння студентів оцінювати ефективність своєї взаємодії, а саме, повноту реалізації комунікативних намірів; самостійно виправляти мовні та комунікативні помилки, оцінювати та вдосконалювати власне мовлення.

Згідно вимог Робочої навчальної програми з АМПС для майбутніх судноводіїв курсанти старших курсів мають досягти стандартів професійної комунікативної компетентності у відповідності до Експлуатаційного рівня (Operational level / STCW), що відповідає рівню B2/B2+ (Незалежний користувач, Просунутий / Загальноєвропейські міжнародні рекомендації) і демонструвати комунікативну компетентність у межах професійних обов'язків, а саме: працювати з навігаційними картами та іншою морською документацією, розуміти метеорологічну інформацію та повідомлення щодо безпеки життєдіяльності судна, екіпажу та вантажу; вести перемови з іншими суднами, береговими станціями, портовими службами; виконувати обов'язки офіцерів на борту міжнародного екіпажу, використовувати Стандартні фрази ІМО для спілкування на морі (SMCP).

Спираючись на дескриптори міжнародної системи оцінювання професійної комунікативної компетентності спеціалістів морської галузі (International Maritime English Testing /IMET) ми розробили рівні сформованості іншомовного професійного мовлення, які стануть основою для оцінювання надійності результатів експериментальної роботи. Для визначення рівнів ми керувалися міжнародними стандартами для професійної комунікативної компетентності, визначеними Міжнародною конвенцією по підготовці та дипломуванню моряків та несенню навігаційної вахти (ПДНВ/STCW) [160] та вимогами Робочої програми дисципліни

«Англійська мова за професійним спрямуванням», професійне спрямування «Судноводіння» [200] за вищеозначеними критеріями та їх показниками.

**Високому рівню** сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення відповідають курсанти з постійним інтересом до навчання, які надають перевагу ускладненим творчим завданням; демонструють розуміння суті і тонкості комунікативних намірів у більшості ситуацій; здатні будувати діалоги, не припускаючись граматичних і лексичних помилок; спроможні висловлювати власне ставлення до проблеми, що обговорюється; брати участь у розмові відповідно до ситуації спілкування, з дотриманням вимог мовленнєвого етикету та SMCP (Standard Marine Communication Phrases); адекватно розуміти комунікативні наміри співрозмовників, й виконувати низку мовленнєвих функцій (запит/надання інформації, обмін думками, переконання, згода/незгода, спонукання до дії, пошук рішення проблеми тощо), гнучко користуватися загально вживаними фразами; самостійно, без допомоги викладача, планують та реалізують мовленнєву діяльність у професійно-орієнтованих ситуаціях, використовуючи свій мовленнєвий досвід та різні когнітивні, комунікативні та респонсивні стратегії; об'єктивно оцінюють своє мовлення та мовлення своїх колег; прагнуть до самовдосконалення.

**Достатній рівень** передбачає наявність інтересу до навчально-професійної діяльності, та спілкування англійською мовою. Курсанти досягають комунікативної мети, проте потребують незначної допомоги в проектуванні та реалізації мовленнєвої діяльності в процесі взаємодії на професійно-орієнтовану тематику. Незважаючи на окремі невідповідності (наприклад: не завжди адекватне використання мовленнєвих засобів до комунікативній ситуації, незначні порушення логічності або послідовності викладення матеріалу, наявність надмірної, недоцільної інформації), курсанти демонструють уміння спілкуватися в запропонованій ситуації; свідомо застосовують навчальні та респонсивні стратегії, самостійно вдосконалюють лексичні та граматичні навички, демонструють знання

SMCP, правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах професійної діяльності, відтворюють діалоги різних функціональних типів, об'єктивно оцінюють власне мовлення та мовлення взаємодію своїх колег.

**Студенти базового рівня** не завжди виявляють інтерес до навчально-професійної діяльності; потребують обґрунтування з боку викладача мотивації до активної взаємодії в парах та групах; часто потребують методичної допомоги у проектуванні й реалізації комунікативних намірів, застосуванні навчальних та респонсивних стратегій; майже повністю досягають комунікативної мети спілкування, проте виникають невідповідності між ініціативною та реактивною репліками співрозмовників, допускають мовні помилки, які частково порушують процес комунікації. Такі курсанти оперують вивченим лексико-граматичним матеріалом та SMCP у межах професійної тематики; користуються діалогами різних функціональних типів, але при наявності моделі, або за інструкцією; не виявляють комунікативної ініціативи, уникають реакції на позицію / точку зору співрозмовника, не завжди дотримуються правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах професійної діяльності; не вміють адекватно оцінювати власну мовленнєву діяльність та мовлення своїх колег, потребують допомоги викладача для вдосконалення мовних знань.

**Низький рівень** виявляється у курсантів, які переважно керуються зовнішніми мотивами в навчально-професійній діяльності, не зацікавлені у взаємодії в парах та групах; потребують обґрунтування з боку викладача мотивації до активної взаємодії у процесі навчання; нездатні до проектування й реалізації діалогів різних функціональних типів; припускаються значних неточностей і невідповідностей у реактивних репліках, демонструючи нерозуміння суті більшості ситуацій; володіють мінімальним обсягом лексико-граматичних знань та знань SMCP, не вміють висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми, підтримувати мовленнєву взаємодію (ініціювати зміну теми розмови, виявляти інтерес, перепитувати), не дотримуються правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах

професійної діяльності в процесі імітації взаємодії між членами екіпажу судна, судновласниками, власниками вантажів та їх отримувачами. Курсанти низького рівня не вміють оцінювати як власне мовлення так і мовлення своїх колег.

Таким чином, з метою формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу було обґрунтовано критерії й відповідні показники: мотиваційний (наявність інтересу до вивчення англійської мови, бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми), комунікативно-репродуктивний (розуміння комунікативних намірів співрозмовників, уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком), комунікативно-креативний (творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню, уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми). У відповідності до критеріїв та показників було визначено рівні сформованості іншомовного професійного мовлення курсантів – судноводіїв (високий, достатній, базовий та низький). Розроблені критерії і показники будуть використані під час проведення констатувального та формувального етапів експерименту, що дасть змогу інтерпретувати динаміку змін у рівнях сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.

## **2.2 Стан сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів-судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу**

Експериментальне навчання ІПДМ майбутніх судноводіїв здійснювалось згідно вимог до організації методичного експерименту, невід’ємними ознаками якого є:

- 1) точна обмеженість у часі (початок і закінчення);
- 2) наявність заздалегідь сформованих гіпотез;
- 3) план та організаційна структура, що відповідають висунутим гіпотезам;

4) вимір вхідного та підсумкового станів релевантних знань, навичок і вмінь, досліджуваних за критеріями, що відповідають специфіці та меті експерименту [114, с.39].

У сучасній методиці навчання англійської мови експеримент складається із таких основних етапів: 1) організація експерименту; 2) його реалізація і проведення; 3) констатація отриманих результатів; 4) їх інтерпретація.

Перший етап експерименту включає формування мети і завдань експерименту, висунення гіпотези, визначення термінів, бази експерименту, вибір учасників та опис критеріїв очікуваних результатів.

Мета експерименту полягала у визначенні педагогічних умов, створенні та перевірці ефективності розробленої методики формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) здійснення перед-експериментального анкетування учасників експерименту з метою визначення важливості навчання англійської мови за професійним спрямуванням та вмінь діалогічного мовлення для майбутньої професійної діяльності;
- 2) підготовка та проведення перед-експериментального зрізу з метою визначення вхідного рівня сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв, перевірка та оцінювання робіт курсантів;
- 3) проведення експериментального навчання у групах з урахуванням специфіки навчання судноводіїв;
- 4) підготовка та проведення після-експериментального контролю з метою визначення ефективності формування іншомовного професійного діалогічного мовлення учасників експерименту;
- 5) статистична обробка та інтерпретація отриманих результатів.



Підготовка експериментальної апробації запропонованої методики передбачала розробку та формування гіпотези експерименту: формування ПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу буде ефективним, якщо у процесі навчання АМПС відповідно до етапів навчання (когнітивного, комунікативно-ситуативного та професійно-діяльнісного) реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння ПДМ; усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій; занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації, спрямовані на формування ПДМ.

Для експерименту важливо було створити ідентичні умови, які впливали б на навчальні досягнення курсантів. Зважаючи на мету, зміст, умови організації та методику проведення експерименту, можна охарактеризувати його як природний, базовий, вертикально-горизонтальний, відкритий. Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення ефективності розробленої методики формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.

Горизонтальний характер полягав у тому, що порівнювалися результати навчання курсантів контрольних та експериментальних груп:

- 1) кількість та склад контрольних та експериментальних груп курсантів-судноводіїв;
- 2) викладач – екзаменатор;
- 3) вхідний / вихідний рівень сформованості англійського професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв;
- 4) час проведення експериментального навчання;
- 5) критерії оцінювання сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення;

б) однаковий матеріал для визначення рівнів сформованості англійського професійного діалогічного мовлення – автентичні професійно-орієнтовані матеріали.

Для досягнення поставлених цілей було передбачено впровадження в навчальний процес двох методик: експериментальної (розробка авторської методики формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв) та контрольної (традиційної, в основу якої лягла Типова програма навчання англійської мови (за професійним спрямуванням)).

Крім визначення мети, основних завдань, варійованих і неварійованих умов експериментального навчання, формулювання гіпотези, етап організації експерименту включав також підготовку експериментальних матеріалів, завдань перед-експериментального та експериментального зрізів, перевірку відповідей учасників експерименту.

Проведення експерименту було сплановано на етапах:

- 1) пошуково-розвідувальному (головною метою якого було здійснення перед-експериментального анкетування);
- 2) констатувальному (проведення перед-експериментального зрізу з метою встановлення рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв);
- 3) формувальному (власне експериментальне навчання);
- 4) прикінцевому (здійснення після-експериментального зрізу з метою визначення рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв; обробці та інтерпретації результатів експериментального навчання).

На пошуково-розвідувальному етапі було проведено перед-експериментальне анкетування курсантів, метою якого було визначити:

- 1) ставлення курсантів до навчання АМПС та діалогічного мовлення, зокрема;
- 2) рівень навчальної мотивації до вивчення іноземної мови;

- 3) відповідність навчального матеріалу з дисципліни АМПС професійним потребам курсантів;
- 4) форми мовленнєвої взаємодії, яким курсанти віддають перевагу;
- 5) аспекти професійного спілкування, які викликають труднощі.

Анкетування проводилось на базі Одеського національного морського університету та Херсонської державної морської академії (2014 – 2016 рр.).

В експерименті брали участь 165 курсантів (експериментальна група ЕГ – 79 курсантів, контрольна КГ – 86).

Проаналізуємо одержані результати.

Відповідаючи на запитання Анкети № 1 (Див. Додаток Б) *«Як би Ви визначили власний рівень володіння англійською мовою для професійного спілкування?»* половина респондентів (50%) оцінила свій рівень як «не дуже добрий»; 20 % – на «добре»; 30% – на «погано».

При відповіді на друге запитання: *«Чи подобається Вам вивчати англійську мову?»* більшість респондентів (78%) відзначили зацікавленість цією дисципліною; 14% – не дуже цікавляться англійською мовою; 8% опитаних не цікавляться англійською мовою взагалі.

На третє запитання *«Чи охоплює навчальний матеріал з англійської мови ті теми, які Ви вивчаєте з профільних дисциплін?»* практично всі респонденти відповіли позитивно (89%); лише незначний відсоток опитаних 11% – вказали на теми соціо-культурної і побутової тематики, які не вивчаються на заняттях з профільних дисциплін.

Відповідаючи на четверте запитання *«Яка діяльність на занятті з іноземної мови викликає у Вас найбільші труднощі?»* – 42 % респондентів визнали індивідуальне виконання граматичних вправ; 15% – читання текстів за фахом та їх обговорення в парах; 39 % – участь у груповій дискусії і лише 4% опитаних – презентацію.

Відповіді на п'яте запитання *«Які форми співпраці, на Ваш погляд, сприяють покращенню вмінь спілкування?»* засвідчили, що курсанти, володіють уміннями спілкуватися завдяки таким формам роботи на заняттях

як: обговорення питань у парах – 31 %; робота над груповим проектом – 25%; загальна групова дискусія – 14%; інтерв'ю – 30%.

Аналіз відповідей на запитання *«Скільки часу на заняттях з англійської мови Ви спілкуєтесь з партнерами по навчанню або викладачем?»* виявив тенденцію до недовготривалого спілкування як з викладачем (менш ніж 10 хв – 42%) так і з колегами (менш ніж 20 хв – 58%).

Сьоме запитання *«Яким чином, Ви вважаєте, мають виправлятися помилки?»* довело відсутність у курсантів самоконтролю своїх знань: 26% респондентів вважають доцільним робити це самостійно; 16% курсантів цікаво робити це з іншими студентами; 58% – виявляють бажання працювати з викладачем.

На восьме запитання *«У яких аспектах професійного спілкування ви відчуваєте труднощі?»* переважна більшість респондентів (60%) відзначила знання етикетних формул і вміння ними користуватися; 20% опитаних вважають уміння миттєво реагувати (відповідати); 15% – уміння знаходити, аналізувати та використовувати інформацію і лише 5% – вважають оволодіння професійною термінологією.

Відповідаючи на дев'яте запитання *«Яке визначення діалогу Ви вважаєте найбільш правильним?»* 57% опитаних надали перевагу визначенню «діалог – це розмова двох або кількох осіб»; 23% респондентів охарактеризували діалог як «обмін ідеями або точками зору з метою досягнення розуміння»; 15% осіб відзначили діалог як «форму мовлення, що складається з обміну репліками» і лише 5% вважають, що діалог – це окремі висловлювання чи запитання.

Аналіз відповідей на десяте запитання *«Що Ви робите для вдосконалення навичок діалогічного мовлення?»* виявив, що 76% опитаних намагаються більше часу спілкуватися на заняттях з англійської мови; 9% – спілкуються англійською з друзями поза аудиторією; 15% – вирішують цю проблему, спілкуючись з іноземцями в Інтернеті.

Відповідаючи на одинадцяте запитання *«Де у своїй майбутній професійній діяльності Ви будете використовувати набуті вміння та навички з англійської мови?»* – 67% опитаних надають перевагу обраній професії; на думку 23% курсантів набуті вміння та навички знадобляться їм у подорожах до інших країн і спілкуванні з представниками інших культур; та лише 10% курсантів визнають – мова допоможе їм у подальшій самореалізації в інших сферах діяльності.

Відповіді на останнє запитання анкети *«Які з указаних форм роботи Ви використовуєте на підвищення ефективності навчання англійської мови?»* виявилися різними. Перевагу плануванню завдань, аналізу результатів надали 37% опитаних; порівнянню нової інформації (з різних предметів) – 45%; роботі над помилками – 17%; порівнянню з рідною мовою – 5% респондентів.

Відповідаючи на питання Анкети № 2 (Див.Додаток В) майже половина опитаних (47%) визнали складним спілкування по УКВ радіо; 25% відчували складнощі спілкування з командним складом; 21% – з рядовим складом (переважно представленим філіппінцями), і лише 7% – визначили складними спілкування з місцевими представниками (працівниками порту, агентами та стивідорами).

При спілкуванні з членами екіпажу більш складним курсанти вважали розуміння акценту – 52%; майже 23% відчували труднощі в розумінні невербальної мови; 20% – у доборі відповідної лексики та мовних кліше у відповідності до офіційного чи неофіційного стилів спілкування і лише незначний відсоток (5%) визнали недостатнє знання SMCP (Стандартні фрази для спілкування на морі).

Для реалізації ефективної професійної комунікації курсанти вважають знання лексики та термінології за фахом (56%); важливу роль граматики обрали майже третина опитуваних (35%), і лише незначний відсоток курсантів надали перевагу знанню мови жестів (5%) та мовного етикету (4%).

Відповідаючи на запитання анкети *«Які комунікативні вміння потрібні для ефективного професійного діалогу?»* більшість (47%) обрали вміння підтримувати розмову; 27% опитуваних визначили важливим уміння уточнювати почуте; 24% вважають необхідним уміння ініціювати й закінчувати розмову, і лише 2% респондентів обрали уміння прогнозувати бесіду важливим для ефективності процесу спілкування.

Оцінюючи свої комунікативні вміння більшість курсантів визначили вміння знаходити необхідну інформацію в тексті (48%), та вміння запитувати, уточнювати й обмінюватися інформацією (41%); незначна кількість курсантів (8%) вважають добре сформованими вміння переконувати, аргументувати та дискутувати на професійну тематику і лише 3% респондентів можуть добре усно описувати схеми, графіки та діаграми тексту.

Отже, перший етап анкетування майбутніх судноводіїв довів, що курсанти незадоволені власним рівнем володіння англійською мовою, але всі розуміють широкий спектр сфер використання англійської мови і усвідомлюють важливість опанування англійською мовою. За результатами відповідей курсантів на питання доходимо висновку про достатню сформованість рецептивних умінь читання та аудіювання. Відповіді курсантів указують на недостатність сформованості вмінь професійного діалогічного мовлення та комунікативних стратегій, неспроможність респондентів вести професійні діалоги за типами діалог-обговорення, проблемний діалог з комунікативними функціями переконання / пошуку спільного рішення.

Аналіз анкетування викладачів (Див. Додаток Г), в якому прийняло участь 18 викладачів вищезазначених навчальних закладів показав, що на заняттях з англійської мови найбільше практикуються такі види мовленнєвої діяльності як: читання (42%) та монологічне мовлення (36%) і лише незначний відсоток часу відводиться на навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення (15%).

Для навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення використовуються групові проекти та дискусії, тому відсоток студентів, які мають достатньо сформоване вміння висловлюватись з професійної тематики у діалогічній формі, становив лише 20%, при цьому взагалі використовуються такі типи діалогів як діалог-розпитування (50%), діалог-обговорення /дискусія (28%), але діалог-домовленість (12%) та діалог-обмін враженнями / думками (10%) викликають певні труднощі для студентів. Вони не вміють ініціювати розмову, не завжди вчасно й адекватно реагують на репліки співрозмовників. На нашу думку, це пов'язано з тим, що більшість викладачів лише інколи (коли виникає потреба) знайомлять студентів з навчальними стратегіями, а ті (у свою чергу) вважають пріоритетними роботу над помилками та складання нотаток нового лексичного і граматичного матеріалу.

Викладачі вважають ефективними методами при навчанні англійського професійного діалогічного мовлення тренувати курсантів таких комунікативних стратегій як: прогнозування змісту тексту або висловлювання за ключовими словами, застосування мовної здогадки при читанні професійно-орієнтованих текстів. Серед стратегій, яких викладачі також тренують курсантів – використання моделі, перефразування та перепитування.

Відповідаючи на запитання анкети які з умінь діалогічного мовлення викликають найбільші труднощі у студентів викладачі зазначили вміння підтримувати та розвивати розмову, вчасно й адекватно реагувати на репліку співрозмовника та додали вміння доводити свою точку зору.

Анкетування викладачів показало необхідність використання сучасних автентичних навчальних матеріалів, аудіо- та відеоматеріалів, ресурсів мережі Інтернет для моделювання професійно-орієнтованих ситуацій у відповідності до стандартів ІМО щодо формування професійної комунікативної компетентності; впровадження спецкурсу, спрямованого на

формування професійного мовлення через розвиток умінь англійського діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Після перед-експериментального анкетування проводився констатувальний етап експерименту.

На констатувальному етапі експерименту з метою визначення стану сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу було проведено експериментальну діагностику. В експерименті були задіяні курсанти старших курсів (III-IV) через те, що основна професійна підготовка майбутніх судноводіїв відбувається саме на цих курсах навчання. На попередніх курсах навчання у курсантів вже сформовані теоретичні основи підготовки до майбутньої професійної діяльності на заняттях з профільних дисциплін (рідною мовою) та засвоєні базові знання з англійської мови загального вжитку (лексичні, граматичні навички та мовленнєві вміння відповідно до рівня B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями).

Як зазначалось у параграфі 2.1 для визначення рівнів сформованості іншомовного професійного мовлення у ході дослідження було визначено такі критерії: мотиваційний (з показниками: наявність інтересу до вивчення англійської мови, бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми); комунікативно-репродуктивний (з показниками: розуміння комунікативних намірів співрозмовників, уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком); комунікативно-креативний (з показниками: творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню, уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми).

Задля визначення рівнів сформованості ІПДМ курсантів за мотиваційним критерієм використовувалась методика А.Реана, В.Якуніна «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» [198] (Див.Додаток Д) та методика В.Семиченко «Мотиви вибору професії» [207] (Див.Додаток Е).

За результатами анкетування, серед переважаючих мотивів навчальної діяльності студентів можна виділити: забезпечення успішності майбутньої



професійної діяльності (85,3%), бажання стати висококваліфікованим спеціалістом (82,8%), здобути глибокі знання (82,8 %), успішно скласти іспити (70,2 %).

Для визначення мотивації до вибору професії було проведено опитування студентів, яке спрямовувалося на виявлення потреби у процесі вивчення дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Методика адаптована для діагностики мотивації навчання «Англійської мови за професійним спрямуванням» і визначення місця навчальної дисципліни в процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності.

Інтерес до предмету й процесу навчання виявили 67% респондентів. Відповідність навчання англійської мови здібностям курсантів прослідковувалось у 50% опитаних. Те, що володіння англійською мовою за професійним спрямуванням надає можливість отримати престижну й високооплачувану професію фахівця морського профілю визнали 86% респондентів. Можливість спілкування з іншими людьми (представниками інших культур) відзначили 89% опитаних.

Отже, результати впровадження зазначеної вище методики виявили певний відсоток курсантів (27%) з високим рівнем мотивації до професійної діяльності, що доводить їх бажання стати провідними фахівцями у майбутній професійній діяльності.

Для оцінювання рівня сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу за комунікативно-репродуктивним, комунікативно-креативним критеріями було розроблено методики на виявлення у курсантів відповідних здібностей.

Для виявлення рівня сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв за комунікативно-репродуктивним критерієм було розроблено комунікативні тестові завдання

(див. Додаток Ж). Завдання складалось з двох частин – усне професійне мовлення (інтерв'ю з викладачем, діалог у парі) та аудіювання.

Перше завдання усного тесту – інтерв'ю з викладачем, мало на меті перевірити вміння підтримувати бесіду на професійну тематику, вчасно реплікувати, використовувати комунікативні стратегії перепитування, перефразування, тощо.

Друге завдання – а) обговорення в парах малюнків і ситуації; б) курсанти виконують ролі учасників інциденту (симулюють ситуацію, або офіційне розслідування), розробляючи діалог-розпитування, та діалог-домовленість (наказ, спонукання). Перевірялось уміння ініціювати та закінчувати бесіду, підтримувати розмову, запитувати / відповідати, уточнювати, демонструвати етикет професійного спілкування.

Друга частина тесту – письмова й була спрямована на перевірку сформованості лексичних навичок та мовленнєвих умінь аудіювання. Курсанти виконували вправи: на перевірку лексичних навичок – упорядкування (ordering), заповнення пропусків (gap-filling), множинний вибір (multiple choice); на перевірку розуміння прослуханого – закінчить речення (complete the sentence), правильне / хибне твердження (true/false statements).

Отримані результати свідчать, що вміння ініціювати розмову, навички володіння підмовою спеціальності та вміння розуміти інформацію на слух відповідають базовому рівню навченості; щодо умінь будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою, то вони розвинуті лише частково – більшість курсантів уміє ініціювати діалог-опитування та діалог-інструкції, але недостатньо розвинуті вміння підтримувати бесіду, та комунікативні стратегії (перепитування, перефразування, уточнення тощо). Курсанти відчувають труднощі з доречними реактивно-ініціативними репліками та з дотриманням норм офіційного спілкування.

Комунікативно-креативний критерій рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу визначався за результатами розроблених нами завдань на цілеспрямовану співпрацю в професійно-орієнтованих ситуаціях (див. Додаток 3). Завдання виконувалися в парах у формі рольової гри за професійно зорієнтованим сценарієм. Мовлення мало бути спонтанним (непідготовленим), учасникам було надано тільки опис ситуації та визначено ролі. Відповідно до ролі курсанти мали самі визначитися з мовленнєвою поведінкою та комунікативним наміром розмови. Курсанти мали продемонструвати вміння складати діалоги різних функціональних типів: інформаційний діалог (опитування), регулятивний діалог (розпорядження), діалог-обговорення та діалог-дискусію. Перевірялось уміння розпізнавати комунікативні наміри співрозмовника, вміння підтримувати бесіду, та самостійно обирати респонсивну стратегію залежно від комунікативних намірів співрозмовника.

Результати констатувального етапу свідчать, що цей критерій характеризується недостатнім рівнем розвитку (22% на достатньому рівні) і вимагає подальшого удосконалення; виникають значні складнощі при складанні діалогів, що містять більш складні комунікативні наміри, а саме: діалог-домовленість, діалог-обмін думками, проблемний діалог.

Таким чином, за результатами опитування, тестових й комунікативних завдань, що модулюють професійно-орієнтовану взаємодію було здійснено діагностику рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу за мотиваційним, комунікативно-репродуктивним, комунікативно-креативним критеріями. Результати рівнів сформованості ПДМ за критеріями та їх показниками представлені в таблицях.

На констатувальному етапі експерименту потрібно було переконатися у статистичній ідентичності експериментальної і контрольної груп. Розподіл курсантів за рівнями сформованості іншомовного професійного діалогічного

мовлення (ПДМ) за мотиваційним критерієм (окремо за показниками) і усередненим за цими показниками на констатувальному етапі експерименту, відображено у табл. 2.2.1 та 2.2.2 відповідно, а також в гістограмі на рис. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за показниками мотиваційного критерію  
на констатувальному етапі експерименту**

Показники мотиваційного критерію	Група	Рівні сформованості ПДМ курсантів за показниками мотиваційного критерію (кількість / відсоток)			
		низький	базовий	достатній	високий
наявність інтересу до вивчення англійської мови	КГ	11 – 12,79%	26 – 30,23%	37 – 43,02%	12 – 13,96%
	ЕГ	9 – 11,39%	27 – 34,18%	34 – 43,04%	9 – 11,39%
бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми	КГ	23 – 26,74%	27 – 31,40%	29 – 33,72%	7 – 8,14%
	ЕГ	19 – 24,05%	28 – 35,45%	26 – 32,91%	6 – 7,59%

Таблиця 2.2.2

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за мотиваційним критерієм (усередненим за показниками)  
на констатувальному етапі експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	17 – 19,77%	26,5 – 30,81%	33 – 38,37%	9,5 – 11,05%	86 – 100%
ЕГ	14 – 17,72%	27,5 – 34,81%	30 – 37,98%	7,5 – 9,49 %	79 – 100%

Порівняння розподілів курсантів контрольної і експериментальної груп за рівнями сформованості ПДМ за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі експерименту дає підстави для висновку, що їх розподіли приблизно однакові. Це наочно ілюструє гістограма на рис. 2.2.1.

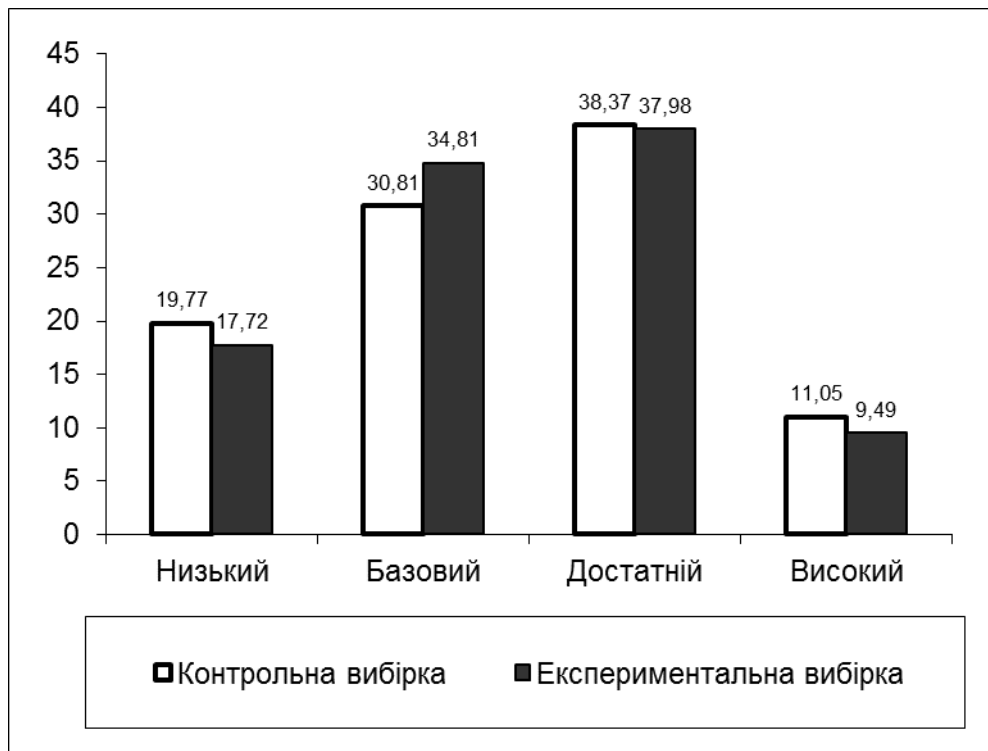


Рис. 2.2.1. Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 2.2.1

Для статистичного підтвердження відсутності відмінностей між контрольною і експериментальною вибірками скористаємось критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ). Цей критерій є ефективним для виявлення відмінностей у двох вибірках навіть різного об'єму, не потребує знання закону розподілу випадкової величини, параметрів розподілу, і достатньо простий і наочний в розрахунках. Єдине, за чим потрібно слідкувати, так це щоб кількість об'єктів, що потрапляють у певну групу, не була дуже малою (зазвичай, не менше 5).

Розрахуємо значення  $\chi_{\text{екс}}^2$  за формулою [83, с.101], яка застосовується у разі вибірок різного об'єму:

$$\chi_{\text{екс}}^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \quad (2.2.1)$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – об'єми контрольної і експериментальної груп,  $Q_{1i}$  та  $Q_{2i}$  – кількість об'єктів контрольної та експериментальної груп, які потрапили до категорії відповідного стану досліджуваної властивості ( $i = 1, 2, 3, 4$ , що відповідає низькому, базовому, достатньому та високому рівням).

Підставляючи значення відповідних змінних у формулу (2.2.1), отримуємо  $\chi_{\text{екс}}^2 = 0,39$ . Критичне значення критерію для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і числа ступенів вільності, яке у нашому випадку дорівнює  $\nu = 4 - 1 = 3$ , становить  $\chi_{\text{кр}}^2 = 7,81$  [83]. Оскільки  $\chi_{\text{екс}}^2$  набагато менше  $\chi_{\text{кр}}^2$ , це означає, що відмінності у розподілах курсантів контрольної і експериментальної груп до проведення формувального етапу експерименту статистично не достовірні, (що вказує на однорідність вибірок).

Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за показниками комунікативно-репродуктивного критерію на констатувальному етапі експерименту представлений таблицею 2.2.3, усереднений за показниками – табл. 2.2.4 і гістограмою на рис. 2.2.2

Таблиця 2.2.3

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за показниками комунікативно-репродуктивного критерію  
на констатувальному етапі експерименту**

Показники комунікативно-репродуктивного критерію	Група	Рівні сформованості ПДМ курсантів за показниками комунікативно-репродуктивного критерію (кількість/відсоток)			
		низький	базовий	достатній	високий
розуміння комунікативних намірів співрозмовників	КГ	17 – 19,77%	35 – 40,70%	25 – 29,07%	9 – 10,46%
	ЕГ	14 – 17,72%	33 – 41,77%	25 – 31,65%	7 – 8,86%
уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою	КГ	29 – 33,72%	33 – 38,37%	19 – 22,09%	5 – 5,82%
	ЕГ	24 – 30,38%	30 – 37,98%	21 – 26,58%	4 – 5,06%

Таблиця 2.2.4

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ІПДМ  
за комунікативно-репродуктивним критерієм  
(усередненим за показниками)  
на констатувальному етапі експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	23 – 26,74%	34 – 39,54%	22 – 25,58%	7 – 8,14%	86 – 100%
ЕГ	19 – 24,05%	31,5 – 39,87%	23 – 29,12%	5,5 – 6,96 %	79 – 100%

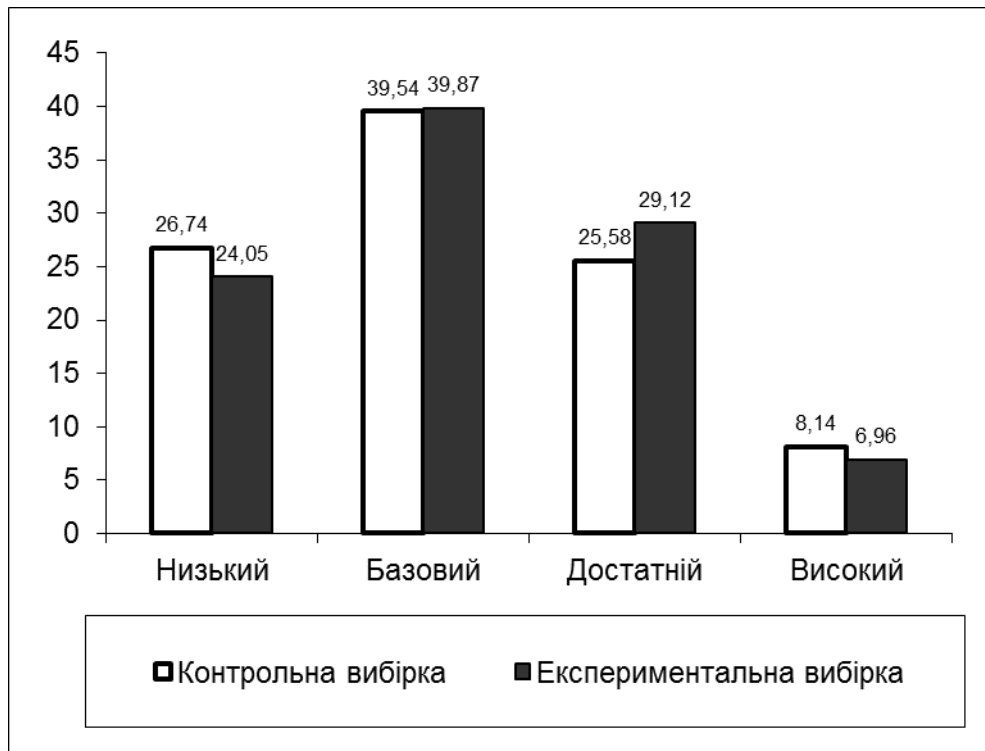


Рис. 2.2.2. Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за комунікативно-репродуктивним критерієм (усередненим за усіма показниками) на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 2.2.4

Підставляючи значення відповідних змінних із табл. 2.3.4 у формулу (2.2.1), отримуємо  $\chi_{\text{екс}}^2 = 0,38$ . Оскільки знову ж таки  $\chi_{\text{екс}}^2$  набагато менше  $\chi_{\text{кр}}^2$ , це означає, що відмінності у розподілах курсантів контрольної і

експериментальної груп до проведення формувального етапу експерименту статистично не достовірні.

Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за показниками комунікативно-креативного критерію на констатувальному етапі експерименту представлений таблицею 2.2.5, усереднений за показниками – табл. 2.2.6 і гістограмою на рис. 2.2.3

Таблиця 2.2.5

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за показниками комунікативно-креативного критерію  
на констатувальному етапі експерименту**

Показники комунікативно-креативного критерію	Група	Рівні сформованості ПДМ курсантів за показниками комунікативно-креативного критерію (кількість/відсоток)			
		низький	базовий	достатній	високий
творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню	КГ	39 – 45,35%	29 – 33,72%	18 – 20,93%	0 – 0,00%
	ЕГ	35 – 44,30%	27 – 34,18%	17 – 21,52%	0 – 0,00%
уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми	КГ	38 – 44,19%	30 – 34,88%	17 – 19,77%	1 – 1,16%
	ЕГ	34 – 43,04%	29 – 36,71%	16 – 20,25%	0 – 0,00%

Таблиця 2.2.6

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за комунікативно-креативним критерієм  
(усередненим за показниками)  
на констатувальному етапі експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	37 – 43,02%	30 – 34,89%	18 – 20,93%	1 – 1,16%	86 – 100%
ЕГ	33 – 41,77%	28 – 35,44%	18 – 22,79%	0 – 0,00%	79 – 100%



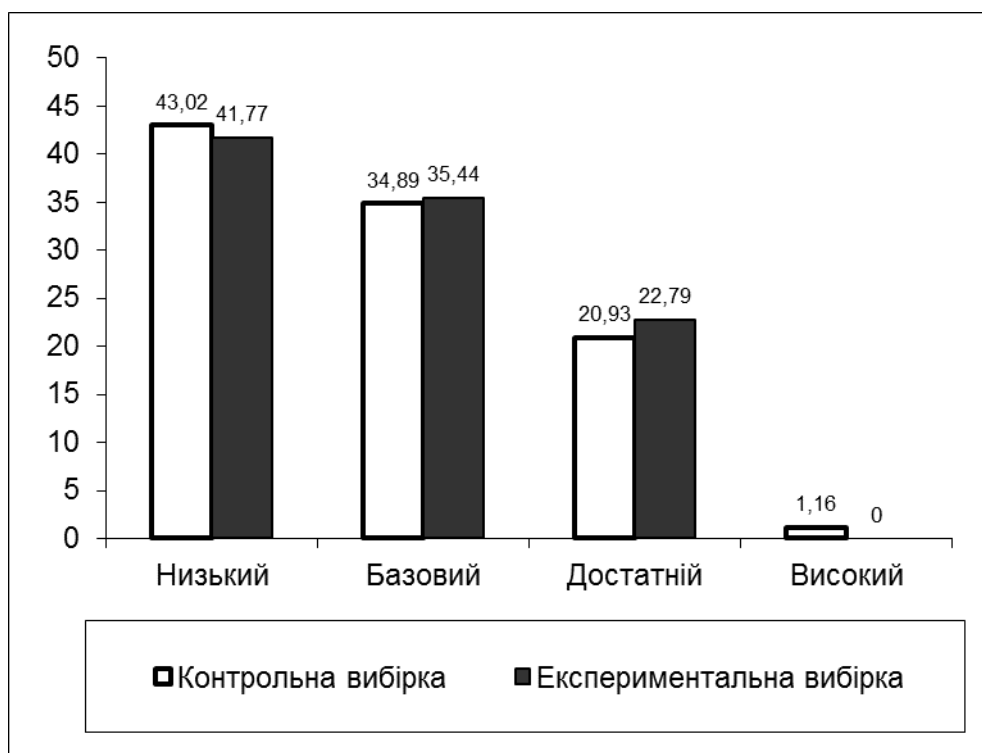


Рис. 2.2.3 Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за комунікативно-креативним критерієм (усередненим за усіма показниками) на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 2.2.6

Оскільки на високому рівні виявився лише один курсант у контрольній групі, то за стандартною у таких випадках процедурою перевірки статистичних гіпотез за критерієм  $\chi^2$  об'єднуємо курсантів з високим і достатнім рівнем навченості. У цьому разі під час порівняння їх розподілів у цих групах потрібно враховувати тільки два ступеня вільності. Підставляючи значення відповідних змінних із табл. 2.6 у формулу (2.2.1), отримуємо  $\chi_{\text{екс}}^2 = 0,03$ . Критичне значення критерію для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і двох ступенів вільності становить  $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$  [83]. Оскільки  $\chi_{\text{екс}}^2 \ll \chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$ , це означає, що відмінності у розподілах курсантів контрольної і експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту статистично не достовірні.

Отже, у результаті проведення констатувального етапу експерименту можна зробити такі висновки: 1) контрольна і експериментальна групи виявилися статистично однорідними; 2) навченість курсантів іншомовного професійного діалогічного мовлення виявилась недостатньою, особливо за комунікативно-креативним критерієм (22% на достатньому рівні); 3) найкращі результати з відносним максимумом на достатньому рівні курсанти продемонстрували для сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення за мотиваційним критерієм (38%).

Констатувальний етап експерименту, проведений з метою виявлення стану сформованості іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв, довів необхідність розробки експериментальної методики спрямованої на вдосконалення вмінь професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу й визначення необхідних педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню іншомовного професійного діалогічного мовлення фахівців морської галузі.

### **2.3 Педагогічні умови формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу**

З метою підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців торговельного флоту, які належним чином виконують свої професійні обов'язки, вільно спілкуються з представниками різних національностей на професійну та загально-побутову тематику вважаємо за необхідне визначити педагогічні умови, які, на нашу думку, будуть сприяти підвищенню ефективності процесу формування професійного діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови. Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з питання визначення педагогічних умов, які б позитивно впливали на процес формування вміння ефективною взаємодії студентів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням

(АМПС), дає можливість констатувати наявність різних підходів до визначення змістової та кількісної складової цих впливових чинників.

Педагогічна, психологічна та філософська наукова література розглядає поняття «умови навчання» з різних аспектів. У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [231, с.703]

У психології під «умовою» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [134, с.206]. Тлумачний словник української мови визначає «умову» як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь» [174, с.632]. Враховуючи зазначені дефініції, ми визначаємо умову як істотний компонент, який впливає на ефективність протікання будь-якого процесу; й відсутність чи наявність якого обумовлює результативність діяльності.

Для розкриття сутності поняття «педагогічні умови», нам вважається важливим підкреслити, що мова йде про обставини, пов'язані з організацією освітнього процесу у вищому навчальному закладі, в якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька і виховна діяльність студентів, спрямована на формування насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток особистості, та професійної компетентності. Питанням визначення поняття «педагогічні умови» в різних аспектах займалися такі учені як: Ю.Бабанський, В.Загвязинський, І.Лернер, О.Янкович [12; 104; 146; 246] та ін. Теоретичні дослідження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах представлені в роботах науковців А.Алексюк, К.Вишневіської, І.Дроздової, І.Потюк, І.Сокола, [3; 69; 95; 192; 218]; формування професійної компетентності майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в роботах Н.Бобришевої, Г.Варварецької, У.Ляшенко, О.Фролової. [42; 63; 153; 233], формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема вмінь діалогічного мовлення

розглядають такі вчені як С.Амеліна, Л.Бурман, І.Вяхк, Г.Кравчук, О.Тарнопольський [4; 57; 76; 139; 222].

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Таблиця 2.3.1 демонструє найбільш поширені визначення цього поняття в методичній літературі.

Таблиця 2.3.1

### Тлумачення поняття «педагогічні умови»

№	Науковець	Визначення поняття «педагогічні умови»
1	2	3
1	В. Андреев	Це результат "цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей" [7, с. 124].
2	Ю. Бабанський	Обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у взаємодії та дають можливість викладачеві плідно викладати і керувати навчальним процесом, а учню – успішно вчитися [12, с. 125].
3	М. Боритко	Чинник, що здійснює суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. На відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату [49].
4	О. Бражнич	Сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [52].
5	С.Висоцький	сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [72].
6	Є. Ганін	Сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для забезпечення цілеспрямованого виховного й освітнього процесу [282].
7	С.Гончаренко	демонстрація сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань [86, с. 255].
8	В. Манько	Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [156, с. 153].

Продовження табл. 2.3.1

1	2	3
9	В. Минжериков	Сукупність обставин, в яких навчальна діяльність здійснюється, і обставин життєдіяльності її суб'єкта; ті чи інші розглядаються як фактори, що сприяють або перешкоджають її успішності [163, с. 451].
10	О.Осипова	Комплекс необхідних і достатніх заходів, які створюють найбільш сприятливу умову для реалізації моделі [177].
11	О. Пехота	Система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [188].
12	Р.Серьожникова	Сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [209].
13	Є.Хриков	Можливості, що зумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, які створюються саме педагогом і стають продуктом його діяльності [290].

Не зважаючи на різні аспекти, наголошені авторами при формулюванні поняття «педагогічні умови», більшість науковців вважають, що вони характеризують навчальне середовище і є сукупністю форм, методів, педагогічних прийомів, створених викладачем, та спрямованих на вирішення поставлених завдань.

В аспекті нашого дослідження педагогічні умови ми розглядаємо як цілісну інтегративну систему чинників, свідомо створену педагогом з метою забезпечення продуктивного протікання навчального процесу та досягнення прогнозованого результату – підвищення ефективності формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв, на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Перелік педагогічних умов як комплексу засобів, які позитивно впливають на продуктивність педагогічного процесу, забезпечують функціонування та безперервний розвиток цього процесу; створюють навчальне середовище, яке сприяє підвищенню рівня професійних знань й творчої самореалізації майбутніх фахівців, удосконаленню умінь та навичок професійної діяльності, різняться за кількістю груп, їх складовими та функціями.

Так науковці А.Алексюк, А.Аюрзанайн, П.Підкасистий поділяють педагогічні умови на зовнішні (відносини викладача і студента) та внутрішні

(індивідуальні властивості студентів) [3]. До зовнішніх умов вони відносять позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [3].

Учений С.Гончаренко виділяє серед педагогічних умов методологічні (нормативи, встановлені в педагогіці і психології), методичні (методи, форми і засоби навчання), організаційні (підготовка, упорядкування та налагодження навчального процесу) [82]. Дослідниця Н.Бориско [48] до складових поданих вище умов додає ще одну групу – матеріально-технічні умови, до яких відносить засоби навчання. Науковець О.Братанич аналізує педагогічні умови з точки зору етапів процесу навчання і виокремлює організаційно-процесуальні, процесуально-змістові, управлінські, підсумково-прогностичні [54].

Дослідниця І.Вяхк вважає, що педагогічні умови структуруються на освітні, дидактичні та мотиваційні. До освітніх вона відносить забезпечення спрямованості планування й управління професійної підготовки на її кінцевий результат – оволодіння професією; до дидактичних – дотримання принципів зв'язку теорії та практики, єдності навчання і виховання, послідовного моделювання у вузівському навчанні цілісного змісту професійної діяльності фахівця, застосування міжпредметних зв'язків, застосування інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов, створення підручників, які б відповідали новим вимогам. До мотиваційних – вивчення професійної мотивації майбутніх фахівців, формування навичок пошукової творчої діяльності [76].

У дослідженні Л.Конопляник, психолого-педагогічні умови формування пізнавальної діяльності майбутніх інженерів авіаційної галузі, поділяються на професійні (спрямування процесу навчання на задоволення вимог фахової діяльності), особистісні (урахування індивідуальних особливостей студентів,

мотиваційні аспекти), специфічні умови (навчально-методичне забезпечення) [132].

Розглядаючи теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі науковець В.Докучаєва поміж уже відомих психолого-педагогічних, виділяє дидактичні та умови оптимізації навчального процесу [94].

Вивчаючи питання впровадження нових технологій у навчальний процес науковець О.Осіпова виокремлює такі педагогічні умови як: організаційні, кадрові, нормативно-правові, технічні та програмно-дидактичні педагогічні умови.

Особливу увагу в контексті нашого дослідження приділяємо науковим розвідкам І.Сокола, який визначає педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв: управління якістю навчання шляхом моніторингу цього процесу, реалізацію міжпредметних зв'язків, комп'ютерну підтримку навчально-пізнавальної діяльності, готовність викладача до реалізації моделі навчання у процесі вивчення фахових дисциплін [218, с. 8].

Для виокремлення педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв, нами було проаналізовано науково-методичну літературу з питання впровадження сучасних методів та підходів у процес навчання іноземної мови з метою підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності, а саме умінь діалогічного мовлення в процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням; проведено аналіз нормативних документів для морських вищів щодо міжнародних стандартів підготовки випускників до іншомовного професійного спілкування; розглянуто теорію мовленнєвої діяльності й спілкування (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, В.Скалкін) [71; 100; 109; 286; 212]; навчання іноземних мов зі спеціальною метою (І.Берман, В.Бухбіндер, К.Джонсон, Б.Коффі, К.Стоун, Д.Уільямс, Е.Уотерс, Р.Ховард) [33; 60; 272;

257; 263; 260; 268; 261]; впровадження комунікативного та когнітивного підходів до навчання іноземних мов (Л.Биркун, С.Брумфіт, В.Григорьева, К.Джонсон, Г.Китайгородська, Ю.Пассов, С.Савіньон) [38; 252; 84; 272; 121; 183; 276].

Ми враховували також специфіку навчання діалогу як мовленнєвого акту з його складовими: змістом (локутивна складова), комунікативною метою (іллокутивна складова) та ефективністю / результативністю (перлокутивна складова), комунікативними стратегіями і тактиками [300]; спирались на складові професійної компетентності майбутнього спеціаліста морської галузі та форми й методи організації навчального середовища на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Специфіка започаткованої роботи, аналіз методичної літератури й особистий досвід дали можливість окреслити педагогічні умови, які сприятимуть ефективності формування іншомовного професійного мовлення та формуванню професійної комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, а саме: забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння ПДМ; усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій; занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації.

Розглянемо першу умову навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв – *забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння іншомовним професійним діалогічним мовленням.*

Слід зауважити, що питання мотивації набуло свого розвитку у досить великій кількості наукових досліджень. Наприклад, загальнотеоретичні положення навчальної мотивації представлені в роботах В.Давидова, О.Леонтєва, С.Рубінштейна [90; 145; 202]. Чинники, які впливають на розвиток особистості та її мотивацію до навчання, перебували в колі наукових інтересів Б.Ананьєва, В.М'ясищева, Ш.Чхартишвілі. Теоретичні



аспекти становлення і розвитку навчальної мотивації розглядаються в роботах Л.Алексєєвої, С.Занюк, М.Якобсона та ін. [2; 106; 246].

Більшість авторів розглядають мотивацію як систему психологічних факторів, які зумовлюють поведінку й діяльність людини, й визначають спрямованість цієї поведінки; а також як характеристику процесу, який забезпечує активізацію діяльності людини. Учена А.Маркова виділяє дві групи навчальних мотивів: пізнавальні й соціальні, які в свою чергу різняться за рівнями мотивів та проявів [157]. Науковець М.Матюгіна виділяє інші основні групи мотивів: внутрішні та зовнішні. Цю думку підтримує А.Реан, яка до внутрішніх мотивів відносить: задоволення від самого процесу і результату роботи, можливість самореалізації, а до зовнішніх, позитивних мотивів – грошові винагороди, прагнення кар'єрного зростання, потребу у підвищенні соціального статусу, до зовнішніх негативних мотивів – прагнення уникнути критики, покарань або неприємностей [198].

Окрім вищезазначених типів мотивації П.Якобсон виокремлює мотивацію, яка стосується безпосередньо навчальної діяльності й складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання [246]. Навчальна мотивація, характеризується складною структурою, так як поєднує внутрішню (скерованість на процес і досягнення результату) і зовнішню мотивації (позитивні і негативні мотиви).

За результатами дослідження якості навчання у вищих технічних навчальних закладах було виявлено, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а за ступенем розвинутості професійної мотивації.

Науковець С.Занюк розуміє професійну мотивацію як сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особу до вивчення майбутньої професійної діяльності [106]. Під мотивами професійної діяльності А.Реан розуміє усвідомлення

актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), та навчальних завдань, виконання яких, спонукає особу до вивчення майбутньої професійної діяльності [198].

Отже, одним з вирішальних компонентів у процесі формування позитивного ставлення до навчального предмету є ступень важливості дисципліни (в контексті нашого дослідження – АМПС) для майбутньої професійної діяльності. Специфіка сучасної морської галузі тісно пов'язана з міжнародною співпрацею, і кожна кріюінгова агенція перевіряє рівень володіння англійською мовою на відповідність до міжнародних стандартів, що безперечно впливає на зміцнення зовнішніх мотивів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Курсант повинен вільно володіти професійною термінологією для здійснення усної та письмової комунікації в процесі виконання своїх професійних обов'язків.

Розглянемо чинники впливу на внутрішню мотивацію студентів до навчання англійського професійного ДМ. Навчальна дисципліна АМПС є необхідною складовою частиною підготовки майбутніх фахівців морської галузі, належить до циклу професійної та практичної підготовки і є певною мірою узагальнюючою та систематизуючою навчальною дисципліною. Метою навчання АМПС майбутніх судноводіїв є формування професійних умінь використання стандартних фраз ІМО для спілкування у писемній та усній формах у сферах професійної діяльності.

Особливістю навчання АМПС у технічних вищах є скерованість на потреби студента як представника спеціальної галузі знань. Для ефективного формування ІПДМ майбутніх судноводіїв й підтримки позитивної мотивації студентів до навчання англійської професійної через зміст, форми і способи навчальної діяльності вважаємо за необхідне розробити сучасні навчально-методичні комплекси, які б містили професійно-орієнтовані навчальні матеріали (лексичні одиниці, граматичні структури, функціональні мовні зразки й спеціальні тексти, які за жанром і дискурсом є типовими для

професійної сфери), впроваджували сучасні підходи до навчання (комунікативно-когнітивний, компетентнісний, рефлексійний, інтегративний), відтворювали природню комунікацію, застосовували новітні технології, які будуть сприяти самореалізації студента, творчої взаємодії учасників процесу навчання, формуванню навчальної автономії. Погоджуємося з думкою О.Леонтєєва, який називає домінуючою складовою навчальної мотивації мотиви (потреби), «націлені безпосередньо на задоволення бажання дізнатися щось цікаве, важливе, або на подальший вибір способу поведінки, способу дії» [286].

Важливою для нашого дослідження є думка лінгводидакта професора О.Заболотської, що невідповідність між поставленими цілями та отриманим результатом спонукає до удосконалення навчального процесу й розробці нових концепцій і підходів, «впливаючи на його складові: мету, зміст, методи, засоби і види взаємодії суб'єктів освітнього процесу» [102, с. 20]. Аналізуючи конценцію професійної іншомовної освіти, учена наголошує на можливості корегування її складових у відповідності до потреб суспільства, спираючись на принцип фундаменталізації освіти [102, с. 21].

Наявні суперечності між соціальним замовленням на висококваліфікованих фахівців морського профілю і практичним рівнем володіння англійською професійною мовою, бажанням майбутніх судоводіїв до поглибленого вивчення англійської мови в її діалогічній формі та відсутністю розробленої методики навчання ПДМ негативно впливають на мотивацію курсантів до самого процесу навчання. Тому важливим чинником підтримки зацікавленості курсантів до розвитку вмінь іншомовного професійного мовлення на заняттях з англійської мови вважаємо організацію навчального процесу за принципами комунікативно-когнітивного підходу, а саме: діяльнісний характер вправ, предметність й автентичність процесу комунікації, створення професійно-орієнтованих ситуацій, залучення до творчої пошукової діяльності з метою перенесення ключових професійних компетенцій до сфери навчальної діяльності й

активізації мовленнєвих навичок та вмінь, необхідних для успішної реалізації професійно значущих завдань та формування особистісних якостей курсантів, необхідних для їхньої професії.

Не менш важливим для забезпечення позитивної навчальної мотивації студентів та ефективності навчання ДМ вважаємо впровадження нових інформаційно-комунікативних технологій: Інтернет ресурси (професійні сайти, YouTube, Skype) телекомунікаційні технології, комп'ютерні тренувальні програми, курси дистанційного навчання; та інтерактивних технологій (кейс-метод, ділова гра, проектна технологія, дискусія, мозковий штурм) у процес формування іншомовного професійного діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням.

Розглянемо другу умову формування ІПДМ – *усвідомлення студентами діалогу як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в процес навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій.*

Оскільки в нашій роботі ми досліджуємо умови формування ІПДМ майбутніх фахівців морської галузі, то слід звернути увагу на особливості професійного спілкування, які є типовими для означеної професії. Особливості комунікативної взаємодії майбутніх моряків ґрунтуються на співробітництві між представниками різних мов і культур. На перший план виходить проблема порозуміння серед членів екіпажу, або між судном і береговими службами. Професійна діяльність у міжнародному середовищі засобами англійської мови вимагає від моряків постійного вдосконалення ІКК. Навчаючи АМПС майбутніх судноводіїв ми спираємося на положення про те, що об'єктом навчання мови є іншомовна професійна мовленнєва діяльність [36], а метою – формування іншомовної комунікативної компетентності через ефективне формування іншомовного професійного діалогічного мовлення в професійно-орієнтованих ситуаціях. Засобом досягнення означеної мети ми вважаємо навчання студентів стратегій самостійного вдосконалення професійно значущих мовленнєвих умінь.

Навчально-стратегічна компетенція складається зі знання про власні індивідуально психологічні особливості і вміння використовувати навчальні та комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування [48]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти стратегія визначається як « певним чином організована, цілеспрямована і керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання» [103, с.10]. В нашому дослідженні ми спираємося на класифікації стратегій, розроблені вченими Н.Бориско [48], М.Лук'янець [150], Л.Морською [168], А.Хуторским [235] й виокремлюємо такі групи стратегій в залежності від практичної мети їх застосування: навчальні (когнітивні), комунікативні (компенсаторні), дискурсивні та респонсивні. До навчальних стратегій ми відносимо дії, спрямовані на оволодіння /вдосконалення мовних знань та мовленнєвих умінь – стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії аналізу та трансформації навчального матеріалу, соціальні, афективні та метакогнітивні (планування, керування та самоконтролю). Комунікативні стратегії Н.Бориско визначає «усвідомленою лінією комунікативної поведінки у конкретній ситуації спілкування, яка використовується для забезпечення спілкування та подолання труднощів, викликаних недостатністю мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою» [48]. Прикладами комунікативних / компенсаторних стратегій виступають: пристосування висловлювання до можливостей учасників взаємодії, повтор чи перефразування репліки, використання міміки та жестів, слів-заповнювачів пауз, повтор-перепитування запитання, зміна теми розмови [48].

На ефективність процесу формування ІПДМ впливають такі дискурсивні стратегії як:

- готовність студентів до цілепокладання, взаємодії та рефлексії;
- готовність аргументувати свою позицію;
- уміння здійснювати вплив один на одного;
- уміння прогнозувати та проектувати висловлювання;
- уміння ініціювати розмову [235].

За своєю структурою мовленнєвий акт складається з базових компонентів: ситуація спілкування, відправник мови (адресант), одержувач мови (адресат), умови протікання мовної дії та мовне повідомлення. Аналізуючи мовленнєву діяльність, О.Леонтьєв писав, що кожен її акт «починається мотивом і планом та завершується результатом, досягненням означеної спочатку мети; у середині ж лежить динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на це досягнення» [145, с. 26].

Учена М.Лук'янець аналізуючи базову модель мовленнєвої комунікації: «адресант – повідомлення – адресат» охарактеризувала три типи взаємодії учасників комунікації: кооперативний, конфліктний, нейтральний, і розробила типологію респонсивних стратегій у залежності від ступеню активності й комунікативних намірів адресата: стратегії кооперації (співпраця / пристосування), компромісу й конфлікту (конкуренція / уникнення) [151].

Ураховуючи особливості професійного спрямування та визначені офіційними документами вимоги до формування іншомовної професійної комунікативної компетентності спеціалістів морської галузі, для ефективного формування ПДМ вважаємо доцільним навчати студентів таких респонсивних стратегій і тактик як стратегії співпраці (застосування тактики переконання, ствердження, пропозиції, поради), стратегії конкуренції (втілення тактики попередження, погрози, вимоги, осуду та обвинувачення), стратегії пристосування (тактика поступка, часткової згоди), стратегія ухилення (уникнення відповіді на запитання, зміна теми, ігнорування) [150]. У ході нашого дослідження було виокремлено типові навчально-професійні ситуації, скеровані на розвиток вищезначених стратегій. Наведемо приклади деяких з них.

### *Ситуація 1*

Ви – офіцер, відповідальний за завантаження на борт контейнерів з IMDG вантажем. Вам потрібно визначити чи знають палубні робітники свої обов'язки щодо безпечного завантаження таких контейнерів. У разі

необхідності – проінструкуйте їх (стратегія співпраці: застосування тактики переконання).

#### *Ситуація 2*

Ви – офіцер, відповідальний за підготовку вантажного плану. Обговоріть план-схему, що запропонував вам агент компанії, внесіть зміни до плану, аргументуйте своє рішення (стратегія пристосування: тактика часткової згоди).

#### *Ситуація 3*

Ви – офіцер, відповідальний за перевезення вантажу. У вас позаштатна ситуація під час перевезення IMDG class 7. Проведіть розслідування на борту. (стратегія уникнення конфлікту, тактика ухилення відповіді на запитання).

#### *Ситуація 4*

Ви – капітан. Судно під лоцманською проводкою. Ви не згодні з діями лоцмана. Зв'яжіться з береговою службою і скасуйте лоцманську проводку. (стратегія конкуренції: втілення тактики попередження).

Спираючись на теоретичні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців з питань розвитку вмінь ДМ О.Леонтьєва, Ю.Пассова, В.Скалкіна, О.Тарнопольського, С. Doughty, J.Harmer [145; 183; 212; 222; 260; 266] та на власний досвід навчання АМПС курсантів-майбутніх судноводіїв з метою формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу нами було визначено третю педагогічну умову – *занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації*.

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови має задовольняти потреби студентів у навчанні ІМ з орієнтацією на особливості майбутньої професії. Описуючи мовну професіограму майбутнього фахівця освітньої галузі науковець О.Заболотська виокремлює основні її компоненти, а саме: види професійної діяльності з використанням іноземної мови, види мовленнєвої діяльності та мовленнєві вміння, професійно-орієнтована тематика та типові професійно-орієнтовані завдання [102, с. 22]. Зміст

дисципліни АМПС містить навчання професійно-орієнтованої мови, розвиток професійно значущих умінь і навичок, розвиток когнітивних якостей особистості таких як: здійснення аналізу, синтезу та узагальнення інформації; засвоєнню типових завдань і проблем, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Організація навчального процесу на засадах комунікативно-когнітивного підходу базується на принципах дієвості процесу навчання (*learning by doing*), використання мови в якості інструменту для розв'язання професійних завдань (*language is a tool of communication*), орієнтації на потреби студентів (*student-centered classes*) та автентичність мовної взаємодії (*real life communication*) і направлена на розвиток комунікативної іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Специфіка сучасної морської індустрії базується на міжнародній взаємодії та співпраці представників різних культур, і професійне спілкування англійською мовою в якості *lingua franca* є однією з професійних компетентностей. Створення на заняттях навчальних ситуацій, типових до тих, які існують у професійній сфері, мотивує студентів до самовираження, й тренує вміння вести різноманітні за дискурсом та жанром типи діалогів (запиту інформації – повідомлення інформації – підтвердження отримання інформації; пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого; обміну судженнями / думками / враженнями; взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору), виконувати різні ролі (рядовий член команди, вахтений офіцер, старший помічник, офіцер, відповідальний за безпеку судна, капітан), дотримуючись лінгвістичних і соціокультурних стандартів, тренувати різні комунікативні стратегії з метою успішної реалізації комунікативних намірів. Моделювання професійно-орієнтованих ситуацій засобами англійської мови сприятимуть максимальному зближенню навчального процесу з професійною діяльністю, сприятимуть розвитку когнітивних здібностей особистості через застосування таких розумових операцій як синтез, аналіз, порівняння,



узагальнення та інші. Найбільш типовими професійними ситуаціями вважаємо:

- роботу з навігаційними картами та морськими публікаціями (діалог-розпитування)
- роботу по забезпеченню безпеки життєдіяльності судна, команди та вантажу (діалог-розпитування, регулятивний діалог-наказ / порада, концептуальний діалог: обмін судженнями / думками )
- роботу з навігаційним обладнанням (діалог-розпитування, регулятивний діалог-наказ / порада, концептуальний діалог: обмін судженнями / думками)
- вантажні операції (діалог-розпитування, регулятивний діалог-наказ / порада, концептуальний діалог: обмін судженнями / думками, проблемний діалог - взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору)
- співпрацю з лоцманом на борту (діалог-розпитування, регулятивний діалог-наказ / порада, концептуальний діалог: обмін судженнями / думками, проблемний діалог-переконання / обґрунтування своєї точки зору)
- зміну вахти (діалог-розпитування)
- повсякденне життя на борту (діалог-розпитування, концептуальний діалог: обмін судженнями / думками, проблемний діалог-взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору)

Слід додати, що організація процесу формування ІПДМ через занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації забезпечує підвищення ефективності навчального процесу за рахунок залучення емоційної сторони особистості, що в свою чергу активізує процеси пам'яті та пізнавальні мотиви; забезпечує автономію студентів у виборі мовних засобів та комунікативних стратегій, направлених на підтримку діалогу з партнерами та подолання певних комунікативних труднощів. Застосування завдань професійного характеру дає можливість інтегрувати знання з інших фахових

дисциплін, що посилює роль АМПС як навчальної дисципліни, і створює умови для активної взаємодії учасників навчального процесу.

Вважаємо необхідним підкреслити, що моделювання професійних навчальних ситуацій на заняттях з англійської мови створює оптимальне навчальне середовище для розвитку професійної ІКК курсантів, де діалог виступає як фактор вдосконалення професійної підготовки, розкриває потенціал майбутніх фахівців, посилює інтерес до оволодіння фаховими знаннями, стає підґрунтям для формування конкурентоспроможної особистості фахівця.

Таким чином, окреслені в дослідженні педагогічні умови формування ПДМ студентів морських спеціальностей на засадах комунікативно-когнітивного підходу будуть реалізовані під час проведення дослідно-експериментального навчання, яке й доведе їх ефективність.

### **Висновки до другого розділу**

Дослідження спирається на сучасні розробки вчених із питань формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін (І.Сокол), формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту (С.Козак), реалізації педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки (І. Вяхк, Р.Гришкова), навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення (Г.Іванишин, Г.Кравчук, О.Метьолкіна, Я.Окопна).

З урахуванням змісту підготовки майбутніх судноводіїв розроблено критерії та показники для визначення рівнів сформованості ПДМ майбутніх судноводіїв: *мотиваційний* (наявність інтересу до вивчення англійської мови, бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми); *комунікативно-репродуктивний* (розуміння комунікативних намірів співрозмовників, уміння будувати функціональні типи професійного діалогу за зразком); *комунікативно-креативний* (творче мовленнєве самовираження

партнерів по спілкуванню, уміння самостійно вести діалог на професійні теми). Вищезазначені критерії та відповідні показники дали можливість охарактеризувати рівні сформованості ІПДМ майбутніх судноводіїв (високий, достатній, базовий і низький).

Вимірювання рівнів сформованості ІПДМ проведено за допомогою валідних методик діагностики А.Реана та В.Якуніна «Визначення мотивів навчальної діяльності», В. Семіченко «Визначення мотивації до навчання» та авторських методик тестування рецептивних навичок розуміння співрозмовника та продуктивних умінь спонтанного діалогічного мовлення.

Стан сформованості ІПДМ курсантів визначався за експериментальною діагностикою, в якій брали участь 165 курсантів III-IV курсів та 18 викладачів вищих навчальних закладів України, а саме, Одеського національного морського університету, Херсонської державної морської академії.

На констатувальному етапі було проведено анкетування курсантів та викладачів з метою визначення стану сформованості вмінь ІПДМ майбутніх судноводіїв. За результатами анкетування виявлено, що курсанти незадоволені власним рівнем володіння англійською мовою, але розуміють важливість опанування іншомовного професійного діалогічного мовлення як складової професійної комунікативної компетентності фахівця морського профілю.

Відповіді курсантів довели недостатню сформованість умінь застосування когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій навчання, складнощі комунікативної взаємодії за типами діалог-обговорення, проблемний діалог з функціями переконання / пошуку спільного рішення.

Аналіз опитування викладачів показав, що на заняттях практикуються такі види мовленнєвої діяльності як: читання та монологічне мовлення (42,3% та 36,1% відповідно), відсоток часу, що відводиться навчання професійного діалогічного мовлення склав лише 14,9%. Переважно використовуються такі види діяльності як індивідуальні проекти та загально-

групові дискусії, тому незначний відсоток курсантів має достатньо сформоване вміння ведення професійного діалогу у відповідності до комунікативної ситуації (15,5%). Найчастіше використовуються такі типи діалогів як діалог-розпитування, діалог-обговорення/дискусія, але діалог-домовленість та діалог-обмін враженнями/думками викликають певні труднощі для курсантів: вони не вміють ініціювати розмову, не завжди вчасно й адекватно реагують на репліки співрозмовників. Викладачі вважають ефективними при навчанні діалогічного мовлення такі стратегії як: прогнозування змісту за ключовими словами, застосування мовної здогадки. Анкетування визначило необхідність розробки та впровадження в навчання майбутніх судноводіїв спецкурсу, спрямованого на формування ПДМ.

Для оцінювання рівнів сформованості ПДМ майбутніх судноводіїв за мотиваційним, комунікативно-репродуктивним та комунікативно-креативним критеріями було використано методики на виявлення у курсантів відповідних здібностей.

Так, для вивчення мотивів навчальної діяльності курсантів було запропоновано методику А.Реана та В.Якуніна. Переважаючими мотивами виявилися: забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності (85,3%); бажання стати висококваліфікованим спеціалістом (82,8%); здобути глибокі знання (82,8%), успішно скласти іспити (70,2%). Для визначення мотивів курсантів до навчання англійської мови за професійним спрямуванням використовувалась адаптована методика В.Семиченко. Серед провідних мотивів курсанти обрали: знання ІМ дає можливість отримати високооплачувану роботу в майбутньому (67,7%) та професійна діяльність вимагає спілкування з різними людьми (60%). За результатами діагностики за мотиваційним критерієм високого рівня досягли 11,05% (КГ) та 9,49% (ЕГ). На достатньому рівні виявлено 38,37% курсантів (КГ) та 37,98% – у ЕГ. На базовому рівні – 30,81% курсантів у КГ та 34,81% – у ЕГ. На низькому рівні сформованості ПДМ залишилися 19,77% курсантів у КГ та 17,72% – у ЕГ.

Для виявлення рівнів сформованості ІПДМ за комунікативно-репродуктивним критерієм були розроблені тестові завдання: інтерв'ю з викладачем та аудіювання, які довели базовий рівень навченості курсантів АМПС та визначили труднощі у професійному іншомовному діалогічному мовленні курсантів. За комунікативно-репродуктивним критерієм високого рівня досягли 8,14% курсантів у КГ та 6,96% – у ЕГ. На достатньому рівні залишилися 25,58% курсантів (КГ) та 29,12% (ЕГ). На базовому рівні опинилися 39,54% курсантів (КГ) та 39,87% у ЕГ. Низький рівень сформованості ІПДМ виявило 26,74% курсантів у КГ та 24,05% – у ЕГ.

Комунікативно-креативний критерій сформованості ІПДМ визначався за результатами тесту на виявлення творчого потенціалу курсантів і розроблених комунікативних завдань на організацію мовленнєвої взаємодії в парах у професійно-орієнтованих ситуаціях. За результатами тестування лише один курсант досяг високого рівня у КГ з відсутністю високого рівня в ЕГ. Достатнього рівня досягли 20,93% курсантів (КГ) та 22,79% в ЕГ, базового рівня – 34,89% курсантів (КГ) та 35,44% (ЕГ). Низький рівень сформованості ІПДМ за комунікативно-креативним критерієм виявило 43,02% курсантів у КГ та 41,77% – у ЕГ.

Результати діагностування оброблялись методами математичної статистики, загальноприйнятими в педагогічних дослідженнях. Для статистичного підтвердження відсутності відмінностей між контрольною і експериментальною вибірками використовувався критерій Пірсона ( $\chi^2$ ). Обробка результатів констатувального етапу виявила статистичну однорідність обох груп.

Аналіз наукової літератури, врахування специфіки навчання майбутніх судноводіїв надали можливість визначити педагогічні умови формування ІПДМ майбутніх судноводіїв: забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння ІПДМ; усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних,

комунікативних та респонсивних стратегій; занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації.

Результати констатувального етапу експерименту щодо визначення рівнів сформованості ПДМ майбутніх судноводіїв за мотиваційним, комунікативно-репродуктивним та комунікативно-креативним критеріями довели необхідність впровадження авторської методики формування ПДМ на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Основні положення другого розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора: [19; 23; 26; 280].

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

#### 3.1 Модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв

Аналіз лінгвістичних, психологічних та лінгводидактичних засад формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, стан досліджуваної проблеми, результати констатувального зрізу спонукали до визначення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню англomовного професійного діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу, і на цій основі розроблення експериментального навчання англійського професійного ДМ майбутніх судноводіїв.

Метою експериментального навчання була перевірка ефективності впровадження педагогічних умов формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Логіка розвитку експериментального дослідження полягала в розробці й перевірці науково обґрунтованої методики реалізації педагогічних умов формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

В основу дослідного навчання покладено припущення про те, що рівень сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів підвищиться, якщо реалізувати такі педагогічні умови: а) забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння ІПДМ; б) усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання майбутніх судноводіїв когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій; в) занурення

курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації, спрямовані на формування ПДМ.

Передбачалось, що це сприятиме свідомому поглибленому засвоєнню курсу дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

У ході формувального етапу експерименту була розроблена експериментальна методика формування ПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Вона побудована на основі спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction», Типової і Робочої програм навчання майбутніх судноводіїв англійської мови за професійним спрямуванням.

Методику ми доповнювали важливими, на нашу думку, теоретичними знаннями про діалог, його форми, типи професійного діалогу, способи реалізації комунікативних намірів, застосування респонсивних стратегій, організацію навчальної діяльності на засадах комунікативно-когнітивного підходу. До експериментальної програми також включено діяльнісну змістову лінію – хоча у чинних програмах вона чітко розроблена за стратегічною концепцією і вимагає реалізації через загальноприйняті пізнавальні, організаційні, контрольні та творчі вміння курсантів, ми доповнили процес навчання респонсивними стратегіями, що сприяють підвищенню рівня сформованості ПДМ майбутніх судноводіїв у професійно-мовленнєвому середовищі.

Для здійснення експериментально-дослідного навчання було розроблено дидактичну модель навчання англійського професійного ДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, яку представлено елементами педагогічного процесу, що забезпечують формування професійної комунікативної компетентності (рис. 3.1).

Як свідчить аналіз наукових джерел, модель – це уявний образ певного об'єкта, процесу, явищ, що представляє його основні характеристики. Саме модель дозволяє відтворити структуру та дію об'єкта; вона використовується для отримання певних нових знань про об'єкт [90; 203; 286].



Дидактична модель відображає цільовий, процесуальний, змістовий, контрольньо-операційний компоненти, моніторинг сформованості ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців морського профілю визначає мету навчання АМПС, а саме формування іншомовного професійного ДМ майбутніх судноводіїв. Для успішного досягнення зазначеної мети було визначено специфіку формування ІПДМ майбутніх судноводіїв (підрозділ 1.3); виокремлено та охарактеризовано критерії, показники і рівні сформованості ІПДМ (підрозділ 2.1); визначено педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв.

Процесуальний компонент моделі передбачає впровадження в навчальний процес дидактичних підходів, загально педагогічних та лінгводидактичних принципів навчання, методів, прийомів і засобів навчання англійського професійного ДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Змістовий компонент моделі представлено дисциплінами за профілем обраної спеціальності, а саме: «Міжнародні морські конвенції», «Організація дій екіпажу в екстремальних умовах», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування», «Теорія та будова судна», «Технологія перевезення вантажів», «Перевезення небезпечних вантажів морем», «Стандарти Міжнародної морської Організації» та дисципліною «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», а також розробленим у дослідженні авторським спецкурсом «Learning Maritime English in Interaction».

Контрольно-операційний компонент відображає критерії й показники моделі, рівні сформованості ІПДМ майбутніх судноводіїв.

Моніторинг дає можливість простежити динаміку змін, що відбулися під час формувального етапу експерименту і порівняти їх з результатами на констатувальному етапі.

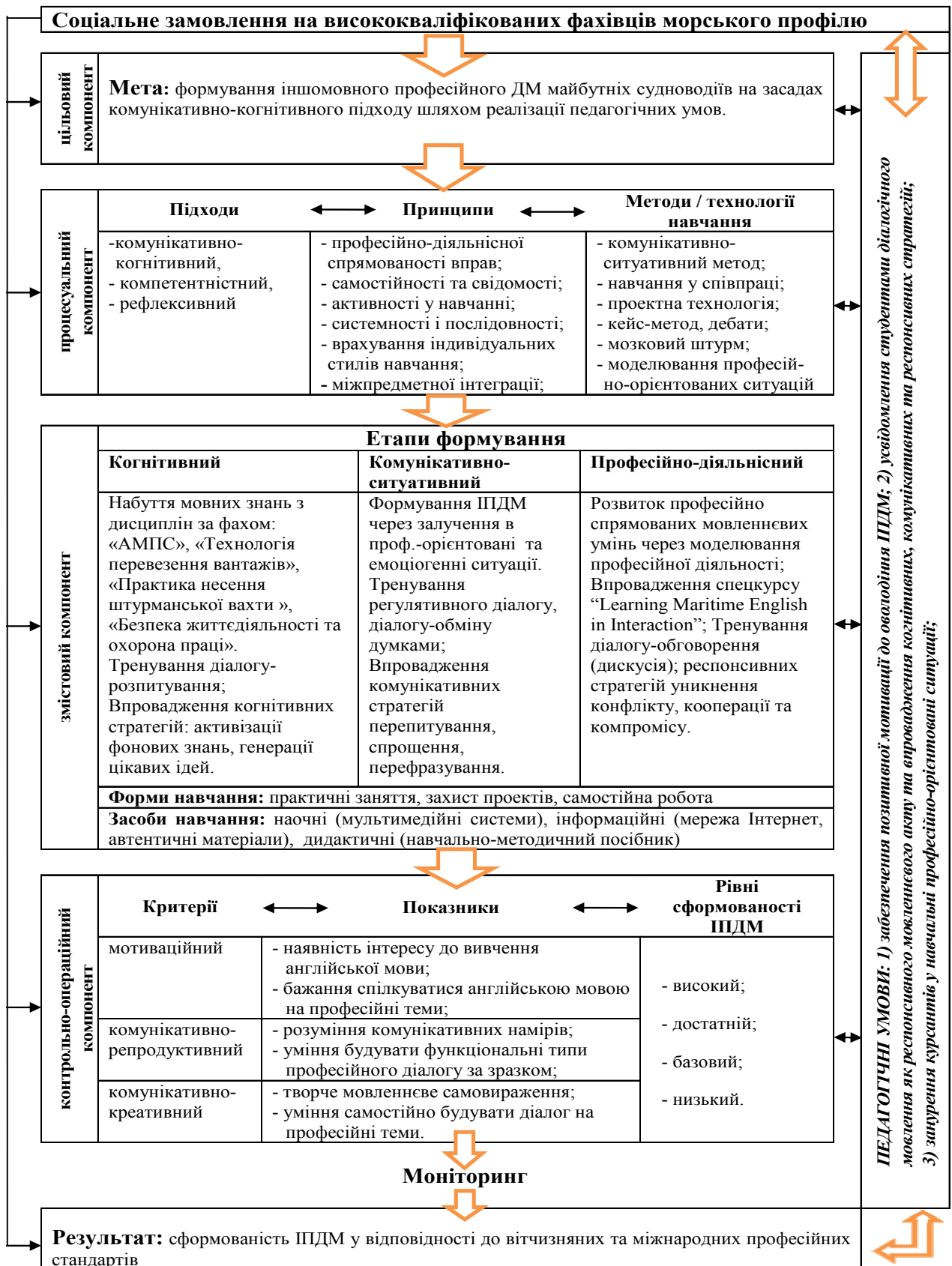


Рис. 3.1 Дидактична модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення (ПДМ) майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу

Результат експериментального навчання – рівень сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу є кінцевим компонентом моделі.

До кожного з етапів визначено мету й відповідні завдання, спрямовані на її реалізацію за допомогою запропонованої методики.

Усі компоненти й елементи моделі взаємопов'язані між собою і становлять циклічний процес.

Розглянемо кожен з компонентів розробленої моделі докладніше.

У ході експерименту було визначено мету, підходи та принципи навчання, учасників експерименту, а також педагогічні умови, які реалізуються і перевіряються на формувальному етапі експерименту. Згідно моделі навчальний процес підготовки побудовано з використанням дидактичних принципів (ситуативності, системності і послідовності, навчання ІМ в контексті, індивідуалізації навчання, міжкультурної спрямованості) та на засадах комунікативно-когнітивного підходу з його принципами - діяльнісний характер, цілеспрямованість і вмотивованість, ситуативна співвіднесеність вправ, предметність, змістовність процесу комунікації та принцип свідомості у навчанні, що забезпечує ефективне співробітництво курсантів з метою формування іншомовної професійної компетентності. Дані принципи знаходяться в єдності, де особистість курсанта виступає у ролі суб'єкта навчальної діяльності, і тісно пов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного.

Провідними для нашої експериментальної методики визначено комунікативно-когнітивний, компетентністний, рефлексивний та інтегративний, підходи до формування іншомовного професійного мовлення.

*Інтегративний підхід* розкривається через взаємопов'язане (інтегроване) навчання всім видам мовленнєвої діяльності з опорою на знання, набуті з фахових дисциплін за профілем спеціальності. Так у процесі реалізації експериментальної методики курсанти формують професійне

мовлення через читання професійно-орієнтованих текстів, заповнення судової документації, слухання інструктажу членів екіпажу й залучення до взаємодії у професійно-орієнтованих ситуаціях. Саме ці ситуації моделюють майбутню професійну діяльність курсантів.

Організація навчальної діяльності на засадах *комунікативно-когнітивного підходу* базується на принципі вмотивовано-функціонального відбору навчального матеріалу, який відповідає професійним потребам курсантів, автентичності мовлення в процесі виконання навчальних завдань, домінування парної та групової взаємодії на заняттях, навчання комунікативних та мета-когнітивних стратегій, що формує свідоме й відповідальне ставлення до процесу навчання.

*Рефлексивний підхід* розглядає процес навчання як постійний самоаналіз навчальної діяльності й направлений на розвиток автономності курсантів. У процесі виконання групових проектних завдань курсанти залучені до планування, виконання й аналізу результативності мовленнєвої взаємодії (реалізації комунікативного наміру), та самокорекції / корекції мовлення партнерів по взаємодії.

*Компетентністний підхід*, який є невід'ємною складовою комунікативного підходу до формування ІПДМ, вимагає відбору й організації навчальних вправ, орієнтованих на формування професійної комунікативної компетентності курсантів. Саме через залучення курсантів до моделювання професійної діяльності ефективно вдосконалюються вміння професійного мовлення й підвищується мотивація навчання.

Процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням зорієнтований на виконання трьох методичних функцій: 1) навчальної; 2) комунікативної; та 3) професійної, тому діяльність на занятті, на якому застосовуються мовленнєві ситуації (ділові ігри), можна розглядати як модель реального професійного спілкування, і кінцевою метою цієї діяльності виступає професійна комунікативна компетентність [5].

Ефективність функціонування цієї навчальної моделі спілкування значною мірою буде залежати від рівня мовленнєвої взаємодії протягом усього курсу навчання (заохочення до обговорення, спрямування змісту спілкування, мотивація до певних дій, прогнозування рефлексії). Основна форма взаємодії на занятті, скерованого на розвиток умінь ДМ, має бути парна чи групова робота.

Робота у парах і групах має свої значні переваги: більше часу витрачається на обговорення і висловлення власних думок і дій щодо запропонованої, наближеної до реальної навчальної ситуації, за рахунок одночасного охоплення всіх учасників навчального процесу. Така робота може бути організована на будь-якому етапі заняття з різною методичною метою: активізація фонових знань на етапі введення в заняття (Lead-in), тренування мовних умінь та навичок у процесі роботи з навчальним матеріалом (Practice), для демонстрації сформованих умінь на етапі продукування мови (Production), для розвитку професійних умінь на етапі застосування (Application).

Таким чином, навчально-комунікативні ситуації вимагають активної розумової діяльності всіх учасників, планування курсантами власних відповідей / запитань (не обов'язково, що вони будуть правильними, оскільки робота в парах / групах передбачає корекцію неправильних відповідей іншими учасниками ситуації), створення позитивної атмосфери і відповідний алгоритм вирішення конкретної ситуації, що, окрім стандартних дій у відповідності до міжнародних стандартів, також базуються на певних стереотипах соціальної поведінки, із урахуванням культурних особливостей команди у змішаних екіпажах. Наприклад:

*The AB (Filipino) took the picture of an OB (Ukrainian) who threw the garbage overboard. Without informing anyone the Filipino guy sent that picture to the nearest port control. The next port of call the vessel is arrested, and the Port State Control Officer penalized the crew. Captain got a rebuke. The Filipino guy got a material reward and the expression of thanks from the company – ship*

*owner. You are in a Messroom with other crew members. Express your opinion on a situation and crew members' actions.* (Цю ситуацію можливо застосовувати в різних групах, змінюючи ролі та національності учасників).

Ефективному впровадженню навчально-комунікативних ситуацій на заняттях англійської мови дуже часто на заваді стають як психолого-педагогічні так і методичні фактори, а саме:

- недостатня мотивація курсантів під час вивчення певних тем;
- нечітко сформульовані рольові позиції комунікантів;
- занадто часте втручання викладача у відповіді курсантів, у зв'язку з чим – неможливість курсанта висловити повною мірою свої думки;
- неправильний розподіл мовного навантаження на учасників ситуації;
- ситуація не наближена до реальної професійної;
- навчально-мовленнєва ситуація органічно не поєднана з темою навчального заняття і мета її використання незрозуміла;
- стосунки між учасниками ситуації в академічній групі напружені;
- різниця у рівні самоорганізації кожного окремого комуніканта [153].

*Рефлексивний підхід* передбачає самостійну роботу курсанта над удосконаленням своїх знань, умінь, навичок. Для цього необхідно використовувати метод портфоліо, проблемне навчання, проектні роботи, відео-зйомки практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін з подальшим роз'ясненням своєї діяльності англійською мовою, які стимулюють не лише перенесення набутих знань та власного досвіду, а й пошук інших методів та форм роботи [153].

До структури моделі в рамках процесуального компонента передбачено впровадження в навчальний процес заявлених принципів дослідження – *загальнодидактичних принципів*: активність студентів у навчанні, системність і послідовність засвоєння знань та розвиток умінь та навичок, індивідуалізація процесу навчання, самостійність студента в процесі навчання, навчання через зміст професійної дисципліни; та методичних принципів: ситуативність процесу навчання, міжкультурна спрямованість

навчальної взаємодії, функціональність мовлення, діяльнісна спрямованість вправ, які являють собою важливий компонент навчання ІПДМ майбутніх судноводіїв.

Зазначені у дослідженні принципи передбачали окреслення ефективних методів і прийомів навчання, підпорядкованих експериментальній програмі.

У навчальних комунікативних ситуаціях в експериментальному навчанні використано *метод кейсів* та *метод дебатів*. В основу цих методів покладено аналітичну діяльність курсантів, направлену на розвиток когнітивних умінь аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та робити висновки; опору на знання з професійних дисциплін та особистий досвід, засвоєння мовних знань через мовленнєву практику.

Одними з основних методів організації навчального процесу нашого дослідження також є *метод проектів*, в якому надається можливість учитися самостійному здобуттю знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних фахових дисциплін. В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну практичну діяльність курсантів, з урахуванням їхніх особистих інтересів. Курсанти виконують проекти індивідуально чи в групах; з метою запобігання перетворення проектної роботи в реферативну, проект має носити індивідуальний та пошуковий характер. Наприклад, курсанти готують проект на тему “The vessel I want to work aboard”. Після обговорення в групах можливого змісту проекту, курсанти пропонують рубрики для презентації проектної роботи: опис конструкції судна, перелік типових обов’язків членів екіпажу на борту, типи вантажу та торгівельний регіон, і ще одне питання, але найбільш важливе – чому саме це судно було обрано для підготовки проекту. Відповідь на це запитання припускає елемент креативності та непередбачуваності і спонукає до розкриття творчого потенціалу особистості.

Процесуальний компонент моделі передбачає впровадження в навчальний процес авторської методики формування іншомовного

професійного мовлення майбутніх судноводіїв через розвиток умінь діалогічного мовлення. Модель забезпечує реалізацію педагогічних умов на певних етапах навчання: когнітивному, комунікативно-ситуативному, професійно-діяльнісному через зміст дисциплін фахової та іншомовної підготовки, а також розробленого у дослідженні спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction», через відповідні засоби навчання, що забезпечують досягнення кінцевого результату – рівня сформованості професійного мовлення майбутніх судноводіїв, який відповідає міжнародним стандартам професійної підготовки.

На *когнітивному етапі* формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу відбувається формування знаннієвого компонента іншомовного професійного діалогічного мовлення судноводіїв. Мета цього етапу – набуття теоретичних знань фахового спрямування англійською мовою, вдосконалення професійного понятійного апарату майбутніх судноводіїв за рахунок реалізації інтегративного підходу у навчанні англійського професійного мовлення майбутніх судноводіїв. До основних завдань цього етапу відносимо актуалізацію знань з професійної термінології, функціональних мовних зразків, типових для діалогу граматичних структур, етикетних норм спілкування у професійному середовищі, тематичного й функціонального розмаїття професійних діалогів, застосування навчальних та комунікативних стратегій, направлених на вдосконалення мовленнєвих умінь, ефективне засвоєння навчального матеріалу й розвиток комунікативної компетенції в процесі виконання проектної роботи, обговорення кейсів в парах та участі в рольовій грі. На цьому етапі впроваджується в навчальний процес перша педагогічна умова – *підвищується позитивна мотивація до навчання професійного мовлення через зміст, форми, та способи навчальної діяльності*, відбувається перенесення набутих знань з професійних дисциплін через інтегративний підхід у мовленнєву практику майбутніх судноводіїв.



На *комунікативно-ситуативному етапі* реалізуються друга і третя педагогічні умови – *усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації.*

Мета етапу – забезпечення професійної орієнтації, усвідомлення курсантами місця професійного діалогічного мовлення в розвитку навичок ПДМ. Завдання цього етапу – розвивати й удосконалювати вміння курсантів сприймати й відтворювати зміст професійно-орієнтованого тексту, створювати діалоги певного типу за зразком (діалог-розпитування, діалог-домовленість), стилю мовлення (офіційний / неофіційний), прогнозувати зміст комунікативного наміру співрозмовника, враховуючи ситуацію мовлення та статуси учасників, редагувати своє мовлення та висловлювання колег. Відтворювати й продукувати професійну лексику, забезпечуючи її ситуативне використання відповідно до умов здійснення комунікації.

На *професійно-діяльнісному етапі* здобуті знання перетворюються на власний досвід курсанта, здійснюється розвиток професійно спрямованих мовленнєвих умінь (діалогічне мовлення) із використанням респонсивних стратегій. Умовно-професійна діяльність в аудиторії базується на досвіді, набутим під час плавальної практики, аналізується її результативність, розробляються шляхи усунення недоліків і труднощів, що виникають в професійних комунікативних ситуаціях на морі. На цьому етапі відбувається реалізація всіх педагогічних умов.

Цей етап відповідає періоду конкретизації й узагальнення знань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю курсантів, удосконалення навичок створювати власні діалоги, раціонально використовувати їх на практиці, розрізняти комунікативні наміри співрозмовника. Важливу роль на цьому етапі відводиться критичному аналізу свого й чужого професійного ДМ. Відтак курсанти особливу увагу звертають на власну мовленнєву компетентність у різних навчальних ситуаціях (відтворення професійно-значущої інформації, доречне використання термінології та мовних кліше у

відповідності до стилю мовлення, уміння ініціювати діалог на задану тему та реагувати згідно до навчальної ситуації, результативність досягнення комунікативних намірів, тощо), багатство мовних виражальних засобів залежно від мети висловлювань та ситуації спілкування.

Перша педагогічна умова має наскрізний характер і реалізується на всіх етапах навчання. Імплементация педагогічних умов здійснюється шляхом відбіру змісту, форм та засобів навчання, організації навчального процесу у відповідності до окреслених принципів та методів й скерованості його на досягнення визначеної мети навчання.

Методами реалізації педагогічних умов у контексті нашого дослідження є стратегії, впровадження яких супроводжується певними засобами. Навчальні стратегії є дидактичними процедурами, особистісними прийомами, які студенти використовують для навчання професійного мовлення; вони є одним із основних засобів, що допомагають ефективно вивчати ІМ. У процесі формування ІПДМ майбутніх судноводіїв слід: 1) тренувати застосування навчальних стратегій послідовно й інтегровано; 2) забезпечувати студентів опорними матеріалами для використання навчальних стратегій (таблиці, пам'ятки тощо); 3) демонструвати приклади введення навчальних стратегій; 4) сприяти обміну досвідом між студентами щодо можливості використання їх власних навчальних стратегій.

На кожному етапі використовувався певний комплекс стратегій відповідно до мети і завдань цього етапу: *метакогнітивні* (планування; встановлення цілі; спостереження; самоконтроль/самооцінка), *когнітивні* (запам'ятовування/повторення; стратегії групування,) *комунікативні* або *компенсаторні стратегії* (стратегії прогнозування, мовної здогадки, перефразування, стратегії уникнення), *соціально-афективні* або *респосивні* (стратегії взаємодії: кооперативні, конфліктні, стратегії компромісу).

На когнітивному етапі використовуються стратегії оптимізації співпраці курсантів (кооперації та взаємодії), стратегії активізації когнітивної

самостійності курсантів (цілепокладання), стратегії потужної аргументації, запам'ятовування / повторення, групування.

На комунікативно-ситуативному етапі окрім уже зазначених, варто впроваджувати компенсаторні навчальні стратегії та стратегії доповнення, генерації та аргументації цікавих ідей.

На професійно-діяльнісному етапі доцільно застосувати метакогнітивні навчальні стратегії та респонсивні стратегії.

Використання тієї чи іншої навчальної стратегії не обмежується конкретним етапом: одна і та ж навчальна стратегія може застосовуватися для вирішення завдання на різних етапах, має значення лише ефективність виконання комунікативного наміру чи вирішення ситуативно зумовленої проблеми.

Контрольно-операційний компонент моделі передбачає перевірку рівнів сформованості ППДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу за визначеними критеріями і показниками, ефективність реалізації методики та педагогічних умов, започаткованих у роботі.

Даний компонент виявляє діагностику стану, динаміку сформованості професійного мовлення – умінь професійного ДМ, обробку, аналіз та інтерпретацію результатів експериментально-дослідного навчання, що входять до моніторингу.

Для здійснення контролю, аналізу й оцінювання рівнів сформованості ППДМ в дослідно-експериментальному навчанні використовувались інтерв'ю, творчі завдання (проекти-презентації), проблемні ситуації, ділові ігри (симулятивні), професійно-спрямовані тематичні тексти (кейси) та навчальні ситуації. Основною формою взаємодії на занятті виступає парна та робота в міні – групах, що також не виключає й індивідуальну роботу (проекти) та загально-групову дискусію.

Розроблена модель лише схематично відображає процес формування ПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Наступний параграф буде спрямований на детальний опис методики реалізації започаткованої нами моделі та педагогічних умов формування ПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

### **3.2 Реалізація педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв**

Метою формувального етапу експерименту була реалізація педагогічних умов та авторської методики формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу на трьох етапах експерименту: когнітивному, комунікативно-ситуативному та професійно-діяльнісному. Кожен з етапів має певне змістове наповнення, навчально-методичне забезпечення та дидактичні засоби.

В основу методики експериментального навчання покладено принципи наступності і перспективності – на кожному етапі курсант наближався до самостійного когнітивно-комунікативного пошуку: від читання, сприймання текстів до їх аналізу, складання власних висловлювань, створення мікро та макродіалогів (виступ під час дискусії, дебатів, презентація проекту тощо).

Контрольні зрізи, котрі проводилися в кінці кожного етапу дослідного навчання, засвідчили, що важливим елементом експериментальної методики є розроблення системи вправ, спрямованої на розвиток професійної комунікативної компетентності курсантів. При доборі навчального матеріалу було враховано такі критерії: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням набутих курсантами опорних знань і сформованих умінь й навичок; 2) рівномірне використання різновидів вправ; 3) навчально-

методична доцільність використання професійно-орієнтованого тексту у створенні діалогів; 4) комунікативна значущість тексту.

Метою *когнітивного* етапу формування ІПДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу – є набуття мовних знань з дисциплін за фаховим спрямуванням (професійна термінологія, типові граматичні конструкції, типові ситуації мовленнєвої взаємодії, мовний етикет, взаємопов'язаний розвиток умінь говоріння, аудіювання, читання, письма за професійною тематикою, тренування навчальних стратегій, вдосконалення діалогічних умінь у процесі розробки професійних діалогів за зразком).

З цією метою на першому етапі актуалізувалися такі поняття: «ситуація спілкування», «текст, його основна думка», «ключові слова», «діалог – розпитування», «жанр мовлення» та ін. Курсанти вчилися починати діалог, реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи правила мовного етикету, продукувати професійно-орієнтований лексичний та граматичний матеріал у межах тематики спілкування.

Курсанти і раніше знайомилися з іншомовним спілкуванням, що містить неабиякі можливості для розвитку ДМ. До того ж діалоги можна використовувати на різноманітних за формою заняттях, де не тільки акцентується увага на мовних засобах, але й тренуються, розвиваються та вдосконалюються вміння і навички користуватися цими засобами в процесі створення власного висловлення з урахуванням ситуації спілкування.

На цьому етапі домінував колективний аналіз висловлювань курсантів, що корегувався викладачем. Потім курсанти за зразком складали професійно-орієнтовані діалоги (діалог – розпитування та діалог – розпорядження), без допомоги викладача давали їм повний аналіз, оцінку. Завершувалася робота аналізом навчальних та комунікативних стратегій, які застосовуються курсантами для покращення запам'ятовування прочитаної інформації (класифікація, групування, об'єднання, візуалізація, тощо) та подолання

труднощів при спілкуванні (використання простих речень, повтор-перепитування, тощо). Наприклад:

**Вправа 1** (умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** введення лексики підмови спеціальності для формування навичок її ідентифікації та продукування на рівні реплікування; продукувати ініціативну репліку, тренувати діалог-розпитування.

**Режим виконання:** у парах усно.

**Спосіб контролю:** демонстрація діалогу у відкритій парі (in open pair)

**Навчальна стратегія:** когнітивна - виокремлення ключової інформації (заповнення таблиці).

a) Read the case. Ask your partner to fill in the table.

<i>Identity of Casualty</i>	
<i>Position</i>	
<i>Nature of distress</i>	
<i>Number of Persons at Risk</i>	
<i>Initial Actions Taken</i>	

*The Hellenic Coast Guard called in some help from the U.S. Navy on Saturday to assist in the rescue of crewmembers from a grounded containership at Mykonos Island in the southern Aegean Sea...*

b) What information about the vessel in distress is vital for effective SAR activities?

Заняття проводилися з використанням текстів професійного спрямування, усних і писемних діалогів з актуальних питань за фахом обраної спеціальності, дискусій. Розвиток комунікативних умінь і навичок на цьому етапі експерименту передбачав низку завдань на вдосконалення мовленнєвої діяльності з урахуванням когнітивно-комунікативних умінь, якими курсанти володіли на активному рівні. Значну увагу приділялось опрацюванню текстів (читання: розуміння, порівняльний аналіз, відтворення інформації в діалозі), аудіювання (розуміння, тренування стратегії мовної здогадки за ключовими словами, відтворення інформації в діалозі); завданням з використанням лінгвістичних словників та Інтернету; складанню власних односторонніх або двосторонніх діалогів – розпитувань. Наведемо приклади запропонованих курсантам завдань.

**Вправа 2** (комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** самостійне вживання мовного зразка (опис конструкції судна); тренувати діалог-розпитування.

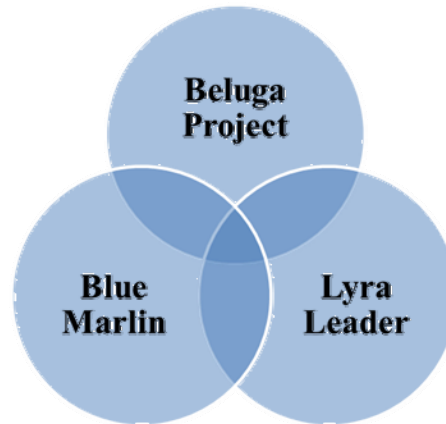
**Режим виконання:** усно у парах.

**Спосіб контролю:** обговорення варіантів відповідей у групі з подальшою презентацією;

**Навчальна стратегія:** когнітивна (виокремлення спільного та відмінного).

In pairs, look at the photos of the ships.

- Find differences and similarities in their design
- Read the text and complete a Venn diagram. Give the examples of cargo they can transport



**Вправа 3** (комунікативна, репродуктивна)

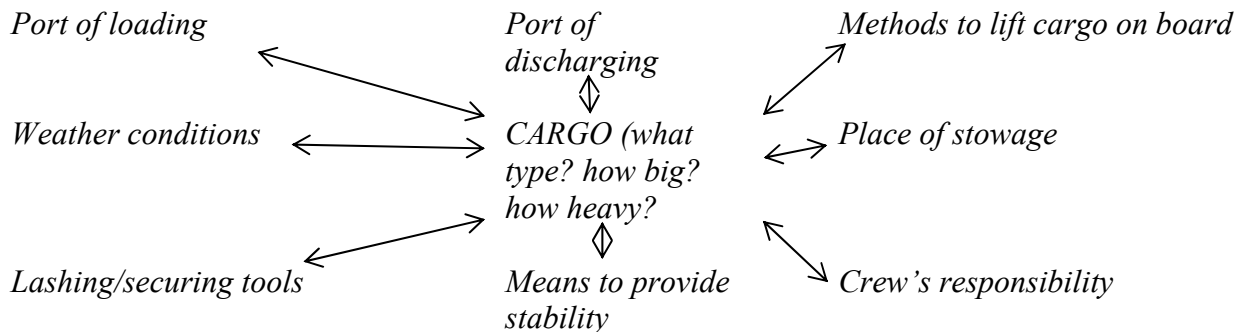
**Мета:** тренувати діалог-розпитування, продукування ініціативних реплік.

**Режим виконання:** у парах, усно.

**Спосіб контролю:** доповідь

**Навчальна стратегія:** метакогнітивна (використання семантичної карти).

Interview a person who has worked on a Heavy Lift ship. Ask him the questions following the scheme below. Share the information with others.



**Вправа 4** (комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

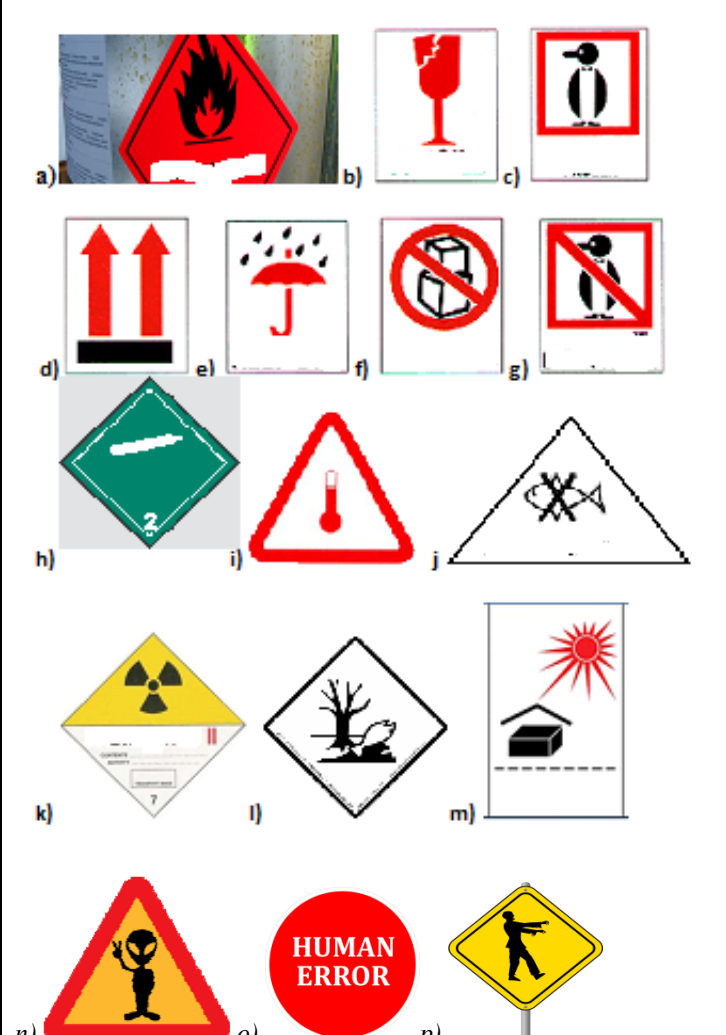
**Мета:** тренувати діалог-обмін думками, продукування ініціативних реплік.

**Режим виконання:** у парах та міні-групах усно.

**Спосіб контролю:** фронтальний контроль

**Навчальна стратегія:** компенсаторна (уточнення).

- Tick the signs you've seen in your everyday life. Report their meaning
- Match the images with their meaning.
- Discuss where you can see these signs.

	<p>1) elevated temperature liquid</p> <p>2) do not freeze</p> <p>3) do not stack</p> <p>4) environmentally hazardous substance</p> <p>5) fragile</p> <p>6) inflammable liquid</p> <p>7) keep away from heat</p> <p>8) keep dry</p> <p>9) keep frozen</p> <p>10) marine pollutant (MP)</p> <p>11) non-flammable gas</p> <p>12) radioactive</p> <p>13) this end up</p>
--	--

Різні засоби введення навчального матеріалу (тексти, таблиці, схеми, малюнки) сприяли активізації когнітивної діяльності курсантів та вдосконаленню умінь орієнтуватися в будь-яких сферах спілкування й мовленнєвих ситуаціях, використовуючи власний досвід та знання.

Головним показником комунікативно розвиненої особистості є словникове багатство її мовлення. Тому на когнітивному етапі дослідження особливу увагу було приділено репродуктивному вокабуляру курсантів. Курсанти вивчали нову лексику за темами, активізували її вживання у власних висловлюваннях, діалогах та дискусіях.

**Вправа 5** (комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** тренувати діалог-обмін думками, продукування ініціативних та репродуктивно-ініціативних реплік.

**Режим виконання:** усно у парах та міні - групах.

**Спосіб контролю:** ланцюгове опитування (by the chain)



**Навчальна стратегія:** комунікативна (доповнення)

*In pairs,*

- a) *match the examples of dangerous cargo with their properties. Consult with the Diagram in Appendix 2 at the end of the Module.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• petroleum;</li> <li>• pool chlorination products;</li> <li>• liquefied petroleum gas (LPG);</li> <li>• ammonium nitrate;</li> <li>• articles that contain dangerous substances (e.g. car batteries)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ explosive;</li> <li>✓ flammable;</li> <li>✓ spontaneously combustible (burst into flames without being lit);</li> <li>✓ water reactive (produce flammable or toxic gases if mixed with water);</li> <li>✓ help a fire to burn more fiercely;</li> <li>✓ toxic (poisonous);</li> <li>✓ corrosive.</li> </ul>
---	--

- b) *Ask each other about the classes, labels and proper actions to provide safe handling.*

**Model:**

**S1:** *As far as I know, petroleum is an inflammable gas so it can ignite when heats up. Am I right?*

**S2:** *Yes, it's correct. This is IMO Class 2, Division 2.1. It should be labeled with red diamond and handled with special precautions. Do you know what precautions should be taken?*

**S1:** *Firstly, you should check...*

Складання діалогу полягало в удосконаленні вмінь і навичок курсантів продукувати ініціативну та репродуктивно-ініціативну репліки, будувати інформаційні діалоги (діалог-розпитування), орієнтуватися під час опрацювання тексту в ситуації спілкування (визначення теми, мети висловлювання, обґрунтування завдань і комунікативної спрямованості на адресата); фіксувати найбільш значущі елементи тексту (ключові слова, висловлювання); перевіряти рівень засвоєння матеріалу та вміння відтворити його у формі діалогу / полілогу.

Творчі завдання (заповнення Venn Diagram, information gap, Mind-map) сприяли активізації продуктивної мовленнєвої діяльності курсантів, мотивувало до природньої взаємодії. Звернення до особистісного досвіду курсантів забезпечувало індивідуалізацію процесу навчання професійного мовлення. Вміння професійного діалогічного мовлення вдосконалювалось у процесі усної мовленнєвої взаємодії в парах та міні-групах.

**Вправа 6** (комунікативна, репродуктивна)

**Мета:** тренувати діалог-розпитування, діалог-обмін думками, реактивно-ініціативних реплік

**Режим виконання:** у парах чи міні-групах усно й письмово.

**Спосіб контролю:** інтерв'ю в групі;

**Навчальна стратегія:** когнітивна (генерація ідей (brainstorming))

*In pairs, brainstorm the potential risks during loading a Heavy Cargo and a safe practice to prevent possible incidents.*



На цьому ж етапі курсанти демонстрували різні види читання (ознайомлювальне, вивчальне, вибіркоче) професійно-орієнтованих текстів; складали діалоги, підпорядковуючи їх темі, основній думці, меті спілкування, демонструючи певний рівень вправності в процесі репродукції професійної лексики; виконували різноманітні когнітивні дії - аналіз тексту, порівняння, узагальнення, конкретизація тощо. Для цього курсантам пропонували такі завдання:

**Вправа 7** (комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** діалог-обмін думками, продукування ініціативних та реактивно-ініціативних реплік

**Режим виконання:** усно в парах та міні-групах.

**Спосіб контролю:** усне опитування;

**Навчальна стратегія:** когнітивна (виокремлення ключової інформації).

*Read the texts.*

*In pairs, discuss pros and cons (advantages/disadvantages) of different tankers' types.*

<i>Types of Tankers</i>	<i>Advantages</i>	<i>Disadvantages</i>
<i>Crude Oil tankers</i>		
<i>Product tankers</i>		
<i>Gas carrier</i>		
<i>Chemical tankers</i>		

**Вправа 8** (комунікативна, репродуктивна)

**Мета:** тренувати діалог-розпитування, продукування мовного лексичного матеріалу

**Режим виконання:** усно в парах та міні-групах.

**Спосіб контролю:** інтерв'ю у групі;

**Навчальна стратегія:** когнітивна (групування).

*Look at the scheme. In pairs, take turns to report official requirements to tanker's design.*



**Вправа 9** (комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** розвиток умінь аудіювання; продукування ініціативної репліки та реактивної репліки; тренування діалогу-розпитування.

**Режим виконання:** у парах усно і письмово.

**Спосіб контролю:** взаємоперевірка;

**Навчальна стратегія:** компенсаторна стратегія мовної здогадки.

*Watch the videos. Complete the chart.*

	<i>Type of the ship// her name</i>	<i>Ship dimensions/ peculiarities in construction</i>	<i>Cargo handling facilities</i>	<i>Cargo stowage place/ Cargo capacity</i>	<i>Type of cargo</i>
<i>Video 1</i>					
<i>Video 2</i>					
<i>Video 3</i>					

Подані вправи забезпечували розвиток необхідних мовленнєвих умінь: читання, аудіювання (сприймання, розуміння) та продукування тексту, аналіз його мовних засобів, трансформацію та створення власних висловлювань відповідно до комунікативного наміру. Це допомагало курсантам сконцентрувати свою увагу, розвивати мислення та пам'ять під час складання діалогів. Під час виконання вправ курсанти застосовували набуті знання з інших профільних дисциплін, що сприяло внутрішній мотивації до навчання іноземної мови, розвивало когнітивні функції порівняння, аналізу та синтезу. З метою забезпечення міжпредметних зв'язків використовувалися уривки з міжнародних нормативних документів, конвенцій, технічних інструкцій,

публікацій з професійних сайтів, що сприяло мотивації курсантів до взаємодії. Наприклад:

**Вправа 10** (умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна)

**Мета:** будувати діалог-обмін думками, тренувати вміння аргументувати, погоджуватися / не погоджуватися;

**Режим виконання:** у парах усно і письмово.

**Спосіб контролю:** інтерв'ю у групі

**Навчальна стратегія:** когнітивна стратегія порівняння

*In pairs*

*a) read the information on the Shipper and the Carrier responsibility in Appendix 3 at the end of the Module.*

*Student A - The Hague / Hague-Visby Rules (HVR)*

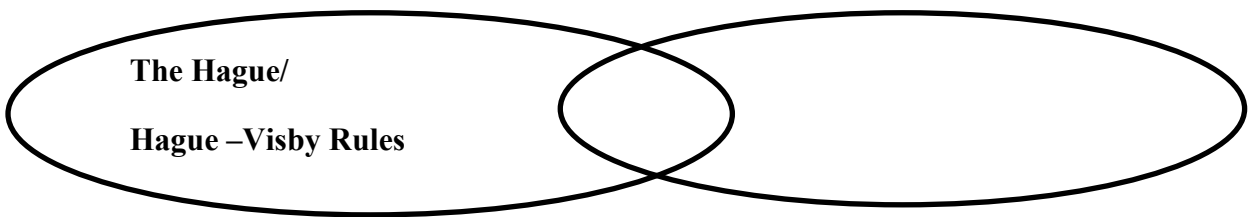
*Student B - The Hamburg Rules (HR)*

*b) share information from the regulation you've read with a partner.*

*Start like this: In compliance with .../ According to ...*

*c) In pairs compare these two rules.*

*What do they have in common, what way are different?*



**Вправа 11** (умовно-комунікативна, репродуктивна)

**Мета:** тренувати вміння будувати діалог-домовленість, тренувати вміння аргументувати, погоджуватися / не погоджуватися; розвивати уміння письма

**Режим виконання:** у парах усно і письмово.

**Спосіб контролю:** презентація проектів

**Навчальна стратегія:** респонсивна стратегія співпраці.

*In pairs,*

*a) discuss precautionary measures to provide safe practice aboard tanker..*

*b) complete the **Tanker Safety Poster**.*

*c) Introduce your work to others.*

The graphic is a scroll-like document titled "Loading procedure" with a TSA logo in the top right corner. Below the title, it says "Procedural step: for crew members when loading cargo tank:". There are five numbered lines for writing the steps:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

На цьому етапі значну роль відведено завданням-спостереженням, творчим роботам, вправам, що вимагали від курсантів оцінної чи порівняльної характеристики. Завдання такого типу не тільки розвивали вміння продукувати діалогічне мовлення, але й сприяли удосконаленню навичок висловлювання своєї думки та здатність доводити її.

Текстові вправи були спрямовані на розвиток навичок читання аутентичного тексту, його розуміння та відтворення відповідної інформації в ДМ; післятекстові вправи були спрямовані на формування комунікативних умінь обмінюватися інформацією, переконувати, погоджуватися чи заперечувати думку співрозмовника; та навичок діалогічного мовлення (запитувати, відповідати, підтримувати бесіду, обмінюватися думками, аргументувати, вміння вести полілог) та сприяли розвитку креативного мислення курсантів.

Цей етап передбачав розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: читання (з метою отримання специфічної чи детальної інформації, тренування стратегій мовної здогадки, виокремлення ключових слів), аудіювання (з метою отримання детальної інформації, стратегії роз'яснення), говоріння (складання й продукування діалогів відповідно до комунікативного наміру, використання набутих знань з дисциплін фахового спрямування), письма (написання листівок, пам'яток; корекція помилок, роз'яснення незрозумілої інформації / незнайомих слів).

Як бачимо, вправи та завдання, що пропонувалися на першому етапі експериментального навчання, мали здебільшого пропедевтичний характер. Важливим аспектом стимулювання розвитку професійного мовлення був творчий підхід до створення власних суджень у відповідності до мети спілкування, корегування свого та чужого висловлювання за допомогою додаткових питань (стратегія роз'яснення та перепитування) та детальних доповнень (стратегія перефразування, та співпраці) для досягнення комунікативної мети.

На цьому етапі впроваджувалась у навчальний процес перша педагогічна умова – підвищення позитивної мотивації до володіння ІПДМ через зміст, форму, та способи навчальної діяльності, відбувалось перенесення набутих знань з профільних дисциплін на практичний досвід курсантів.

Методами реалізації *першої педагогічної умови* були стратегії, котрі передбачають оптимізацію співпраці студентів. Серед них відзначимо: стратегії активізації когнітивної самостійності курсантів (порівняння, виокремлення ключової інформації, генерація ідей, використання семантичної карти), стратегії потужної аргументації запам'ятовування (повторення, групування), та респонсивна стратегія кооперації.

Мета *комунікативно-ситуативного етапу* – забезпечення професійної орієнтації, усвідомлення курсантами місця діалогу в розвитку навичок ІПДМ. Завдання цього етапу – розвивати й удосконалювати вміння курсантів сприймати й відтворювати зміст професійно-орієнтованого тексту, створювати діалоги за комунікативними функціями інформування, регулювання, пояснення; прогнозувати зміст висловлювання співрозмовників й власну респонсиву репліку у відповідності до комунікативних намірів співрозмовника, редагувати власне мовлення та висловлювання колег, брати участь у дискусіях, створювати проекти, відтворювати професійний лексичний матеріал, забезпечуючи його ситуативне використання в діалогах професійної тематики відповідно до умов здійснення комунікації.

Другий етап дослідного навчання передбачав роботу курсантів зі складання діалогів за комунікативними функціями обміну думками, обговорення (дискусія); удосконалення вмінь і навичок спостереження та аналізу текстів, тренування метакогнітивних стратегій (планування, керування та самоконтролю процесу навчання), комунікативних стратегій (перефразування, підтримки бесіди, зміни теми, ухилення від відповіді); розвитку професійного іншомовного діалогічного мовлення.

Як і на першому етапі, розроблене модульне навчання вимагало системності під час складання діалогів, послідовності й реалізації внутрішньо- і міжпредметних зв'язків. Органічним доповненням була система вправ, в основу якої покладено класифікацію С.Ніколаєвої [161].

Для успішного засвоєння й поглиблення знань з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» застосовувалися рецептивно-продуктивні вправи, що мали на меті, крім удосконалення мовленнєвих умінь (читання, аудіювання, письма та говоріння) розвиток комунікативних умінь визначати тему (мікротеми), мету і завдання спілкування, вдосконалювати вміння пояснювати свою думку, реагувати на репліки партнера та надавати свої висновки.

Необхідною умовою формування ІПДМ на етапі що розглядається, був розвиток продуктивних передмовленнєвих умінь. Воно досягалось шляхом складання тематичних діалогів з опорою: а) на деталізуючі питання; б) на ключові слова і словосполучення; в) на малюнки, що послідовно розкривають зміст спілкування.

**Вправа 1** (умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна)

**Мета:** розвиток умінь складати діалог-обговорення;

**Режим виконання:** в парах та в міні-групах.

**Спосіб контролю:** взаємоперевірка з подальшою рольовою грою в групі.

**Навчальна стратегія:** респонсивна стратегія співпраці.

*You are Second Officer. Organize MOB drill. Make the guidelines for crew how to carry out man-overboard rescue. Inform each crewmember on his duties. Use items as a plan. Be ready to answer the questions.*

- *Alarm*
- *Actions should be taken*
- *To prevent hypothermia*

*First,* \_\_\_\_\_

*Then,* \_\_\_\_\_

*After* \_\_\_\_\_

*Finally,* \_\_\_\_\_

**Вправа 2** (комунікативна, рецептивно-продуктивна)

**Мета:** розвиток умінь вживати стандартну лексику в професійно-орієнтованій ситуації, вміння підтримувати бесіду через вживання реактивно-ініціативних реплік, уміння скласти діалог-обговорення.

**Режим виконання:** усно в парах.

**Спосіб контролю:** діалог у відкритій парі.

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія інтерпретації.

*Conduct a briefing on DC stowage and securing. Use one of the cargoes from Appendix 2 at the end of the Module.*

*a) Student A is the Master*

*Student B is the Chief Officer.*

**Use SMCP to communicate:**

*What is IMO-Class of these goods?*

*- IMO-Class of these goods: ... .*

*- This package contains IMO-Class ... goods.*

*- These goods / liquids / substances are flammable /oxidizing / poisonous - handle with caution.*

*- These goods emit flammable gases in contact with water-keep dry.*

*- These goods are liable to spontaneous heating and combustion.*

Важливими особливостями таких завдань були правильна послідовність, чіткість, логічність створеного діалогу, врахування норм сучасної англійської мови та професійного етикету, демонстрація теоретичних знань з професійних дисциплін і мовленнєвої культури. Такі завдання допомагали курсантам орієнтуватися в різних ситуаціях, сприяли вдосконаленню умінь діалогічного мовлення.

Виконання вправ типу «упорядкування» (ordering/prioritizing) посідає належне місце у навчанні діалогічного мовлення курсантів: у курсантів розвивається чуття слова, увага, пам'ять, повага до співрозмовника, вдосконалюються вміння критично мислити, конструювати висловлювання та діалоги відповідно до мети і ситуації спілкування. Наприклад:

**Вправа 3** (умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна)

**Мета:** розвиток комунікативних умінь переконувати та домовлятися, уміння підтримувати бесіду через вживання реактивно-ініціативної репліки, уміння будувати діалог-обговорення.

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** обговорення ланцюжком (by the chain)

**Навчальна стратегія:** респонсивна стратегія компромісу.

*In pairs, study the photo and decide what process (loading or discharging) is shown in the picture.*





*Use phrases expressing opinions: It is obvious..., I can suppose..., To assume all, I can*

*claim..., No doubts..., To sum up, ...As far as I'm concerned..., I'm not sure (about / if)..., As I see it, ...Do you see ...?*

*Agreeing: I see. / That's interesting. / Perhaps. I don't know / No doubt! / Good point.*

*Disagreeing: Really? / Actually, I don't see why. / You must be joking! / I don't agree. / No way!*

У ході експериментальної роботи приділялась увага складанню діалогів письмово за заданою тематикою, тренуючи використання різних функціональних мовних зразків, що вважається одним з ефективних прийомів удосконалення навичок іншомовного спілкування. Активізації діалогічного мовлення курсантів сприяє аналіз діалогів, складених самими курсантами та їх одногрупниками. В процесі навчання впроваджувалися такі завдання:

**Вправа 4** (умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна)

**Мета:** розвиток комунікативних умінь запиту інформації та відповіді, уміння будувати діалог-розпитування з елементами пояснювання й дотримуватися норм професійного спілкування.

**Режим виконання:** усно та письмово в парах

**Спосіб контролю:** доповідь у групі

**Навчальна стратегія:** метакогнітивні стратегії планування та нотування (taking notes)

*Read the case "Dangerous habits led to MOB loss". Make a list of misdoings which caused the death. Play the roles.*

*Student A – You are the Officer holding an investigation. Interrogate the witness and write a Report (to draw up the witness' answers).*

*Student B – You are the witness of the accident. Answer the Officer's questions.*

Описані завдання направлені на розвиток усного та писемного професійного мовлення. У процесі взаємодії в рамках професійно-орієнтованої навчальної ситуації курсанти тренують уміння досягати комунікативних намірів (отримання інформації / надання інформації), будувати діалоги різні за стилем, враховуючи ситуацію спілкування (офіційний / неофіційний стиль).

Навчальні вправи другого етапу побудовані на симуляції професійної діяльності курсантів через взаємодію в діловій грі, що активізує участь кожного, сприяє зниженню рівня занепокоєності курсантів щодо можливості помилок, активізує творчий пошук у процесі формування іншомовного професійного діалогічного мовлення. На цьому етапі реалізуються *друга і третя педагогічні умови* – занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації; усвідомлення курсантами професійного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту.

Найчастіше курсантам пропонувалися інтерактивні завдання:

**Вправа 5** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння будувати діалог-опитування та діалог етикетного характеру

**Режим виконання:** усно та письмово в парах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** метакогнітивна стратегія планування; респонсивна стратегія кооперації.

*Student A:* You are applying for a job aboard a tanker in the position of Third Officer. Describe yourself as an experienced worker and answer the interviewer's questions. Make a list of questions you are going to ask the interviewer (about responsibilities, salary, working conditions, ship, cargo, safety measures, etc.).

*Student B:* You are an agent of a crewing company. You are looking for the right person for the position of Third Officer aboard a VLCC. Interview a candidate to ensure he/she meets the requirements. Be ready to give information about the ship, cargo, safety measures aboard. Make a list of questions to a candidate.

У навчальних вправах такого типу студенти тренують застосування метакогнітивних стратегій планування мовлення, керування процесом навчання, самоаналіз результативності взаємодії (досягнення комунікативних намірів), стратегії прогнозування комунікативних намірів співрозмовника та відповідних респонсивних реплік, стратегії генерації та аргументації цікавих ідей, стратегія вільного дискутування.

**Вправа 6** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння будувати діалог-обговорення

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** загальна групова дискусія

**Навчальна стратегія:** мета когнітивна стратегія генерації та аргументації цікавих ідей, стратегія вільного дискутування

a) Discuss the sayings. Which one best matches the case you've just read? Explain your choice.

*"Shallow men believe in luck or in circumstance. Strong men believe in cause and effect."*

*It is no use saying, 'We are doing our best.' You have got to succeed in doing what is necessary.*

*Attitude is a little thing that makes a big difference.*

Навчання курсантів діалогічного мовлення відбувається на основі емоціогенних ситуацій, які наближені до реальних ситуацій професійної тематики. Для досягнення такої цілі у курсантів розвиваються рецептивні мовленнєві вміння шляхом:

- 1) читання зразків діалогічної мови, що виражає різні емоційні стани її учасників;
- 2) демонстрація розуміння прочитаного у вигляді пояснення причин вираження різних емоцій учасниками діалогу, у вигляді наслідування емоціональної поведінки, яка проявлялась учасниками бесіди.

Засобами розвитку таких умінь можуть бути замальовки з місця подій, що відбуваються.

**Вправа 7** – 1 перший етап – комунікативна продуктивна

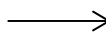
**Мета:** активізація фонових знань;

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** фронтальний

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія вираження думок

1. *Look at the photos below. What could have caused the accident? In pairs, brainstorm the possible causes. Compare with others.*



**Вправа 7 – 2** другий етап - умовно-комунікативна, репродуктивна

**Мета:** розвиток уміння відтворювати діалог, наслідуючи емоційну поведінку

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** читання діалогу в парах

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія подолання внутрішніх бар'єрів

2. *Role-play the dialogue below (from Marlins English for Seafarers Study Pack 1).*

*Seafarer 1: There's been an explosion in the engine room! Quick! There's a fire!*

*Seafarer 2: Call the Captain!*

*Seafarer 1: Engine room to bridge! Emergency! Emergency! Explosion in the engine room!*

*Captain: Captain speaking. What's the damage?*

*Seafarer 1: It's bad, Sir - there's fire and a lot of smoke!*

*Captain: Can you contain the fire?*

*Seafarer 1: I don't think so, Sir - it's out of control!*

*Captain: Get everyone out now! Do not attempt to extinguish the fire! Repeat. Do not attempt to extinguish the fire!! Sound the alarms immediately!*

*Seafarer 1: Yes, Sir!*

*Loudspeaker: Attention! Attention! This is your Captain speaking. Fire in the engine room! This is an emergency! Proceed to your muster stations immediately!*

*Loudspeaker: Attention! Attention! Fire is spreading! Prepare to abandon ship! Prepare to abandon ship!*

*Question: What is the emergency?*

*Answer: There is a fire in the engine room.*

**Вправа 8 - 1** перший етап – комунікативна продуктивна;

**Мета:** активізація опорних знань;

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** загально групова дискусія

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія доповнення

1. *Look at the photo below. Discuss:*

- *What happened?*
- *Why did it happen?*
- *What were the consequences of the accident?*

**Вправа 8 – 2** другий етап - умовно-комунікативна, репродуктивна

**Мета:** розвиток уміння відтворювати діалог, наслідуючи емоційну поведінку

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** читання діалогу в парах

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія відтворення емоцій страху та гніву



2. *Read the conversation between the Costa Concordia captain (Francesco Schettino) and a Commander of Livorno port authority (Gregorio de Falco). Tick the emotions each of them feel:*

- *anger*
- *joy*
- *embarrassment*
- *fear*

3. *Role play the dialogue. Follow the*

*characters' emotions.*

**Schettino:** "Commander, please ..."

**De Falco:** "No, please. You now get up and go on board. They are telling me that on board there are still ..."

**Schettino:** "I am here to co-ordinate the rescue ..."

**De Falco:** "What are you co-ordinating there? Go on board! Co-ordinate the rescue from aboard the ship. Are you refusing?"

**Schettino:** "No, I am not refusing."

**De Falco:** "Are you refusing to go aboard, commander? Can you tell me the reason why you are not going?"

**Schettino:** "I am not going because the other lifeboat is stopped."

**De Falco:** "You go aboard. It is an order. Don't make any more excuses. You have declared 'abandon ship'. Now I am in charge. You go on board! Is that clear? Do you hear me? Go, and call me when you are aboard. My air rescue crew is there."

**Schettino:** "... I am with my second in command."

**De Falco:** "So both of you go up then ... You and your second go on board now. Is that clear?"

**Schettino:** "Commander, I want to go on board, but it is simply that the other boat here ... there are other rescuers. It has stopped and is waiting ..."

**De Falco:** "It has been an hour that you have been telling me the same thing. Now, go on board. Go on board! And then tell me immediately how many people there are there."

**Schettino:** "OK, commander."

**De Falco:** "Go, immediately!"

Другим мовленнєвим вмінням щодо досягнення названої цілі навчання є репродуктивне мовленнєве вміння. Воно досягається шляхом:

- 1) перегляду гостросюжетної ситуації і рольової драматизації емоцій її учасників;
- 2) прослуховування специфічних ситуацій, що виникають на морі та їх драматизація.

Засобами розвитку таких умінь можуть бути документальні фільми. Для остаточного досягнення другої цілі навчання на даному етапі розвивається продуктивне мовленнєве вміння шляхом рольової драматизації емоціогенних ситуацій на основі екстралінгвістичних засобів навчання, а саме: сміху, плачу, крику, захоплення.

**Вправа 9 – 1** перший етап – некомунікативна рецептивна;

**Мета:** розвиток умінь аудіювання, перевірка розуміння;

**Режим виконання:** індивідуально письмово

**Спосіб контролю:** взаємоконтроль

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія самовираження

Listening

### ***The Case of the Benzene Bomber***

*I Listen to the case and match the pictures with their captions.*

- 1 *berth number 1 in Santa Clara oil terminal*  
    *the Chief Officer sounded the general alarm*  
    *Special equipment to take samples from the closed, or restricted, ullage ports*  
    *Working together the two men attacked the fire, extinguishing it in less than three minutes*  
    *Emilia Theresa, a 3,336 gross tonne chemical tanker*  
    *Jorge opened the Open Ullage Port*

**Вправа 9 - 2** другий етап – комунікативна репродуктивна;

**Мета:** відтворення змісту (використання професійної лексики);)

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** фронтальна

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія доповнення

2 *Discuss with your partner what happened aboard tanker and why.*

**Вправа 9 - 3** третій етап - комунікативна, продуктивна

**Мета:** розвиток уміння самостійно відтворювати діалог, наслідуючи емоційну поведінку

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія самовираження

3 *Imagine. You are an Officer of the Watch. You are on a navigation bridge with an OS at the moment of accident. Dramatize your actions with your partner.*

**Вправа 10 -1** перший етап – некомунікативна рецептивна

**Мета:** розвиток уміння аудіювання, перевірка розуміння змісту прослуханого діалогу;

**Режим виконання:** індивідуально письмово

**Спосіб контролю:** взаємоконтроль

**Навчальна стратегія:** комунікативна (виокремлення ключових слів)

### Listening

#### ***El Faro Accident***

1. *Listen to the tape and rearrange the lines to get a dialogue. What emotions do the characters experience?*

**Вправа 10 - 2** другий етап – умовно-комунікативна репродуктивна

**Мета:** відтворення змісту (наслідування емоційної поведінки);

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** читання діалогу в парах

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія самовираження (смуток)

2. *Role-play the conversation. Follow the emotions the characters experience.*

#### ***Call by Capt. Davison to the call center***

*Operator: Okay sir?*

*Capt. Davidson: Yup. Are you connecting me through to a QI?*

*Operator: That's what I'm, uh, getting right now is seeing who is, uh, on call and I'm going to get your right to them; give me one second sir, I'm going to put you on a quick hold. So one moment please. (<click> )*

*Operator: Okay, sir, I just need your name please. (Capt, Davidson is speaks inaudibly in the background)*

*Capt. Davidson: Yes, ma'am, my name is Michael Davidson, Michael C. Davidson.*

*Operator: Your rank?*

*Capt. Davidson: Ship's master.*

*Operator: Okay thank you. Ship's name?*

*Capt. Davidson: El Faro*

*Operator: Spell that E- L...*

*Capt. Davidson: Oh man, the clock is ticking. Can I please speak with a QI? El Faro, Echo – Lima – Space – Foxtrot – Alpha – Romeo - Oscar, El Faro.*

*Operator: Okay in case I lose you, sir, what is your phone number please.*

*Capt. Davidson: Phone number 870-773-206-528.*

*Operator: Got it sir. Again I'm going to get you reached right now, one moment please(<click>)*

*Operator: I'm going to connect you now, okay. Hi, good morning, my name is Sherida. Just give me one moment I'm going to try to connect you now, okay. Mr. Davidson?*

*Capt. Davidson: Okay.*

*Operator: Okay, one moment please. (<click>)*

*Operator: Hi, thank you for waiting.*

*Capt. Davidson: Oh God.*

*Operator: Just really briefly what is your – um, what is the problem you're having?*

*Capt. Davidson: I have a marine emergency and I would like to speak to a QI. We had a hull breach. A scuttle were open during a storm. We have water down in 3-hold with a heavy list. We've lost the main propulsion unit. The engineers cannot get it going. Can I speak with a QI please?*

*Operator: Yes, thank you so much, one moment.*

**Вправа 10** – 3 третій етап - комунікативна, продуктивна

**Мета:** розвиток уміння самостійно складати діалог, наслідуючи емоційну поведінку

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** афективна стратегія самовираження

3. *Create the call between Capt. Davidson and John Lawrence, designated person ashore. Follow the characters' emotional state.*

Третя мета полягає у навчанні курсантів діалогічному спілкуванню на основі обставин, що виникли раптово. Для досягнення цієї цілі розвивається реально-мовленнєве вміння першого рівня складності. Воно полягає в драматизації розмови на основі раптового телефонного дзвінка, повідомлення на судні, радіотелеграми і розвивається шляхом:

- 1) прояву швидкої мовленнєвої реакції на мовленнєві стимули, що поступово ускладнюються;
- 2) продукування мовленнєвих стимулів, що поступово ускладнюються, і відповідних їм мовленнєвих реакцій;
- 3) драматизації телефонних переговорів, переговорів в он-лайн режимі, що виникають як на основі озвучених обставин, так і без них.



**Вправа 11-1** перший етап - умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна

**Мета:** тренувати респонсивні репліки;

**Режим виконання:** письмово індивідуально

**Спосіб контролю:** взаємоконтроль

**Навчальна стратегія:** компенсаторна стратегія (формулювання думки в спрощеному вигляді)

1. Read the commands. Reply to the commands (from Marlins English for Seafarers Study Pack 1)

- They are loading the fuel. Don't smoke on deck! \_\_\_\_\_
- Man overboard! Lower the life boat! \_\_\_\_\_
- Emergency! Proceed to your muster stations immediately! \_\_\_\_\_
- Flooding in the engine room! Call the Master! \_\_\_\_\_
- The oil is leaking! Stop the pumps! \_\_\_\_\_
- Fire in the cabins! Close all fire doors! \_\_\_\_\_
- The air is toxic! Don't enter that area! \_\_\_\_\_

**Вправа 11-2** другий етап - умовно-комунікативна, репродуктивна

**Мета:** складання діалогу за зразком

**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** фронтальний

**Навчальна стратегія:** метакогнітивна (планування мовлення)

2. Create a short dialogue. Follow the model:

S1 - Man overboard! Lower the life boat!

S2 - The boat is on the water. Sir!

S1 - What side is a victim?

S2 - Starboard, Sir!

S1 - Twenty degrees to starboard!

S2 - Yes. Twenty degrees to starboard...

**Вправа 11-3** (третій етап – комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння миттєво реагувати на проблемну ситуацію



**Режим виконання:** усно в парах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія (передача емоцій)





	<p>3. Choose one of the accidents. Dramatize it in a pair. Think of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*your position</li> <li>*the place of accident</li> <li>*necessary actions</li> </ul> <p>Note: try to do it in a natural way.</p>	
---	---	---

Отже, другий етап навчання реалізував систематизацію й поглиблення мовних понять, передбачених експериментальним навчанням; удосконалив комунікативні навички ПДМ, конструювання, створення висловлювань за зразком (ключовими словами, планом, малюнками) чи на основі власного досвіду.

*Професійно-діяльнісний етап* ставить за мету перетворити здобуті знання на власний досвід курсанта під час проходження плавальної практики, розвивати професійно спрямовані мовленнєві вміння (в першу чергу ДМ) за допомогою навчальних стратегій.

Цей етап експериментального навчання – продовження послідовної й систематичної роботи над розвитком та вдосконаленням комунікативної компетентності курсантів засобами діалогічного мовлення. Основне його завдання – вдосконалити когнітивні й комунікативні вміння й навички під час виконання професійних завдань засобами мовленнєвої взаємодії й формування ПДМ за різними комунікативними функціями: обміну інформацією (діалог-розпитування), регулятивною функцією (діалог-домовленість, діалог-спонукання), обміну думками (проблемний діалог), діалог-обговорення (дискусія); та тренувати респонсивні стратегії кооперації та компромісу.

У ході дослідно-експериментального навчання, визначивши особливості навчання судноводіїв, проаналізувавши змістову складову даного процесу ми дійшли висновку, що педагогічні умови та розроблена нами методика не можуть бути реалізовані повною мірою без розробки

спеціального навчально-методичного забезпечення, метою якого є навчання судноводіїв іншомовної професійної комунікації засобами діалогізації. Саме це і зумовило потребу у створенні і впровадженні в навчальний процес спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction» (див. Додаток К).

Метою і завданнями цього спецкурсу є формування ППДМ майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. При розробці змісту спецкурсу було використано автентичні матеріали, інноваційні прийоми та методи навчання англійського діалогічного мовлення курсантів-судноводіїв.

Основними цілями курсу є:

- узагальнити та закріпити знання курсантів з фахових дисциплін засобами англійської мови;
- поглибити знання англійської мови з граматики, професійної лексики для підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції майбутніх судноводіїв;
- сформувати у курсантів уміння вести ДМ під час професійного спілкування.

Завданнями курсу є:

- вивчення лексики професійного спрямування для використання в умовних ситуаціях професійно-орієнтованої тематики відповідно до загальноєвропейських норм;
- відпрацювання комунікативних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю майбутніх судноводіїв, уникнення типових помилок та лексико-граматичних труднощів для полегшення професійного спілкування майбутніх фахівців морського профілю.

Відповідно до вимог кредитно-модульної системи, навчальний курс складається з 4 змістовних модулів, кожен з яких охоплює певну сферу професійної діяльності та професійної комунікації судноводіїв:

- Модуль 1. Перевезення наливних вантажів на танкерних судах
- Модуль 2. Превезення небезпечних вантажів

- Модуль 3. Перевезення важких й негабаритних вантажів
- Модуль 4. Рятувальні операції на морі

У свою чергу кожен модуль поділяється на 3 підтеми. Кожна підтема розрахована на 3 навчальні заняття – lessons, в кожному з яких іншомовна професійна комунікація та діяльність за фахом розглядаються у професійному контексті, виконуючи певні комунікативні функції у відповідних ситуаціях та сферах професійної діяльності.

Спецкурс впроваджується на старших курсах, коли курсанти оволоділи необхідним запасом професійних знань. Тематика занять регламентується чинною робочою програмою дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)»; ОКХ і ОПП підготовки судноводіїв.

Даний спецкурс «Learning Maritime English in Interaction» спрямований на формування ПДМ курсантів під час імітації професійної діяльності з іноземними партнерами.

Представлене в спецкурсі експериментально-дослідне навчання охоплює професійно-діяльнісний етап і має за мету:

- комунікативну та ситуативну спрямованість навчання,
- розширення знань за фахом засобами англійської мови.

Навчання тривало 1 семестр у наявності 36 годин на аудиторну та 64 годин на самостійну роботу в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Експериментальне навчання проводилося у природних умовах на практичних заняттях з «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» в аудиторії та при виконанні домашніх завдань – позааудиторно.

Експериментальне навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв здійснювалося за розробленою методикою і системою вправ. За методикою експерименту було розроблено навчальний посібник «Communication through Dialogues». Посібник включає 12 тем, розташованих у логічній послідовності, кожна з яких зосереджує увагу на

одній з тем змістового модуля. Кожна тема побудована за принципом структурної цілісності і містить логічно об'єднані між собою частини:

- 1) лексичний матеріал до теми, комплекс вправ, призначених для введення термінів й інших лексичних одиниць та засвоєння їх значень; формулювання вмінь і навичок використання лексичних одиниць технічного спрямування у діалогічному мовленні; застосування термінології за профілем спеціальності у діалогах, повторення граматичного матеріалу;
- 2) передтекстові завдання, спрямовані на пошук інформації у тексті;
- 3) текстовий матеріал, побудований з максимальним використанням фахової літератури;
- 4) завдання, пов'язані з осмисленням та відтворенням отриманої інформації у певних мовленнєвих ситуаціях;
- 5) творчі завдання, що вдосконалюють сформовані мовленнєві вміння використовувати отриману інформацію у професійно-орієнтованих ситуаціях.

Вправи, розроблені в посібнику, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь у їх взаємодії та формування ІПДМ через спільне планування та практичну цілеспрямовану кооперацію в професійно-орієнтованих ситуаціях. Такі завдання мають певні переваги над звичайними навчальними вправами, а саме: 1) ситуація мовленнєвого спілкування як один із видів рольових ігор стимулює мовленнєву творчість курсантів; 2) ситуативні завдання не потребують додаткового часу для реалізації; 3) ситуативні вправи й завдання застосовуються на різних типах занять незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу; 4) моделювання професійної взаємодії спонукає до використання власного комунікативного досвіду курсантів та спонукає до самостійності у виборі респонсивних стратегій у відповідності до намірів взаємодії. Важливими під час виконання таких вправ виявилися методи спостереження й аналізу мовних явищ, самостійна робота курсантів, конструювання власних діалогів, дискусій, проектів тощо.

Формування ПДМ на завершальному етапі експериментальної методики було спрямоване на розвиток мовленнєвої взаємодії у співпраці курсантів, що пояснювалось творчим характером завдань і самостійністю реалізації мовленнєвої взаємодії в процесі виконання професійно-орієнтованих вправ. На цьому етапі активно застосовуються ділові ігри, самостійна пошукова робота з подальшою організацією проектної роботи та дискусій на різні професійні теми.

**Вправа 1** (комунікативна продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння складати діалог-домовленість

**Режим виконання:** у міні-групах

**Спосіб контролю:** рольова гра в групі

**Навчальна стратегія:** метакогнітивна стратегія планування, респонсивна стратегія кооперації

*Work in mini-groups. You have to load on board two heavy-weight HP absorbers, weighing 1,342 and 1,275 metric tons respectively. Discuss all cargo loading / discharging formalities (some ideas are given).*

*Student A is the Master, Student B is the Cargo Officer, Student C is a Loading Supervision Surveyor.*

*Discuss:*

- \* weight of supercargo/ Heavy lift packages*
- \* the capacity of vessel's cranes, bell sling, chain. . .*
- \* dunnage and lashing material*
- \* stability calculation*
- \* stowage plan*
- \* supervision of lashing and securing*

Цілісна система поглибленого вивчення англійської мови на завершальному етапі роботи з урахуванням принципу наступності й перспективності передбачала низку вправ і завдань, особливу увагу під час виконання яких приділено оцінюванню одержаних раніше знань, самостійному створенню діалогів відповідно до змодельованої або природної мовленнєвої ситуації.

**Вправа 2** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння будувати діалог-розпитування з елементами роз'яснення, регулятивний діалог.

**Режим виконання:** у міні - групах

**Спосіб контролю:** дискусія

**Навчальна стратегія:** респонсивна стратегія кооперації, тактики співпраці та пристосування.

*You are Chief Officer. You are going to carry DG (Choose one of the DG from list below). Conduct briefing with crew. Give information about. Answer the crew questions.*

- *class/division*
- *properties*
- *type of hazard*
- *precautionary measures*
- 

**Вправа 3** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння будувати діалог-розпитування з елементами роз'яснення, діалог-домовленість.

**Режим виконання:** у міні-групах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** метакогнітивні стратегії планування, комунікативні стратегії переконання.

*Role-play the briefing between Master, Chief Officer and an Agent on providing the safe cargo transportation. Discuss:*

- *necessary DG documentation*
- *Cargo properties*
- *Potential risks*
- *Proper stowage*
- *Emergency plan*

Оскільки, комп'ютер нині вважається найпопулярнішим серед молоді джерелом знань із нескінченною кількістю текстів, експериментальна методика містила вправи на пошук й аналіз інформації в Інтернеті з подальшою презентацією та груповою дискусією. Наприклад:

**Вправа 4** (підготовчий етап – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, основний етап – комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток уміння аналізу тексту, уміння реферувати прочитане, презентувати інформацію, аргументувати, переконувати

**Режим виконання:** індивідуально, в парах або міні-групах

**Спосіб контролю:** презентація

**Навчальна стратегія:** метакогнітивна стратегія самокорекції мовлення

1. *Search the Internet and find information on the severest accidents with tankers which caused the improvement in tanker's safety. Prepare a report on topic "The Accidents Caused Safety".*
2. *Prepare to take part in a discussion "What is the major cause of accidents on tankers?"*

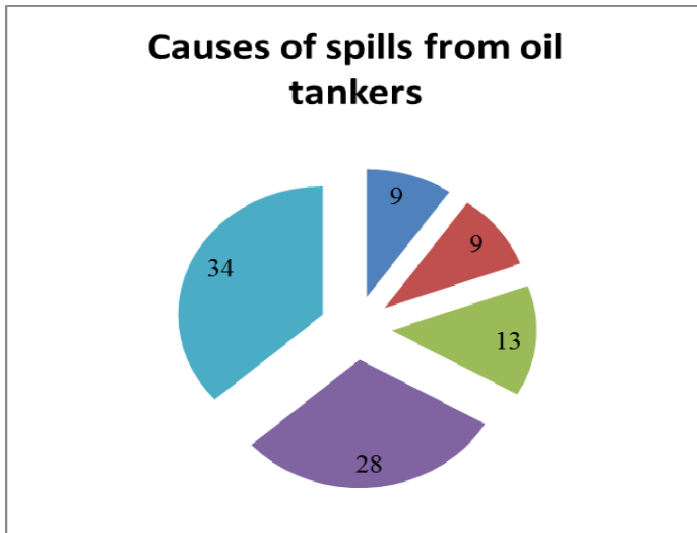
**Вправа 5** (комунікативна рецептивно-продуктивна)

**Мета:** розвиток когнітивних умінь аналізувати, синтезувати, декодувати інформацію; комунікативних умінь презентувати інформацію, аргументувати та переконувати; тренувати діалог-обговорення.

**Режим виконання:** парна та загально групова дискусія

**Спосіб контролю:** презентація

**Навчальна стратегія:** респонсивні стратегії кооперації та конкуренції.



a) *In pairs, study the diagram and match the causes of incidents with the segments of the pie-diagram. Prove your decision.*

*Causes of spills:*

*Grounding - %*

*Collision - %*

*Structural damage - %*

*Loading/offloading - %*

*Fire, explosion - %*

b) *Search the Internet and find statistic information:*

*Students A – causes of Fire aboard tankers*

*Student B – pirates attacks on tankers*

Запропоновані завдання є ефективними в якості підготовки до загально групової дискусії, поглиблюють знання курсантів не тільки з англійської мови, а й з професійних предметів, зокрема «Технологія перевезення небезпечних вантажів», стимулюють їхні творчі здібності, підвищують мотивацію, враховуючи їхні інтереси й досвід.

Активно застосовуються завдання проблемного характеру, які направлені на розвиток когнітивних якостей особистості (здатність порівнювати, робити висновки, синтезувати знання, оцінювати), а саме застосування графічної чи цифрової інформації або кейсів з подальшим аналізом та загально груповою дискусією. Наприклад:

**Вправа 6** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток когнітивних умінь аналізувати, синтезувати, декодувати інформацію; комунікативних умінь презентувати інформацію, аргументувати та переконувати; розробляти діалог-обговорення.

**Режим виконання:** усна в парах чи міні-групах

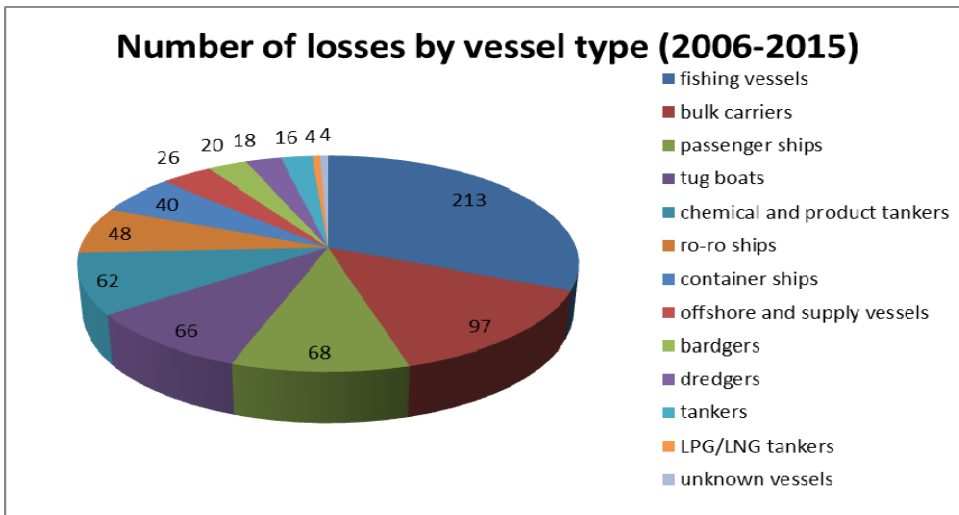
**Спосіб контролю:** загально групова дискусія

**Навчальна стратегія:** комунікативна стратегія аргументації; респонсивна стратегія конкуренції

*In pairs*

a) *discuss the question What type of vessel is the most dangerous. Prove your ideas.*

b) *analyze the statistics data of marine accidents happened onboard of different ship types. Discuss the possible reasons.*



**Вправа 7** (умовно-комунікативна, репродуктивна)

**Мета:** розвиток когнітивних умінь аналізувати, синтезувати, декодувати інформацію; комунікативних умінь аргументувати та переконувати.

**Режим виконання:** парна та загально групова дискусія

**Спосіб контролю:** моніторинг викладачем з послідуочим аналізом

**Навчальна стратегія:** когнітивна (активізація фонових знань та генерація ідей)

*Read the utterance, made by the captain of the Titanic EJ Smith before the voyage. Answer the questions below.*

*“When anyone asks me how I can best describe my experiences of nearly forty years at sea I merely say uneventful. Of course, ...*

- a) *Why do accidents happen?*
- b) *What accidents are the most dangerous?*
- c) *What assistance can vessel in distress expect at sea?*

На професійно-діяльнісному етапі доцільно тренувати курсантів застосовувати метакогнітивні стратегії планування, керування та само оцінювання власного процесу навчання для забезпечення подальшого розвитку автономії студента.

Згідно з комунікативними умовами міжособистісного спілкування загалом та прагматичними цілями відправника інформації зокрема, у контексті започаткованого дослідження розрізняємо кооперативні, компромісні та конфліктні респонсивні стратегії. Урахування ступеня залучення адресата в розгортанні діалогу дозволяє класифікувати респонсивні стратегії як активні, коли адресат відкрито висловлює свою позицію, та пасивні, коли він має намір не виявляти відкрито свою точку



зору. Дослідження характеру взаємодії учасників спілкування вказує на те, що респонсивні стратегії реалізують спільні чи індивідуальні дії комунікантів, та залежно від спрямованості прагматичних цілей мовців поділяються на одно векторні – в ситуаціях кооперації та компромісу, або різновекторні – в умовах конфлікту. Вибір респонсивних стратегій детермінується соціальним статусом адресата.

Кооперативні респонсивні стратегії спрямовані на співпрацю та пристосування і розрізняються за активною чи пасивною роллю адресата в діалогічній взаємодії відповідно. Респонсивна стратегія співпраці виражена респонсивними тактиками переконання, ствердження, пропозиції та /чи поради, зацікавленості, щирості, аргументованості, категоричності.

**Вправа 7** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток когнітивних умінь аналізувати, синтезувати, декодувати інформацію; комунікативних умінь аргументувати та переконувати; тренування діалогу-обговорення

**Режим виконання:** дискусія в парах та загально групова дискусія

**Спосіб контролю:** моніторинг викладача з аналізом

**Навчальна стратегія:** респонсивні стратегії кооперації.

*Discuss: Do you agree with the utterance? Prove your ideas.*

***Injuries happen when workers get caught between official way  
versus the real way***

Респонсивна стратегія пристосування представлена респонсивними тактиками поступки, тобто невілювання адресатом власних інтересів на користь співрозмовника, та ввічливої згоди, тобто формальним погодженням із позицією співрозмовника.

**Вправа 8** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток умінь будувати діалог-розпитування з елементами пояснювання й дотримуватися норм професійного спілкування

**Режим виконання:** в парах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** вибір поведінки, респонсивна стратегія пристосування.

*In pair discuss the pictures and decide the causes which may lead to such accidents. Choose one picture do the Role play. Use the model.*

**Student A** an Officer who holds an investigation. Question the casualty. Protocol his answers.

*Student B a casualty. Answer the Officer's questions. Express regrets. Use the model.*

*Model: If only we had followed the COLREGs, we would have avoided collision.*

Кооперативні респонсивні стратегії є найбільш продуктивними стратегіями в професійному діалогічному дискурсі, вони передбачають взаємне задоволення інтересів комунікантів, а в разі конфлікту – слугують засобом їх ефективного подолання.

Респонсивна стратегія компромісу утворюється на межі пошуку адресатом кооперації чи загострення конфлікту з адресантом і втілюється респонсивними тактиками інтеграції, емоційного налаштування, часткового схвалення. Стратегія передбачає урегулювання розбіжностей між адресантом і адресатом, усунення конфронтації через взаємні поступки.

**Вправа 9** (комунікативна, продуктивна)

**Мета:** розвиток комунікативних умінь запиту інформації та відповіді, уміння складати діалог-розпитування з елементами пояснювання й дотримуватися норм професійного мовлення

**Режим виконання:** в міні-групах

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** метакогнітивні стратегії планування, стратегія компромісу.

*Work in groups of three.*

*Student A – is the Master, Student B – is the Cargo Officer. Student C – a shipper agent. You have to load GE Freightliner Class 70 locomotive 70008 aboard the ship BELUGA ENDURANCE at the Mountfort Terminal in Erie at 1000 hours on December 20. Your ETD is 0900 on December 21. Discuss all cargo loading formalities.*



**But**

*The weather forecast is not favourable for the nearest 6 hours.*

*Responsible officer advises to shift departure time as passage in rough sea can cause cargo loss.*

*But departure delay can cause problems with shipper (money loss).*

*Try to find a common decision. That will satisfy both parties.*

Конфліктні респонсивні стратегії виявляють намір адресата домінувати в діалогічній взаємодії над адресантом, нав'язувати йому свою точку зору чи рішення проблеми. У діалогічному мовленні вони представлені

респонсивними стратегіями і тактиками конкуренції та уникнення. Респонсивна стратегія конкуренції втілюється у респонсивних тактиках погрози чи попередження, осуду, обвинувачення, незгоди чи заперечення. Респонсивна стратегія уникнення полягає в зміні адресатом вектору розмови, використовуючи респонсивні тактики ухилення від відповіді на запитання, зміни теми чи ігнорування.

### **Вправа 10**

**Мета:** складання діалогу-розпитування з елементами пояснювання

**Режим виконання:** усно в міні - групі

**Спосіб контролю:** рольова гра

**Навчальна стратегія:** респонсивна стратегія конфлікту, тактика конкуренції

*In pairs,*

1. *Discuss the questions:*

a) *What do you know about Exxon Valdez accident? (Where? When? What happened? Who was found guilty?)*

b) *Who found guilty?*

2. *Conduct the investigation of the case. Role-play the court sitting. Use the information from the paragraph.*

*Student A – Captain Joseph Hazelwood (do not admit the accusations)*

*Student B – Prosecutor (prepare the list of Captain's misdoings)*

*Student C – Investigator (prepare the questions to investigate the case)*

BY [MIKE SCHULER](#) ON MARCH 24, 2014



*Today marks the 25th anniversary of when the Exxon Valdez grounded on Bligh Reef, rupturing the tanker's hull and spilling some 11 million gallons oil into Alaska's Prince Williams Sound in what was the worst U.S. offshore oil spill prior to the 2010 Gulf oil spill.*

На всіх етапах експериментального навчання через зміст професійно-орієнтованих матеріалів, методи навчання, здійснювалася послідовна інтеграція англійської мови з іншими професійними дисциплінами на рівні загальних методологічних принципів, міждисциплінарної та міжаспектної інтеграції.

Експеримент переконав у дієвості завдань на складання дискусійних діалогів, оскільки вони спрямували увагу курсантів на використання

додаткової літератури із запропонованої проблеми, розвиток власного діалогічного мовлення й удосконалення його культури.

Таким чином, запропонована методика формування ППДМ здійснювалася в три етапи: *когнітивному, комунікативно-ситуативному, професійно-діяльнісному*. Курсанти досягли певних рівнів сформованості ППДМ, поглибили, систематизували й удосконалили вміння взаємодії в професійно-орієнтованих ситуаціях, будувати діалоги за функціональними намірами (інформативний діалог, регулятивний діалог, діалог - обмін думками або концептуальний, проблемний діалог та, враховуючи специфіку професійної комунікації, етикетній (конвенційній) діалог). Найбільш активними у запропонованій методиці виявилися інтерактивні форми і методи формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Розрахунки та результати дослідно-експериментального навчання представлені в наступному параграфі. Методичними засобами навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення в контексті нашого дослідження виступають навчальні стратегії: когнітивні стратегії аналізу та синтезу; метакогнітивні стратегії планування, контролю та самокорекції; комунікативні стратегії перепитування, спрощення, перефразування тощо та респонсивні стратегії уникнення конфлікту, кооперації та компромісу.

### **3.3 Динаміка рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв**

У ході педагогічного експерименту ми отримали певні результати, які потребують аналізу та інтерпретації, а також доведення їх надійності.

Кількість курсантів в експериментальній групі – 79, в контрольній – 86, всього 165 курсантів прийняли участь в експерименті. Рівень сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів – майбутніх судноводіїв визначався з кожним респондентом за відповідними критеріями:

мотиваційним, комунікативно-репродуктивним і комунікативно-креативним. Кількість значень ознак критерію – 4: низький, базовий, достатній і високий рівні навченості. Оцінювались відповіді курсантів з експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на констатувальному та в кінці формувального етапів експерименту.

Тепер опишемо результати формувального етапу експерименту. Розподіл курсантів за рівнями навченості за першим і другим показниками мотиваційного критерію після формувального експерименту представлений відповідно таблицями 3.3.1 та 3.3.2 й гістограмами на рис. 3.3.1 та 3.3.2.

Таблиця 3.3.1

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за першим показником мотиваційного критерію після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	8 – 9,30%	23 – 26,74%	42 – 48,84%	13 – 15,12%	86 – 100%
ЕГ	5 – 6,33%	12 – 15,19%	36 – 45,57%	26 – 32,91 %	79 – 100%

Таблиця 3.3.2

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за другим показником мотиваційного критерію після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	14 – 16,28%	28 – 32,56%	34 – 39,53%	10 – 11,63%	86 – 100%
ЕГ	6 – 7,60%	16 – 20,25%	38 – 48,10%	19 – 24,05%	79 – 100%

Дані гістограми свідчать, що в результаті формувального експерименту відбулася певна міграція курсантів з низького рівня на базовий, з базового на достатній і з достатнього на високий в обох групах. Проте ці зміни виглядають набагато істотніше в експериментальній групі порівняно з контрольною групою. З'ясуємо, наскільки ці зміни є статистично значущими.

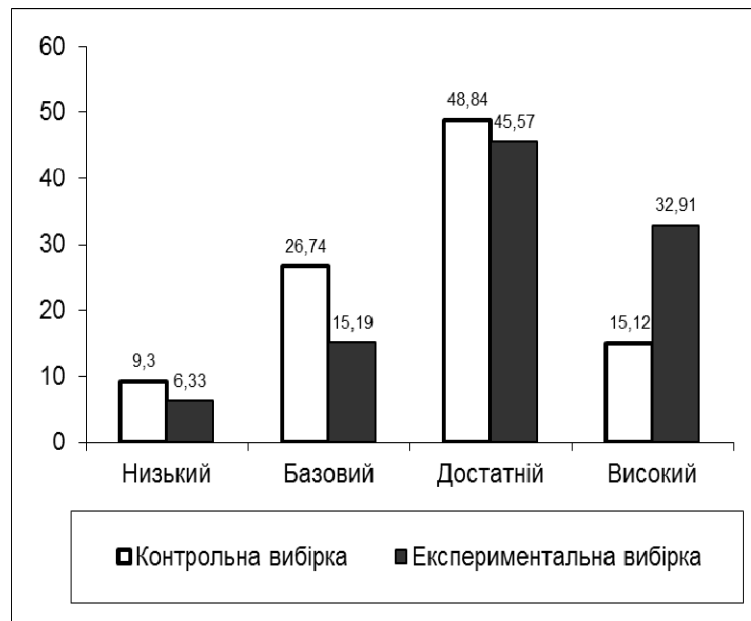


Рис. 3.3.1. Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за першим показником мотиваційного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.1

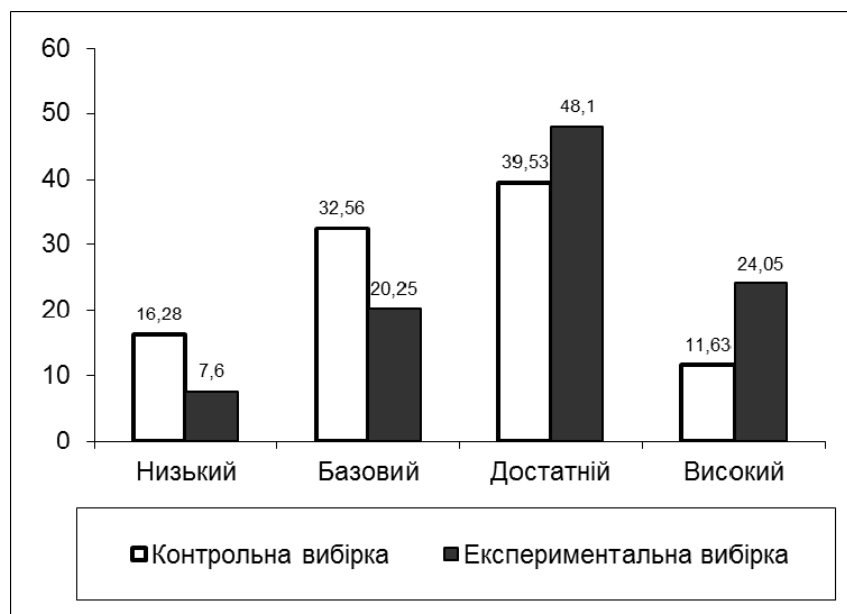


Рис. 3.3.2. Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за другим показником мотиваційного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.2

Використовуючи дані табл. 3.3.1 і обчислюючи за формулою (2.2.1), знаходимо  $\chi_{\text{екс}}^2 = 8,66$ . Як і раніше, для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і трьох

ступенів вільності  $\chi_{кр}^2 = 7,81$ . Оскільки  $\chi_{екс}^2 > \chi_{кр}^2$ , то маємо зробити висновок про статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ за першим показником мотиваційного критерію після формувального експерименту.

Зробивши розрахунки для другого показника мотиваційного критерію, отримуємо  $\chi_{екс}^2 = 9,21$ . Оскільки  $\chi_{екс}^2 > \chi_{кр}^2$ , то маємо зробити висновок про статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ і у цьому випадку після формувального експерименту.

Таблиця 3.3.3

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за мотиваційним критерієм (усередненим за показниками)  
після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	11 - 12,79%	25,5 - 29,65%	38 - 44,19%	11,5 - 13,37%	86 – 100%
ЕГ	5,5 - 6,97%	14 - 17,72%	37 - 46,83%	22,5 - 28,48%	79 – 100%

Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за першим і другим показниками комунікативно-репродуктивного критерію після формувального експерименту представлений відповідно таблицями 3.3.4 та 3.3.5 і гістограмами на рис. 3.3.3 та 3.3.4.

Таблиця 3.3.4

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ  
за першим показником комунікативно-репродуктивного критерію  
після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	13 – 15,12%	30 – 34,88%	33 – 38,37%	10 – 11,63%	86 – 100%
ЕГ	6 – 7,60%	16 – 20,25%	39 – 49,37%	18 – 22,78%	79 – 100%

Таблиця 3.3.5

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ІПДМ  
за другим показником комунікативно-репродуктивного критерію  
після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	20 – 23,25%	28 – 32,56%	31 – 36,05%	7 – 8,14%	86 – 100%
ЕГ	7 – 8,86%	20 – 25,32%	39 – 49,37%	13 – 16,45%	79 – 100%

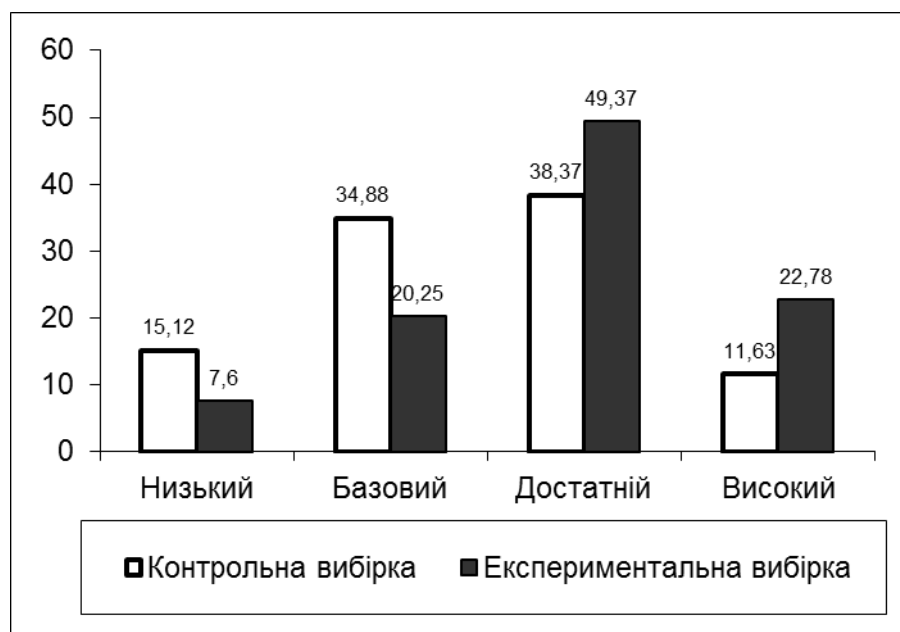


Рис. 3.3.3 Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за першим показником комунікативно-репродуктивного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.4



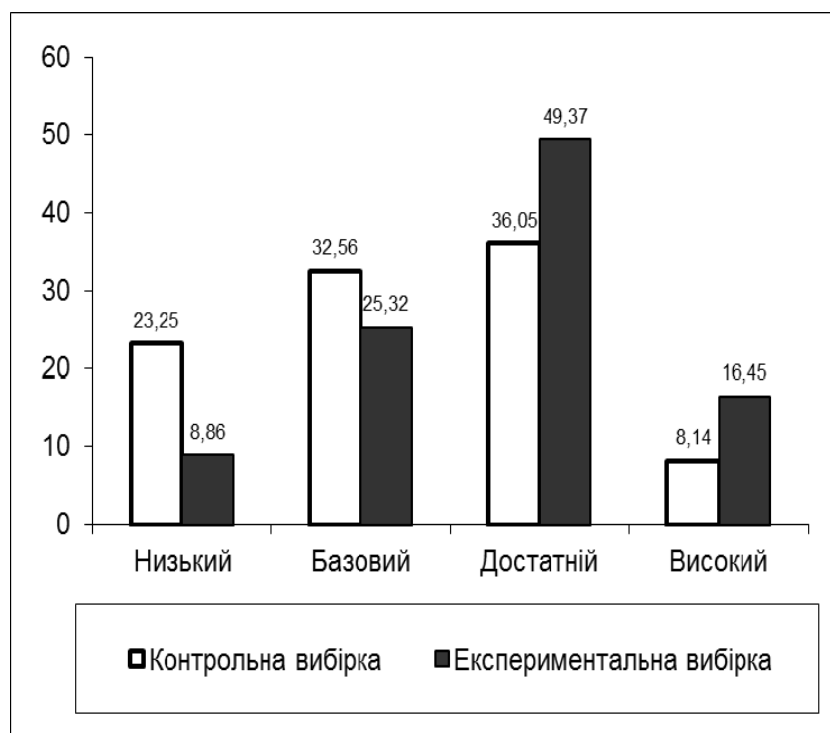


Рис. 3.3.4. Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за другим показником комунікативно-репродуктивного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.5

Використовуючи дані табл. 3.3.4 та 3.3.5 і обчислюючи за формулою (2.2.1), отримуємо відповідно для першого і другого показників комунікативно-репродуктивного критерію  $\chi_{\text{екс}}^2 = 9,35$  і  $\chi_{\text{екс}}^2 = 10,03$ . Очевидно, що в обох випадках  $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ , отже, маємо зробити висновок про статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ після формувального експерименту.

Таблиця 3.3.6

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ІПДМ  
за комунікативно-репродуктивним критерієм  
(усередненим за показниками)  
після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	16,5 - 19,18%	29 - 33,72%	32 - 37,21%	8,5 - 9,89%	86 – 100%
ЕГ	6,5 - 8,23%	18 - 22,78%	39 - 49,37%	15,5 - 19,62%	79 – 100%

Розподіл курсантів за рівнями навченості за першим і другим показниками комунікативно-креативного критерію після формувального експерименту представлений відповідно таблицями 3.3.7 та 3.3.8 і гістограмами на рис. 3.3.5 та 3.3.6.

Таблиця 3.3.7

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за першим показником комунікативно-креативного критерію після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	30 – 34,88%	35 – 40,70%	20 – 23,26%	1 – 1,16%	86 – 100%
ЕГ	15 – 18,99%	30 – 37,97%	29 – 36,71%	5 – 6,33%	79 – 100%

Таблиця 3.3.8

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ПДМ за другим показником комунікативно-креативного критерію після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				Всього
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	
КГ	30 – 34,88%	34 – 39,54%	21 – 24,42%	1 – 1,16%	86 – 100%
ЕГ	14 – 17,72%	31 – 39,24%	29 – 36,71%	5 – 6,33%	79 – 100%

Використовуючи дані табл. 3.3.7, 3.3.8, і обчислюючи за формулою (2.2.1), отримуємо відповідно для першого, другого і третього показників комунікативно-креативного критерію  $\chi_{\text{екс}}^2 = 9,11$ ,  $\chi_{\text{екс}}^2 = 9,42$  і  $\chi_{\text{екс}}^2 = 9,62$ . Вочевидь, що в усіх випадках  $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ , що підтверджує статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ після формувального експерименту.

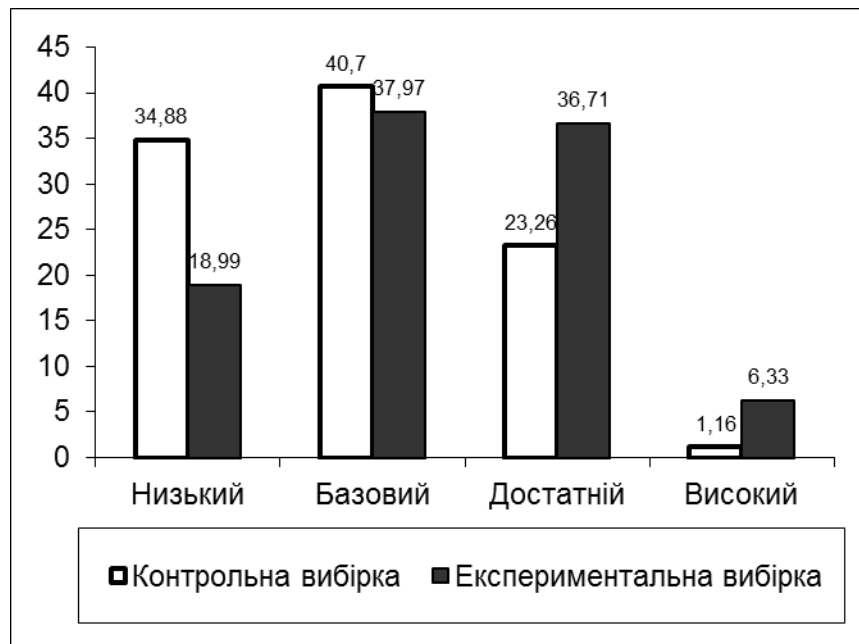


Рис. 3.3.5 Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за першим показником комунікативно-креативного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.7

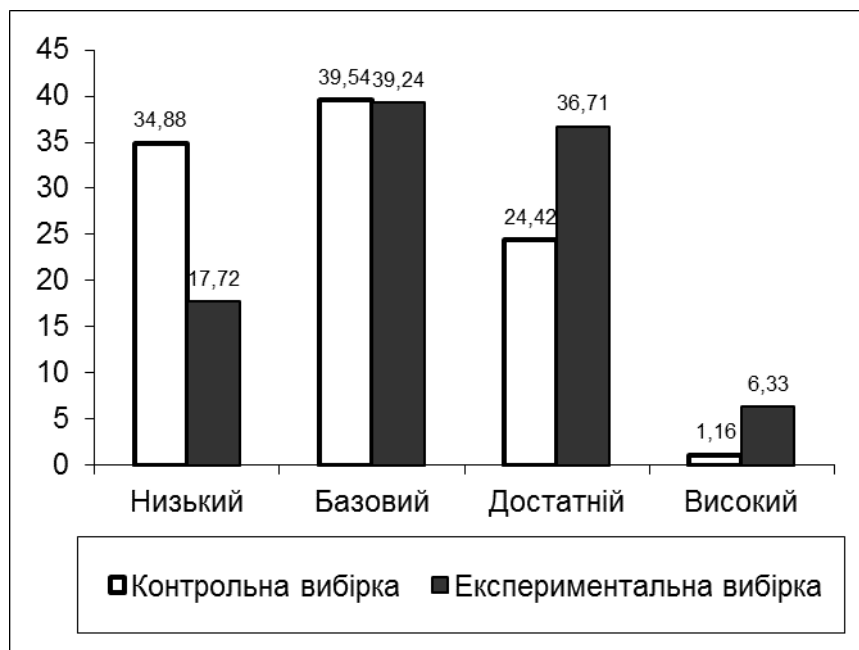


Рис. 3.3.6 Гістограма розподілу курсантів (у відсотках) за рівнями сформованості ІПДМ за другим показником комунікативно-креативного критерію після формувального експерименту згідно з табл. 3.3.8

Таблиця 3.3.9

**Розподіл курсантів за рівнями сформованості ІПДМ за комунікативно-креативним критерієм (усередненим за показниками) після формувального етапу експерименту**

Група	Кількість курсантів на відповідному рівні				
	Низький	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	30 - 34,88%	34,5 - 40,12%	20,5 - 23,84%	1 - 1,16%	86 – 100%
ЕГ	14,5 - 18,36%	30,5 - 38,6%	29 - 36,71%	5 - 6,33%	79 – 100%

Порівняльний аналіз результатів у контрольній та експериментальній групах засвідчує позитивну динаміку зміни рівнів сформованості іншомовного професійного мовлення у більшій чи меншій ступені за усіма показниками всіх трьох критеріїв. Отримані результати є підтвердженням ефективності розроблених педагогічних умов, моделі та методики формування ІПДМ майбутніх судноводіїв за усіма критеріями: мотиваційним, комунікативно-репродуктивним і комунікативно-креативним. При цьому найбільшу ефективність запропонована система підготовки виявила за комунікативно-репродуктивним критерієм сформованості ІПДМ: кількість курсантів з низьким рівнем зменшилася за другим показником порівняно з контрольною групою у 2,6 рази, а кількість курсантів з високим рівнем сформованості порівняно з КГ зросла більш ніж у 2 рази.

Стійка динаміка підвищення рівня сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв є наслідком спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності курсантів, а теоретично обґрунтована та практично реалізована у ЕГ система підготовки є необхідною і достатньою для досягнення поставлених у дисертаційному дослідженні цілей.

### **Висновки до третього розділу**

Формування ІПДМ майбутніх судноводіїв здійснювалося за спеціально створеною експериментальною методикою впровадження визначених педагогічних умов у процес навчання англійської мови за професійним

спрямуванням, в основу якої покладено дидактичну модель, що включала: цільовий, процесуальний, змістовий, контрольнo-операційний компоненти і моніторинг за трьома взаємопов'язаними і послідовними етапами її реалізації: когнітивним, комунікативно-ситуативним, професійно-діяльнісним.

Когнітивний етап експериментального навчання довів ефективність формування ППДМ через опрацювання професійно-орієнтованих діалогів і текстів, що передбачало систематизацію й узагальнення базових знань, розвиток мовленнєвих умінь сприймати текст, продукувати власні діалогі-опитування, демонструючи знання з профільних дисциплін, застосовуючи когнітивні стратегії аналізу та синтезу активізувати фонові знання та генерувати цікаві ідеї.

Комунікативно-ситуативний етап формуального експерименту показав, що система методів, прийомів і засобів навчання сприяла вдосконаленню умінь аналізувати власні висловлювання, добирати і пояснювати нові лексичні одиниці, реконструювати та складати діалоги відповідно до змодельованих професійно-орієнтованих ситуацій. Курсанти застосовували комунікативні стратегії перепитування, спрощення, перефразування для забезпечення ефективної комунікації.

Професійно-діяльнісний етап засвідчив підвищення рівня мовленнєвої компетентності курсантів: завдяки експериментальній методиці впровадження визначених педагогічних умов вдосконалювалось діалогічне мовлення курсантів, формувалися вміння аналізувати та редагувати мовлення колег, будувати власні діалоги у відповідності до комунікативних ситуацій із застосуванням респонсивних стратегій уникнення конфлікту, кооперації та компромісу.

Розроблена методика реалізувалась шляхом впровадження в навчальний процес спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction». Тематика занять спецкурсу регламентована чинною робочою програмою дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)»; ОКХ і ОПП підготовки судноводіїв.

До особливостей запропонованого експериментального навчання відносимо поєднання комунікативно-когнітивного, компетентнісного та рефлексивного підходів до навчання іншомовного професійного мовлення, впровадження науково-обґрунтованих та експериментально-перевіраних педагогічних умов формування ІПДМ майбутніх судноводіїв.

Дослідно-експериментальне навчання за авторською методикою сприяло змінам на рівні змісту, форм і методів навчання англійської мови за професійним спрямуванням, позитивно вплинуло на мотивацію курсантів до навчання ІМ.

Виявлення ефективності формування ІПДМ майбутніх судноводіїв за обраними критеріями передбачало: визначення рівнів сформованості ІПДМ за результатами тестових завдань, заповнення анкет та складання іспитів курсантами; порівняння розподілів курсантів експериментальної та контрольної вибірок на початку і в кінці експерименту й перевірку достовірності висунутої гіпотези щодо впливу визначених педагогічних умов на ефективність навчання ІМ. Результати проведеного експерименту піддалися статистичній обробці. Так, за мотиваційним критерієм відсоток курсантів з високим рівнем склав: 13,37% (КГ) та 28,48% (ЕГ); з достатнім – 44,19% (КГ) та 46,83% (ЕГ); з базовим – 29,65% (КГ) та 17,72% (ЕГ); з низьким – 12,79% (КГ) та 6,97% (ЕГ).

За комунікативно-репродуктивним критерієм відсоток курсантів з високим рівнем досяг: 9,89% (КГ) та 19,61% (ЕГ); з достатнім рівнем – 37,21% (КГ) та 49,37% (ЕГ); з базовим – 33,72% (КГ) та 22,78% (ЕГ); та з низьким – 19,18% (КГ) та 8,23% (ЕГ).

За комунікативно-креативним критерієм відсоток курсантів з високим рівнем сформованості ІПДМ становив 1,16% (КГ) та 6,33% (ЕГ); з достатнім рівнем – 23,84% (КГ) та 36,71% (ЕГ); з базовим рівнем – 40,12% (КГ) та 38,6% (ЕГ); з низьким рівнем – 34,88% (КГ) та 18,36% (ЕГ).

Моніторинг результатів експерименту підтверджує ефективність застосування визначених педагогічних умов у процесі навчання ІПДМ

майбутніх судноводіїв, оскільки на кінець експерименту за мотиваційним критерієм 75,31% учасників ЕГ мають високий та достатній рівні сформованості ПДМ (було 47,47%), за комунікативно-репродуктивним критерієм – 68,98% курсантів ЕГ (було 36,08%), за комунікативно-креативним критерієм 43,04% курсантів ЕГ досягли високого та достатнього рівнів (було 22,79%). На низькому рівні залишилось 6,97% курсантів ЕГ за мотиваційним критерієм (було 17,72%), 8,23% – за комунікативно-репродуктивним (було 24,05%) та 18,36% – за комунікативно-креативним критерієм (було 41,77%). Наведені кількісні показники свідчать, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни в розподілах курсантів за рівнями сформованості ПДМ більші ніж у контрольній групі.

Основні положення третього розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора: [18; 24; 27; 28; 29].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне та експериментальне дослідження проблеми формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Результати дослідження підтвердили гіпотезу, покладену в його основу, а досягнута мета і вирішені завдання дають змогу зробити такі висновки:

1. Формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу розглядаємо як процес удосконалення вмінь професійного діалогічного мовлення через організацію активної мовленнєвої взаємодії курсантів у професійно-орієнтованих ситуаціях.

Здійснений аналіз науково-методичної літератури, міжнародних нормативно-правових документів, національних галузевих стандартів вищої професійної освіти дав можливість схарактеризувати іншомовне професійне мовлення майбутніх судноводіїв як респонсивний мовленнєвий акт, який відбувається в певній комунікативній ситуації професійного спілкування і є її продуктом, спрямований на взаємодію з адресантом, регламентований нормами офіційної взаємодії та посадовими стосунками.

2. У дослідженні проаналізовано міжнародні та вітчизняні вимоги до професійної комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, виявлено суперечності між вимогами до стандартів володіння англійською мовою майбутніми судноводіями та сучасним станом сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення; визначено специфіку формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв у вищих навчальних закладах морського профілю на засадах комунікативно-когнітивного підходу і на підставі цього обґрунтовано та конкретизовано мовленнєві професійні вміння, якими повинен володіти компетентний «бакалавр» за спеціальністю «Судноводіння».



3. Спираючись на теоретичні підходи стосовно критеріїв сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення, у роботі розроблена найбільш оптимальна їх сукупність із відповідними показниками: *мотиваційний* (наявність інтересу до вивчення англійської мови, бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми); *комунікативно-репродуктивний* (розуміння комунікативних намірів співрозмовників, уміння будувати функціональні типи професійного діалогу англійською мовою за зразком); *комунікативно-креативний* (творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню, уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми). Визначені критерії, їх змістові характеристики та показники покладено в основу схарактеризованих рівнів сформованості іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв (високого, достатнього, базового, низького).

4. Педагогічними умовами ефективного формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу визначено: забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння іншомовним професійним мовленням; усвідомлення курсантами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій; занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації.

Реалізація першої педагогічної умови – *забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння іншомовного професійного діалогічного мовлення* – здійснена через зміст, форми, та способи навчальної діяльності, сприяла підвищенню мотивації курсантів-судноводіїв до професійної діяльності у міжнародному середовищі, удосконаленню іншомовної комунікативної компетентності курсантів, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Друга педагогічна умова – *усвідомлення студентами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту* – впроваджувалась шляхом

використання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій й забезпечила формування у курсантів умінь професійного діалогічного мовлення за загально визнаними стандартами Міжнародної морської організації (ІМО) та у відповідності до державних галузевих стандартів.

Введення третьої умови – *занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації* – дозволило сформувати професійно-орієнтовані комунікативні вміння вести ділове спілкування з партнерами, роботодавцями, грузопостачальниками (укладати ділові контракти, уникати конфліктних ситуацій при оформленні документації, знаходити компроміси при вирішенні професійних питань).

Результати експерименту засвідчили достовірність висунутої гіпотези про ефективність впливу зазначених педагогічних умов на формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

5. У дослідженні теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено дидактичну модель та авторську методику впровадження педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, яка складається з таких компонентів, як:

- цільового (мета й завдання навчального процесу – формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу шляхом реалізації педагогічних умов);

- процесуального (організація навчального процесу на засадах комунікативно-когнітивного, компетентнісного, рефлексивного підходів до формування іншомовного професійного діалогічного мовлення за загально-дидактичними (професійно-діяльнісної спрямованості вправ, самостійності та свідомості, активності у навчанні, врахування індивідуальних стилів навчання) та методичними принципами (ситуативності, функціональності мовлення, системності і послідовності, навчання іноземної мови в контексті

фахових дисциплін), з використанням методів моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, рольової гри, проектної роботи, методу кейсів, дебатів; та засобів навчання (авторського навчально-методичного посібника “Communication through Dialogues”, Інтернет-ресурсів, аудіо / відео), парної та групової форм організації навчальної діяльності на практичних заняттях та самостійної пошукової роботи, спрямованих на ефективне формування іншомовного професійного діалогічного мовлення;

- змістового (зміст дисциплін фахового спрямування та авторського спецкурсу “Learning Maritime English in Interaction”);

- контрольного-операційного (критерії та показники для визначення рівнів сформованості) та моніторинг рівнів сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення курсантів.

Встановлено, що реалізація педагогічних умов та впровадження дидактичної моделі формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв дозволило досягти суттєвих змін у рівнях сформованості досліджуваного утворення в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Моніторинг результатів експерименту підтверджує ефективність запропонованої методики, оскільки на кінець експерименту 64,57% учасників ЕГ (60 курсантів з 79 у порівнянні з 50 курсантами в КГ (51%)) мають високий та достатній рівні сформованості ІПДМ за мотиваційним критерієм, 61,73% (55 курсантів у порівнянні з 41 курсантом у КГ(48%)) за комунікативно-репродуктивним критерієм, та 38,51% (34 курсанта у порівнянні з 22 курсанта у КГ (26%)) за комунікативно-креативним критерієм, що становить у 2 рази більшу кількість студентів на високому та достатньому рівнях порівняно з КГ.

Результатом навчання за запропонованою методикою стало формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання проблеми формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Залишаються актуальними і потребують подальших розвідок питання використання інформаційно-комунікативних технологій в процесі навчання іншомовного професійного мовлення (Blended Learning); можливість організації навчального процесу за принципами бінарного навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL).

### Список використаних джерел

1. Александров В.М. Комунікативно-когнітивний підхід до викладання іноземної мови у вищій школі / В.М. Александров, О.Ф. Александрова // Вісник Запорізького нац. ун-ту. – 2011. – № 1. – С. 165 –167.
2. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. – СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2007. – 136 с.
3. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
4. Амеліна С.М. Підготовка майбутніх аграріїв до професійного спілкування / С.М. Амеліна // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 143. – С. 45 – 52.
5. Ананьєва Л.В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л.В. Ананьєва. – Вид-во Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. – К. : [Б. в], 2002. – 21 с.
6. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
7. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. – 5-е изд., испр. и доп. / Г.М.Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
9. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А.С.Андриенко. – Ростов-н/Д, 2007. – 26с.

10. Арутюнова Н.Д. Феномен второй реплики, или о пользе спора / Н.Д.Арутюнова // Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 175 – 185.
11. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-педагогический подход / Л.В. Ахметова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7. – С. 48 – 52.
12. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. Ю.К.Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
13. Балаян А.Р. К проблеме функционально-лингвистического изучения диалога / А.Р. Балаян // Известия РАН. Серия лит. и языка. – 1975. – Т. 30, вып. 4. – С. 325 – 331.
14. Барабанова Г.В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г.В.Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29 – 30.
15. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є.С. Барбіна ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К. , 1998. – 37 с.
16. Барсук С.Л. Ефективні підходи до навчання студентів англійської мови / С.Л.Барсук // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2013. – Вип. 63. – С. 241 – 245.
17. Барсук С.Л. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземної мови / С.Л. Барсук // Освіта і наука в умовах глобальних викликів : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. – Сімферополь : Крим. ін-т бізнесу, 2012. – С. 189 – 191.
18. Барсук С.Л. Модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв / С.Л. Барсук // Научные труды SWorld. – Иваново : Научный мир, 2016.– Вип. 3(44), Т. 4. – С. 68 – 74.
19. Барсук С.Л. Навчання англійської мови для комунікації та професійного спілкування / С.Л. Барсук // Херсонська область – 70 років

- історії: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон : ХДМА, 2014. – С.12 –14.
20. Барсук С.Л. Навчання англійської мови студентів морських спеціальностей на засадах комунікативно-когнітивного підходу / С.Л. Барсук // Міжнародний науковий вісник : зб. наук. статей за матеріалами XXV Міжнар. наук.-практ. конф. Ужгород – Кошице – Мішкольц. – Ужгород : ЗакДУ, 2013. – Вип. 6(25). – С. 342 – 346.
21. Барсук С.Л. Навчання діалогічного мовлення курсантів – майбутніх судноводіїв через взаємодію в професійно-орієнтованих ситуаціях / С.Л.Барсук // Молодий вчений. – 2016. – № 11. – С. 405 – 410.
22. Барсук С.Л. Принципи, підходи та прийоми навчання діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей / С.Л. Барсук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Харків : Нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 25. – С. 7 – 14.
23. Барсук С.Л. Розвиток мовленнєвої компетенції студентів технічних спеціальностей на заняттях з професійної англійської / С.Л.Барсук // Сучасні тенденції науки та освіти: дослідження германських, романських мов та перекладознавства: Матеріали Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. – Миколаїв : МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2015. – С.375 – 379.
24. Барсук С.Л. Система вправ на розвиток діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей / С.Л. Барсук // Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія».: зб. наук. праць. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 22 – 25.
25. Барсук С.Л. Сучасні підходи та принципи навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів / С.Л. Барсук // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2013. – Вип. 64. – С. 392 – 397.
26. Барсук С.Л. Сучасні тенденції та підходи до навчання англійської мови / С.Л.Барсук // Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., Житомир, 2014. – С. 18 – 20.

27. Барсуک С.Л. Форми організації групової роботи / С.Л. Барсук // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали V Міжнар. наук.-метод. конф.. – Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2012. – С. 20 – 21.
28. Барсук С.Л. Формування іншомовної комунікативної компетентності шляхом навчання комунікативних стратегій / С.Л. Барсук // Педагогічний альманах: зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]. – Херсон : КВНЗ «Херсон. акад. неперерв. освіти», 2015. – Вип. 25. – С. 64 – 68.
29. Барсук С.Л. Computer-aided Tools to Assess Students' Professional Language Skills / С.Л. Барсук // Інформаційні технології в освіті (ІТО) ХДУ : зб. наук. праць. – Херсон, 2016. – С. 94 – 105.
30. Батаршев А.В. Психология личности и общения / А.В. Батаршев – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
31. Бахтін М.М. Дослідження в лінгвістиці / М.М. Бахтін – Л., 1983. – 416с.
32. Берков В.Ф. Культура діалога / В.Ф. Берков, Я.С. Ясеневиц. – Минск : Новое знание, 2002. – 152 с.
33. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М. : Высшая школа, 1970. – 230 с.
34. Бершадська Н.С. Методика формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (германські мови)" / Н.С. Бершадська. – Одеса, 2011. – 303 с.
35. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г.Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
36. Беляєва А.В. Англійська мова за професійним спрямуванням: зміст та цілі дисципліни / А.В. Беляєва // Наукові записки Нац. ун-ту "Острозька академія". – 2015. – Вип. 52. – С. 36 – 38.



37. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
38. Биркун Л.В. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / переклад Л.В. Биркун. – К., 1998. – 49 с.
39. Бібік Н.М. Компетентністний підхід : рефлексний аналіз застосування / Н.М.Бібік // «Компетентністний підхід у сучасній освіті і світовий досвід та українські перспективи» : зб. наук. праць / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : Г.І.С., 2004. – С. 36 – 39.
40. Білик О.С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін у вищих технічних навчальних закладах / О.С. Білик // Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2007. – № LXVI. – С. 22–30.
41. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики / М.Я.Блох – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2002. – 160 с.
42. Бобришева Н.М. Готовність студентів морських ВНЗ до професійної діяльності у полікультурному середовищі: сутність і структура / Н.М.Бобришева // Педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 19. – С. 125 – 129.
43. Бобровский В.И. Судовая документация и переписка на английском языке / В.И. Бобровский. – М. : Книга по Требованию, 2013. – 316 с.
44. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / І.М. Богданова. – Одеса: ТЕС, 1999. – 146 с.
45. Бондар Л.А. Теоретико-методологічні засади інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів: монографія / Л.А. Бондар. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 336 с.
46. Бондаревська Т.І. Діалогічний підхід до психології конфлікту / Т.І.Бондаревська // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 107.1. – С. 62 – 68.
47. Борискін О.І. Англійський для моряків (для командного состава судов смешанного река-море плавания) / О.І. Борискін. – [Б. м.], [б. и.], 2000. – 161с.

48. Бориско Н.Ф. Современные тенденции развития учебно-методических комплексов по обучения иностранным языкам / Н.Ф. Бориско // Юбилейный сборник статей „Школа Китайгородской”. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. – С. 71 – 78.
49. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.
50. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції / Г.І. Бородіна, А.М. Спесак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : [зб. наук. праць Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна]. – Харків, 2008. – Вип. 12. – С. 78 – 84.
51. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г.І. Бородіна // Іноземні мови, – 2005. – № 2. – С. 28 – 31.
52. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / О.Г. Бражнич. – Кр. Ріг, 2001. – 238 с.
53. Брандес М.П. Стилистика текста : теорет. курс / М.П. Брандес. – М. : Прогресс-Традиция, Инфа-М, 2004. – 416 с.
54. Братанич О.Г. Психолого-педагогічні детермінанти диференційованого навчання / О.Г. Братанич // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. В.К. Буряк. – Кр. Ріг : КДПУ, 2002. – Вип. 4. – 352 с.
55. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
56. Бубнова Д.В. Методика обучения деловому общению на иностранном языке на старших курсах технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання " / Д.В.Бубнова. – Севастополь, 2004. – 230 с.
57. Бурман Л.В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд.

- пед. наук : спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / Л.В.Бурман. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
58. Буряк В.В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В.В.Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10 – 20.
59. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні. / Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 384 с.
60. Бухбиндер В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения //Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 2001 г. – С. 586 – 592.
61. Бушуев С.Д. Построение диалоговых процедур деловых игр / С.Д.Бушуев, А.С. Романов // Программированное обучение : респ. межвед. науч. сборник. – К. : Вища школа, 1984. – Вып. 21. – С.79 – 85.
62. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Тибул, 2001. – 128 с.
63. Варварецька Г.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки / Г.А. Варварецька // Наука і освіта. – 2013. – № 6. – С. 78 – 82.
64. Варникова О.В. Триединство компетентностного, коммуникативного и личностно-ориентированного подходов при обучении иностранному языку в контексте профессионализации студентов // Научные исследования в образования. – 2008. – № 10. – С. 8 – 10.
65. Великий енциклопедичний словник / за ред. О.О. Прохорова. – К. : Генеза, 1991. – 495 с.
66. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
67. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

68. Вишневська К.Г. Імітаційно-ігрове навчання як процес формування творчих здібностей студентів вищої школи / К.Г. Вишневська // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 46. – С. 190 – 193.
69. Вишневська К.Г. Педагогічні умови професійно орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх фахівців економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / К.Г.Вишневська. – Кр. Ріг, 2011. – 248 с.
70. Вища освіта України і Болонський процес / М.Ф. Степко, Я.Я.Болубаш, В.Д.Шинкарук [та ін.] ; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
71. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 8 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 356 с.
72. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С.В.Высоцкий // Науковий вісник Південноукр. держ. ун-ту ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 / 9. – С. 90 – 94.
73. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.А. Волошинов. – Херсон, 2012. – 245 с.
74. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2001. – 80 с.
75. Вяхк І.А. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови. / І.А.Вяхк, С.О.Медведєва // Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII Між нар. наук.-практ. конференції, (м. Вінниця, 19-20 вересня 2006 р.). – Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2006. – С. 350 – 354.
76. Вяхк І.А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис.

- ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.А. Вяхк. – Вінниця, 2013. – 222 с.
77. Гадзаова Л.П. Принципы оптимизации организационно-деятельностных подходов в обучении иностранным языкам / Л.П. Гадзаова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 75 – 84.
78. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.М. Галицька ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
79. Галузевий стандарт вищої освіти України: [Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра у галузі знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» напряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт»]. – К., 2012. – 24 с.
80. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
81. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых навыков и умений / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 6. – С. 29 – 40.
82. Гончаренко С.Ю. Український педагогічний словник / уклад. С.Ю.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 137 – 146.
83. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Просвещение, 1977. – 136 с.
84. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В.С.Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
85. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей / Р.О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 220с.

86. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р.О. Гришкова; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2007. – 36 с.
87. Гудима Ю.П. Сучасні дослідження формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні / Ю.П. Гудима // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В.Гнатюка. – 2014. – № 1. – С. 126 – 132.
88. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир : Тип. им. 50-летия Октября, 1980. – 103 с.
89. Гюрджян Н.С. Речевые манифестации когнитивного конфликта в диалоге : на материале английского и русского языков : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / Н.С.Гюрджян. – Пятигорск, 2008. – 198 с.
90. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1986. – № 12. – С. 47 – 60.
91. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів – іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 09 “Теорія навчання” / Т.І. Дементьева. – Х., 2005. – 18с.
92. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / МОН України // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 3 – 9.
93. Дзюбко Л.В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л.В. Дзюбко, Л.І. Гриценко // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 33 – 43.
94. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В.В. Докучаєва. – Луганськ, 2005. – 299 с.

95. Дроздова І.П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю / І.П. Дроздова // Вісник Львів. ун-ту. – 2010 . – Вип. 50 . – С. 212 – 221.
96. Дьяконов Г.В. Діалогічні засади активних методів навчання та спілкування / Г.В. Дьяконов // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В.Винниченка, 2012. – Вип. 107(1). – С. 3 – 11.
97. Дьяконов Г.В. Психологія діалогу: екзистенційно-онтологічний підхід : зб. наук.праць Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка / Г.В. Дьяконов. – Вип. 1. – Кіровоград : Центр оперативної поліграфії “Авангард”, 2011. – С. 5 – 18.
98. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень (гол. ред.). – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
99. Єгорова С.М. Національна рамка кваліфікацій як орієнтир проектування навчання майбутніх судноводіїв / С.М. Єгорова, Т.М. Попова // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Керч, 12-15 вересня 2013 р.). – Керч : РВВ КДМТУ, 2013. – С. 33–38.
100. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
101. Заболотська О.О. Актуальні проблеми методики викладання англійської мови. / О.О. Заболотська // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Вип. LVIII, ч. 2. – Херсон : ХДУ, 2011. – С. 122 – 127.
102. Заболотська О.О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ / О.О.Заболотська. – Херсон : Айлант, 2010. – 288 с.
103. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
104. Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М. : Пед. общество России, 2004. – 144с.

105. Закон України «Про вищу освіту». – К. : СДМ-Студіо, 2014. – 323 с.
106. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304с.
107. Захарченко В.М. Проблеми професійної підготовки фахівців морського флоту / В.М.Захарченко // Сучасне судноплавство і морська освіта: матеріали міжнар. наук.-техн. конф. – Одеса, 2004. – С. 22 – 24.
108. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М. : Моск. психол. -соц. ин-т, 2005. – 216 с.
109. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
110. Зонтова Е.С. Критерии отбора речевого профессионально-ориентированного материала для студентов педагогических специальностей, изучающих английский язык / Е.С. Зонтова // Проблемы сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – 2005. – № 7. – С. 42 – 48.
111. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ / И.Б. Игнатова // Мир русского слова. – 2007. – № 3. – С. 69 – 72.
112. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи: монография / Д.И.Изаренков. – М. : Русский язык, 1981. – 136 с.
113. Іванішин Г.Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Г.Я. Іванішин. – Івано-Франківськ, 2013. – 252с.
114. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови / А.О. Івченко. – Харків : Фоліо, 2002. – 493 с.
115. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34 – 49.



116. Каменський О.І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... кан. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.І. Каменський. – Одеса, 2009. – 23 с.
117. Канюк О.Л. Особливості викладання професійно-орієнтованої іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей / О.Л. Канюк // Актуальні питання гуманітарних наук, – 2015. – Вип. 14. – С. 270 – 274.
118. Карпова О.О. Навчання іноземного діалогічного мовлення майбутніх економістів аудіовізуальними засобами / О.О.Карпова // Наукові записки, 2011. – Вип. 97. – С. 128 – 132.
119. Китаева С.О. Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на III этапе неязыкового педагогического вуза / С.О. Китаева. – К., 1989. – 264 с.
120. Китаевич Б.Е. Учебник английского языка для мореходных училищ / Б.Е.Китаевич, М.Н.Сергеева, Л.И. Каминская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1990. – 399 с.
121. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика : монография / Г.А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Школа Китайгородской, 2009. – 280 с.
122. Кісіль Л.М. Сутність навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів-іноземців базових факультетів інженерних спеціальностей / Л.М. Кісіль // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 134 – 141.
123. Клочко В.І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : монографія / В.І. Клочко, М.Г.Прадівлянний. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. – 142 с.

124. Кобзар О.Б. Напрямки оптимізації навчального процесу вищого навчального закладу / О.Б.Кобзар // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – К., 2003. – Вип. зн. – С. 10 – 18.
125. Ковальчук О.П. Вправи для розвитку діалогічного мовлення на початковому та середньому етапах навчання французької мови / О.П.Ковальчук, О.В. Хміль // Наукові записки [Нац. ун-ту "Острозька академія"]– 2013. – Вип. 33. – С. 193 – 195.
126. Ковина Т.П. Когнитивный подход в обучении / Т.П. Ковина // Приоритеты развития и подготовки кадров. – М.: МГМУ (МАМИ), 2012. – С. 299– 301.
127. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.В. Козак; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса., 2001. – 20 с.
128. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 260 с.
129. Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно орієнтованого спілкування з зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика викладання іноземних мов» / С.С.Коломієць. – К., 1994. – 253 с.
130. Колотов В.Я. Методология использования инновационных подходов к обучению иностранным языкам на основе элементов К.С. Станиславского, или homo ludenus // Вестник С.-Петербур. ун-та МВД России. – 2008. – № 4. – С. 156 – 164.
131. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе / Л.В.Кондрашова, М.Г. Виевская, Л.А. Савченко. – Кр. Рог, 2001. – 167 с.
132. Конопляник Л.М. Формування готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання іноземної мови у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.М. Конопляник. – Київ, 2011. – 20 с.

133. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М. : Просвещение, 1993. – 125 с.
134. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И.Конюхов. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.
135. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 / Н.В. Копылова. – Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2005. – 54 с.
136. Корнєва З.М. Навчання студентів економічного профілю вищих навчальних закладів України ділової англійської мови за методикою «занурення» / З.М. Корнєва // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 54 – 58.
137. Коротаева Е.В. Диалог в образовании: виды и возможности деятельности на занятиях со студентами ВУЗа / Е.В. Коротаева // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2009. – №2. – С. 58 – 71.
138. Кочнева М.Г. Обучение профессионально направленной диалогической речи в неязыковом вузе (на материале английского языка). – В., 1997. – 16 с.
139. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Г.В. Кравчук. – Київ, 2010. – 362 с.
140. Краєвська О.Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д.Краєвська. – Тернопіль, 2015. – 23 с.
141. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. ... канд.

- пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.В.Кулакова. – Одеса, 2006. – 255 с.
142. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35 – 39.
143. Лагута Т.М. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента / Т.М. Лагута // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 204 – 207.
144. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1986. – 112 с.
145. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды / А.А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
146. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
147. Липко І.П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення / І.П. Липко // Філологічні трактати. – 2013. – Т. 5, № 2. – С. 75 – 80.
148. Литвиненко І.Ю. Роль інтеграції в навчанні англomовного читання студентів технічних спеціальностей / І.Ю. Литвиненко // Педагогіка вищ. та серед. школи. – Кр. Ріг : ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т», 2014. – Вип. 42. – С. 41 – 45.
149. Літікова О.І. Комунікативний підхід до навчання англійської мови у вузі морського спрямування / О.І. Літікова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХГУ, 2009. – Вип. L,II. – С. 315 – 318.
150. Лук'янець М.Г. Класифікація респонсивних стратегій і тактик (на матеріалі англomовного діалогічного дискурсу) / М.Г. Лук'янець // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Філологія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 30. – С. 213 – 218.
151. Лук'янець М.Г. Особливості респонсивних реплік адресата у діалогічному мовленні / М.Г. Лук'янець // Наукові записки [Нац. ун-ту "Острозька академія"]. – 2013. – Вип. 37. – С. 174 – 176.

152. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. / М.В.Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 174 с.
153. Ляшенко У.І. Педагогічні умови підготовки майбутніх суднових механіків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / У.І.Ляшенко. – Херсон, 2016. – 267 с.
154. Маккьюин К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке / К. Маккьюин // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXIV. – С. 311 – 356.
155. Максименко Л.О. Психологічні й мовні особливості професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів / Л.О. Максименко // Науковий вісник каф. ЮНЕСКО Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Філологія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 181 – 188.
156. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153 – 161.
157. Маркова А.К. Формирование мотивов учения / А.К. Маркова, Т.А.Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
158. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Р.Ю. Мартынова – К. : Вища школа, 2004. – 454с.
159. Масленникова Н.Л. Коммуникативно-когнитивный подход как инновационный способ обучения курсантов вузов внутренних войск МВД России иностранному языку / Н.Л. Масленникова // Вестник Санкт-Петербург. ун-та МВД России. – 2011. – Т. 52, № 4. – С. 195 – 198.
160. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ-78) с поправками = International Convention on Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978, as amended). – СПб. : ЦНИИМФ, 2010. – 992 с.

161. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О.Б.Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька [та ін.] ; під заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
162. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р.Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17 – 22.
163. Минжериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А. Минжериков ; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
164. Митина Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
165. Михайлов Л.М. Грамматика немецкой диалогической речи / Л.М.Михайлов. – М. : Высшая школа, 1994. – 110 с.
166. Морозенко В.В. Лексический минимум по английскому языку для технических вузов. / В.В. Морозенко, И.Ф. Турук – М. : Высшая школа, 1985. – 144 с.
167. Морська Л.І. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): історія виникнення підходу та його специфіка / Л.І. Морська // Наукові записки Ужгород. нац. ун-ту. – 2012. – Т. 28. – С. 54 – 61.
168. Морська Л.І. Стратегічна компетенція у навчанні іноземних мов: теоретичні та методичні аспекти: монографія / Л.І. Морська. – Тернопіль: Вектор, 2012. – 263 с.
169. Морозов В.В. Возможности игрового навчання як процесу підвищення діалогічного спілкування майбутніх педагогів / В.В. Морозов, Л.О. Савченко // зб. наук. праць. – Кр. Ріг : КДПУ, 2005. – № 11. – С. 200 – 206.
170. Московкин Л.В. Коммуникативная компетенция: определение, состав, проблемы обучения / Л.В. Московкин, Е.Е. Юрков // Сборник научных трудов. – М. : Филоматис, 2006. – С. 199.

171. Мулик К.О. Специфіка англійського діалогічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості / К.О. Мулик // Записки з романо-германської філології. – 2014. – Вип. 1. – С. 128 – 132.
172. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С.Ю.Ніколаєва ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І Оніщенко // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : тези доповідей. – К., 2005. – С. 6 – 7.
173. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11 – 7.
174. Новий тлумачний словник української мови / [укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2001. – Том 2, Ж – О. – 911 с.
175. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П.И.Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
176. Окопна Я.В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Я.В. Окопна. – К. , 2012. – 304 с.
177. Осипова О.П. Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования : сб. науч. статей / О.П. Осипова // Труды Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием «Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования». – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 188 – 193.
178. Основной английский для моряков = Essential English for Seamen / под ред. В.В. Слиявчук. – Негоциант, 2005. – 65 с.
179. Остин Дж.Л. Слово как действие / Дж.Л. Остин ; пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 22 – 130.

180. Панасюк Ю.В. Феномен нейтрального діалогу як необхідний фактор реалізації суспільної угоди / Ю.В. Панасюк // Актуальні проблеми духовності. – 2009. – Вип.10. – С. 313 – 323.
181. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова ; [та ін.] . – Київ : Академія, 2010. – 327 с.
182. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П. Панфилова. – СПб. : Знание, 2001. – 496 с.
183. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
184. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М. : ИЦ «Златоуст», 2007. – 200 с.
185. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 39 – 46.
186. Петращук О.П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи / О.П. Петращук // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 17 – 18.
187. Петухова Л.Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / Л.Є. Петухова // Інформ. технології в освіті : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 6. – С. 32 – 37.
188. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О.М. Пехота [та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
189. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 6 – 10.
190. Пономарьов О.С. Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців / О.С. Пономарьов // Педагогіка та психологія : [наук.-теорет. та інформ. ж-л АПН України]. – К. : Педагогічна думка, 2002. – № 3(36). – С. 88 – 92.



191. Потапова О.М. Коммуникативно-когнитивный подход при изучении высказываний с экспликацией прагматических характеристик речевых актов в диалоге / О.М.Потапова // Вестник С.-Петербур. ун-та. – 2009. – № 2/2. – С. 177 – 181.
192. Потюк І.Є. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей на засадах навчальних стратегій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання " / І.Є. Потюк. – Тернопіль, 2015. – 321 с.
193. Почепцов Г.Г. Избранные труды по лингвистике / Г.Г. Почепцов. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 556 с.
194. Причина В.В. Комунікативно орієнтований підхід до навчання учнів англомовному спілкуванню / В.В. Причина // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 4. – С. 195 – 201.
195. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [за ред. Г.Є.Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок [та ін.] . – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
196. Проскуріна Я.І. Комунікативно-когнітивний аспект професійно-орієнтованого мовного навчання іноземних студентів медичного профілю / Я.І.Проскуріна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4(22). – С. 327 – 334.
197. Професійна освіта : словник / [уклад. С.У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. –149 с.
198. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева [и др.] // Ананьевские чтения – 99 : тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222 – 224.
199. Редько В.Г. Вікові особливості учнів як визначальний пріоритет у конструюванні змісту шкільного підручника іноземної мови / В.Г. Редько // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Н., 2000. – С. 199 – 209.
200. Робоча програма з англійської мови для бакалаврів; галузь знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура»; напрям підготовки 6.070104

«Морський та річковий транспорт»; професійне спрямування «Судноводіння» / за ред. В.Ф. Кудрявцевої, Н.М. Бобришевої. – Херсон, 2015. – 37 с.

201. Рубанець О.М. Про сутність когнітивного підходу у сучасній філософії науки / О.М. Рубанець // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут": зб. наук. пр. Філософія. – К. : КПІ, 2006. – С. 60 – 64.

202. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 2007. – 424 с.

203. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

204. Свирина Л.О. О коммуникативном подходе в обучении иностранному языку вне языковой среды / Л.О. Свирина // Филология и культура. – 2008. – № 12. – С. 70 – 73.

205. Семенишин І.Є. Навчальні стратегії у вивченні англійської мови як методична проблема / І.Є. Семенишин // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка / гол. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2011. – №2. – С. 153 – 157.

206. Семенчук Ю.О. Комплекс вправ для навчання студентів економічних спеціальностей англомовної термінологічної лексики / Ю.О. Семенчук // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 24 – 33.

207. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперевна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І.А. Зазюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 176 – 203.

208. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Т.С.Серова. – Л., 1988. – 226 с.

209. Серьожникова Р.К. Основы психологии і педагогіки : навч. посібник / Р.К.Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
210. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании / В.П.Симонов. – М. : Высшее образование, 2007. – 357 с.
211. Сімкова І.О. Специфіка навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення на базі німецької мови як першої іноземної / І.О.Сімкова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 3. – С. 64 – 68.
212. Скалкин В.Л. Ситуативный минимум как коммуникативная основа программы по иностранному языку для неязыкового вуза / В.Л. Скалкин // Теоретические и прикладные аспекты преподавания иностранных языков в технических вузах : тезисы докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. – Одесса : ОПИ, 1993. – С. 70 – 81.
213. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.
214. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3 – 7.
215. Славгородская Л.В. Функция текста при обучении научной диалогической речи / Л.В. Славгородская // Дидактико-педагогические основы обучения иностранным языкам научных работников / под ред. Е.А.Рейтман. – Л. : Наука, 1988. – С. 224 – 231.
216. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : метод. посібник / МОН України ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : [б. в.], 2001. – 83с.
217. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

218. Сокол І.В. Формування професійної компетентності майбутніх судоводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис ... канд. пед. наук / І.В.Сокол. – Херсон : Б. в., 2011 . – 20 с.
219. Соянц П.Г. Формування у студентів умінь англомовного професійного спілкування з використанням інформаційних технологій / П.Г. Соянц, В.В.Бєбих // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 40 – 44.
220. Стандартные фразы ИМО для общения на море = IMO Standard Mariner Communication Phrases. – 2-е изд., перераб. – СПб. : ЗАО ЦНИИМФ, 2002. – 376 с.
221. Сухих С.А. Методология и методы исследования диалога / С.А. Сухих // Диалог глазами лингвиста. – Краснодар, 1994. – С. 39–47.
222. Тарнопольський О.Б. Методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти / О.Б.Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 248 с.
223. Тарнопольський О.Б. Навчання через роблення у викладанні іноземної мови для професійного спілкування студентам немовних спеціальностей / О.Б.Тарнопольський // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – 2012. – Вип. 64. – С. 83 – 87.
224. Теплицкая Н.И. Некоторые проблемы диалогического текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук 10.02.19 / Н.И.Теплицкая. – МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 1974. – 31 с.
225. Терещенко В.А. Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями / В.А. Терещенко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – 2010. – № 9. – С. 618 – 628.
226. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К.Тихомиров – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
227. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции у студентов технического вуза (на материале английского языка) / В.Н.Топалова. – К., 1998. – 302 с.

228. Тоцька Н.Л. Методика роботи над професійним мовленням студентів технічного вузу / Н.Л. Тоцька // Дивослово. – 2000. – № 6. – С. 24 – 26.
229. Уайзер Г.М. Обучение диалогической речи / Г.М.Уайзер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках : под ред. В.А.Бухбиндера. – К. : Изд-во КГУ «Вища школа», 1980. – С. 191 – 201.
230. Устименко О.М. Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторговельної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / О.М.Устименко. – К., 2002. – 22 с.
231. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В.І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
232. Франк С.Л. Реальность и человек. – М.: Издательство Белорусского Экзархата, 1997. – 560 с.
233. Фролова О.О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О.Фролова. – Херсон, 2015. – 271 с.
234. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002 – 272 с.
235. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58 – 64.
236. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений / В.Б.Царькова // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. – С. 9 – 13.
237. Цигилик І.І. Ділові ігри в навчальному процесі при підготовці спеціалістів економічних служб / І.І. Цигилик, Я.М. Бибик // Вища школа. – 2002. – № 4/5. – С. 50 – 67.
238. Черноватий Л.М. Переклад англійської економічної літератури / Л.М.Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 491 с.

239. Чистякова А.Б. Українська мова для іноземних студентів вищих навчальних закладів / А.Б. Чистякова, Л.І.Селіверстова, Т.М.Лагута. – Х. : Видавництво «ІНДУСТРІЯ», 2008. – 384с.
240. Шерман М.І. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводіїв засобами інформаційно-комунікаційних технологій / М.І. Шерман, В.О. Чернікова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць Херсон. нац. тех. ун-ту. – Херсон, 2013. – Вип. 9. – С. 481 – 486.
241. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань / Л.С. Шевцова. – Житомир, 2004. – 94 с.
242. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
243. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
244. Щепилова А.В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы / А.В. Щепилова // Вестник Моск. гор. пед. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 45 – 55.
245. Яблокова Т.Н. Эмоциональные высказывания в диалогической и монологической речи / Т.Н. Яблокова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 2. – С. 191– 196.
246. Якубинский Л.П. Избранные работы / Л.П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 207 с.
247. Barnes L.V. Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings / L.V.Barnes, C.R. Christensen, A.J. Hansen. – [3rd sub. ed.]. – Harvard Business School Press. – 1994. – 333 p.
248. Beckwith D. Intercultural Communication in the Workplace / D. Beckwith, P.Master // Responses to English for specific purposes. – San Jose State University. – 1998. – P.98 – 102.
249. Blakey T.N. English for maritime studies / T. N. Blakey. – [2nd ed.]. – Englewood Cliffs, N.J. : Prentice / Hall International, 1987. – 303 p.

250. Bloom B. Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. – 2nd ed. – New York, Toronto : Longmans, Green. – 1984. – 207 p.
251. Brown D.H. Principles of Language Learning and Teaching / Douglas H. Brown. – 3rd ed. – Prentice Hall. – 1993. – 352 p.
252. Brumfit C.J. Communicative Methodology in Language Teaching : The Roles of Fluency and Accuracy / C.J. Brumfit. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1984 – 78 p.
253. Campbell R.N. The immersion education approach to foreign language teaching / R.N. Campbell // In Studies on immersion education : A collection for US educators. – Sacramento : California State Department of Education. – 1984. – P. 114 – 143.
254. Celce-Murcia M. Teaching English as a second or foreign language / M. Celce-Murcia, D.M. Brinton, M. Ann Snow. – 4th ed. – New York : Newbury House. – 2014. – 681 p.
255. Chamot A.U. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream / A.U. Chamot, J.M. O'Malley // TESOL Quarterly. – 1987. – No. 21. – P.227 – 249.
256. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / / K. Clark // The ABC's of English Immersion : A Teacher Guide. – Washington, DC : Center for Equal Opportunity. – 2000. – 44 p.
257. Coffey B. ESP – English for specific purposes / B. Coffey // Language Teaching. – 1984. – Vol.17. – No.1. – P. 2 –16.
258. Cohen Andrew D. Second Language Learning and Use Strategies: clarifying the issues / Andrew D. Cohen. – Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis, Revised Version. – 1996. – 26p.
259. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective // Encyclopedia of language and education. – Vol. 4. – Second and foreign language

- education. – Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY : Springer, 2007. – 111 p.
260. Doughty C. Focus on form in classroom second language acquisition / C.Doughty, J.Williams (Eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 270 p.
261. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training / T. Dudley-Evans, R. Howard, G. Brown // Teacher Education for LSP. – Frankfurt Lodge : Multilingual Matters Ltd., 1997. – P. 58 – 67.
262. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching : [monogr.] / R. Ellis. – OUP. – 2003. – 398 p.
263. Forman E.A. Contexts for learning : Socio-cultural dynamics in children's development / E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone. – New York : Oxford University Press. – 1993. – 395 p.
264. Gardner R.C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher / R.C. Gardner // Texas Papers in Foreign Language Education. – 2001. – № 6. – P. 1 – 18.
265. Glisan E. Immersion experiences for teachers: A vehicle for strengthening language teaching / E. Glisan, J. Phillips // The Canadian modern language review. – 1989. – № 45. – P. 478 – 484.
266. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – [3d ed.]. – Harlow, Essex : Longman, 2001. – 371 p.
267. Henne H. Renbock H. Einführung in die Gesprächsanalyse. – 2., verbess. u. erw. Aufl.-B.; N.Y.: Gruyter, 1982. – 198 p.
268. Hutchinson T. English for Specific Purposes : a Learning-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 179 p.
269. Hymes D.H. On Communicative Competence. – In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269 – 293.



270. IMO. Model Course 3.17. Maritime English. – London : International Maritime Organization (IMO), 2014 – 138 p.
271. International Maritime Language Course : An English Course for Students.– P.C. van Kluijven. Alk & Heijnen, 2003 – 416 p.
272. Johnson K. Communication in the Classroom / K. Johnson, K. Morrow. – Longman Group, 1992. – 140 p.
273. Lado R. Language teaching: A scientific approach / R. Lado. – New York : McGraw Hill. – 1964. – 239 p.
274. Littlewood W.T. Communicative Language Teaching / W.T. Littlewood. – CUP, 1995. – 108 p.
275. Marlins English for Seafarers / A. Nisbet, A. Witcher, K. Catherine Logie. – Published by Marlins, 1997. – 220 p.
276. Savignon Sandra J. Beyond communicative language teaching: What's ahead? / Sandra J. Savignon // J PRAGMATICS , 2007. – Vol. 39, no. 1. – P. 207 – 220.
277. Sperber D. Relevance: Communication and Cognition / Dan Sperber, Deidre Wilson. – Oxford : Blackwell, 1995. – 326 p.
278. Spitzberg B.H. Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. A. Daly : Handbook of interpersonal communication / B.H. Spitzberg, W.R. Cupach. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2002. – P. 564 – 612.
279. Wrong M. Assessing Your Language Needs / M. Wrong // Tasks for Independent Language Learning. – Illinois : TESOL. – 1996. – P. 11 – 15.
280. Барсук С.Л. Психолого-педагогічні передумови навчання діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови / С.Л.Барсук // Перспективні напрямки світової науки: Зб. статей учасників 26 міжнар. наук.-практ. конф. "Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя"– Вид-во ПГА. – Запоріжжя, 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/26/barsuk.php>.
281. Вдовін В.В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / В.В. Вдовін // Вісник Нац. ун-

- ту «Львівська політехніка», 2007. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Lingvistyka/2007\\_586/07.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Lingvistyka/2007_586/07.pdf).
282. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А.Ганин. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>
283. Грудок-Костюшко М.О. Діалогова компетентність в умовах реформування сучасної освіти [Електронний ресурс] / М.О. Грудок-Костюшко // Наука і освіта, 2011. – №1. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_1/1\\_rozd/Grydok.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_1/1_rozd/Grydok.htm).
284. Духовно-світоглядні джерела формування громадянського суспільства (європейський контекст) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.kursovotmarinu.ucoz.ru/Filosofia/dukhovno-vitogljadgi\\_dzherela\\_formuvannja\\_gromads.doc](https://www.kursovotmarinu.ucoz.ru/Filosofia/dukhovno-vitogljadgi_dzherela_formuvannja_gromads.doc).
285. Зубенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи як стратегічна проблема у підготовці майбутнього вчителя // Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського, 2008. – Вип. 23: [Електронний ресурс]. – режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/Ped/2008\\_23\\_1/tom1](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_23_1/tom1).
286. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Електронний ресурс] / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – С. 102. – Режим доступу : <http://books4study.org.ua/kniga5920.html>.
287. Петроє О.М. Поняття “діалог” у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки [Електронний ресурс] / О.М. Петроє // Державне управління: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 1 – 10. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2011\\_2/txts/Petroe.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2011_2/txts/Petroe.pdf).
288. Полат Е.С. Метод проектов на уроках английского языка [Електронний ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступу : <http://center/fio.ru/do/news.asp>.

289. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : пост. Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>.

290. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання [Електронний ресурс] / Є.М. Хриков // Персональний сайт Є. М. Хрикова. – Режим доступу : <http://hrykov.luguniv.edu.ua>

## Додаток А

Професійні комунікативні компетентності майбутніх судноводіїв у відповідності з міжнародними стандартами, сформульованими Кодексом з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (Розділ II, Таблиця А-II/1).

Рівень мовленнєвих умінь	Іншомовна компетентність	Професійна комунікативна компетентність	Критерії та показники для оцінювання
Operational level / Оперативний (B2 – Незалежний користувач Просунутий)	<p>Уміння:</p> <p>1 Вживати SMCP (Стандартні фрази ІМО для спілкування на морі)</p> <p>2 Використовувати англійську мову в письмовій та усній формах</p>	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- користуватися морськими картами та професійними публікаціями;</li> <li>- розуміти метеорологічну інформацію;</li> <li>- розуміти повідомлення щодо безпеки судна;</li> <li>- розуміти повідомлення щодо безпеки екіпажу та пасажирів;</li> <li>- розуміти повідомлення щодо захисту навколишнього середовища;</li> <li>- вести радіо-перемови з іншими суднами, береговими станціями, та VTS;</li> <li>- виконувати обов'язки офіцера в міжнародній команді;</li> </ul>	<p>Показник: мовлення чітке і зрозуміле</p> <p>Критерій:</p> <p>1 розуміє та передає зміст міжнародних морських публікацій;</p> <p>2 розуміє та передає повідомлення щодо безпеки судна, екіпажу, вантажу;</p> <p>3 надає накази згідно до ситуації</p>
Support level / Допоміжний (B1 – Незалежний користувач Рубіжний)	<p>Уміння:</p> <p>1 Вживати SMCP (Стандартні фрази ІМО для спілкування на морі)</p> <p>2 Використовувати англійську мову в письмовій та усній формах</p>	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Вести судно і виконувати накази штурмана англійською мовою;</li> <li>- розуміти команди на штурвал англійською мовою;</li> <li>- спілкуватися з пасажиром в аварійній ситуації;</li> <li>- виконувати приписані обов'язки в якості члена міжнародного екіпажу</li> </ul>	<p>Показник: мовлення чітке та зрозуміле</p> <p>Критерій:</p> <p>1 розуміє і виконує накази командирів</p>

**АНКЕТА 1****для студентів і фахівців морського транспорту  
Вивчення досвіду курсантів з комунікативної взаємодії на заняттях з АМПС**

Шановний респонденте!

Анкета, яка пропонується, передбачає виявлення труднощів, з якими Ви зустрічаєтесь в процесі навчання професійної англійської мови. Ваші відповіді на запитання анкети допоможуть нам зібрати інформацію про Ваші потреби та поліпшити навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців морської справи у немовних вищих навчальних закладах освіти.

Вам пропонуються запитання та варіанти відповідей на вибір. Обведіть літеру варіанта, що збігається з Вашою думкою. На деякі запитання можливі декілька варіантів відповіді.

**Повідомте, будь ласка, такі дані про себе:**

- а) спеціальність \_\_\_\_\_;
- б) місце навчання (роботи) \_\_\_\_\_;
- в) вік \_\_\_\_\_;
- г) іноземні мови, якими Ви володієте \_\_\_\_\_

**1. Як би Ви визначили рівень володіння англійською мовою для професійного спілкування?**

- а) дуже добре ;
- б) добре ;
- в) не дуже добре ;
- г) погано

**2. Чи подобається Вам вивчати англійську мову?**

- а) дуже цікаво
- б) цікаво
- в) не дуже цікаво
- г) не цікаво

**3. Чи охоплює навчальний матеріал з англійської мови ті теми, які Ви вивчаєте з профільних дисциплін?**

- а) так
- б) ні
- в) так, але не всі (вказіть теми, що не охоплені)

---

**4. Яка діяльність на занятті з іноземної мови викликає у Вас найбільші труднощі?**

- а) читання текстів за фахом та їх обговорення в парах
- б) участь у груповій дискусії
- в) презентація
- г) індивідуальне виконання граматичних вправ

**5. Які форми співпраці, Ви вважаєте, сприяють покращенню вмінь спілкування?**

- а) обговорення питань в парах
- б) робота над груповим проектом
- в) загально групова дискусія

г) інтерв'ю

**6. Скільки часу на занятті з англійської мови Ви спілкуєтесь з партнерами по навчанню або викладачем?**

- а) менш ніж 10 хв
- б) менш ніж 20 хв
- в) менш ніж 30 хв
- г) більше ніж 30 хв

**7. Яким чином, Ви вважаєте, мають виправлятися помилки?**

- а) самостійно
- б) іншими студентами
- в) викладачем
- г) не корегувались

**8. У яких аспектах професійного спілкування ви відчуваєте труднощі?**

- а) оволодіння професійною термінологією
- б) знання етикетних формул і вміння ними користуватися
- в) уміння знаходити, аналізувати та використовувати інформацію
- г) уміння миттєво реагувати (відповідати);

**9. Яке визначення діалогу Ви вважаєте найбільш доцільним?**

- а) це розмова двох або кількох осіб
- б) форма мовлення, що складається з обміну репліками
- в) обмін ідеями або точками зору з метою досягнення розуміння
- г) Окремі висловлювання, повідомлення чи запитання

**10. Що Ви робите для вдосконалення навичок діалогічного мовлення?**

- а) намагаюсь більше часу спілкуватися на заняттях з англійської мови
- б) спілкуюсь англійською з друзями поза класною аудиторією
- в) спілкуюсь з іноземцями в Інтернеті
- г) відвідую клуби для спілкування з іноземцями

**11. Які з указаних стратегій Ви використовуєте на підвищення ефективності навчання англійської мови?**

- а) ставлю цілі, планую завдання, аналізую результати
- б) порівнюю нову інформацію, поєднуючи її з вивченим раніше (з різних предметів)
- в) роблю роботу над помилками
- г) провожу паралель між англійської та рідною мовою

*Дякуємо за співпрацю!*

## АНКЕТА 2

для студентів і фахівців морського транспорту  
Вивчення досвіду курсантів з професійної комунікативної взаємодії

Шановний респонденте!

Анкета, яка пропонується, передбачає виявлення труднощів, з якими Ви зустрічаєтесь в процесі комунікації на борту судна при виконання службових обов'язків. Ваші відповіді на запитання анкети допоможуть нам зібрати інформацію про Ваші потреби та поліпшити ефективність навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців морської справи у немовних вищих навчальних закладах освіти.

Вам пропонуються запитання та варіанти відповідей на вибір. Обведіть літеру варіанта, що збігається з Вашою думкою. На деякі запитання можливі декілька варіантів відповіді.

**Повідомте, будь ласка, такі дані про себе:**

- а) спеціальність \_\_\_\_\_;
- б) місце навчання (роботи) \_\_\_\_\_;
- в) вік \_\_\_\_\_;
- г) кількість рейсів \_\_\_\_\_

**1. Як часто Ви розмовляєте з іноземними колегами на побутові теми?**

- а) дуже часто
- б) часто
- в) рідко
- г) не розмовляю

**2. У спілкуванні з ким Ви відчували труднощі під час плавальної практики?**

- а) з командирським складом
- б) з рядовим складом
- в) з місцевим населенням
- г) спілкування через УКВ радіо

**3. Які труднощі ви відчували під час спілкування?**

- а) розуміння акценту
- б) дотримання стилю спілкування (офіційний/неофіційний)
- в) використання SMCP
- г) розуміння невербальної мови

**4 Які з перелічених видів мовленнєвої діяльності можна вважати діалогом?**

- а) спілкування через УКВ радіо
- б) інструктаж членів екіпажу з техніки безпеки
- в) обговорення плану завантаження судна
- г) інспекція рятувального обладнання

**5. Які мовні знання потрібні для ефективного діалогу?**

- а) знання граматики
- б) достатній лексичний запас
- в) знання мовного етикету
- г) знання мови жестів

**6. Які комунікативні вміння потрібні для ефективного діалогу?**

- а) вміння ініціювати й закінчувати розмову
- б) вміння підтримувати розмову
- в) вміння прогнозувати бесіду
- г) вміння уточнювати почуте

**7. Наскільки розвинуті у Вас такі вміння іноземною мовою (оцініть за п'ятибальною шкалою):**

- а) Переконувати, аргументувати, дискутувати на професійну тематику \_\_\_\_\_
- б) Вміння знаходити необхідну інформацію в тексті \_\_\_\_\_
- в) Вміння запитувати, уточнювати й обмінюватися інформацією з колегами \_\_\_\_\_
- д) Вміння усно описувати схеми, графіки та діаграми тексту \_\_\_\_\_

**8. Які з указаних стратегій Ви використовуєте при вивченні нової лексики:**

- а) роблю нотатки, перекладаю на рідну мову
- б) роблю нотатки, записуючи синоніми, групуючи слова за темою
- в) використовую контекст для розуміння нових слів
- г) намагаюсь вжити новий лексичний матеріал в спілкуванні

**9. Які з указаних стратегій Ви використовуєте в процесі бесіди для покращення розуміння:**

- а) використовую жести
- б) звертаюсь до співрозмовника за роз'ясненням (перефразуванням)
- в) намагаюсь зрозуміти співрозмовника, прогнозуючи контекст
- г) намагаюсь зрозуміти співрозмовника, спираючись на ключові слова

**10. Які з перелічених видів діяльності на занятті з англійської мови ефективно тренують комунікативні вміння:**

- а) рольова гра
- б) виконання групового проекту й презентація результатів
- в) загально групова дискусія з проблемних питань
- г) обговорення питань в парах

*Дякуємо за співпрацю!*



## АНКЕТА

**для викладачів іноземної мови, які навчають майбутніх фахівців морської галузі**

Шановні викладачі!

Просимо Вас відповісти на запропоновані питання щодо стану володіння майбутніми фахівцями морського транспорту англійським діалогічним мовленням для професійного спілкування; труднощів навчання й необхідних заходів по формуванню комунікативної компетенції через розвиток умінь діалогічного мовлення з професійної тематики. Результати анкетування будуть використані лише для наукового дослідження на тему: «Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу» і сприятимуть покращенню ефективності навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

Вам пропонуються запитання та варіанти відповідей на вибір. Обведіть літеру варіанту відповіді, що збігається з Вашою думкою. На деякі запитання можливі декілька варіантів відповіді. Якщо жоден із запропонованих варіантів не відповідає Вашій точці зору, Вам пропонується висловити власну думку в підпункті «Ваш варіант» або надати свої додаткові пояснення чи уточнення в підпункті «Ваш коментар».

### **1 Який вид мовленнєвої діяльності практикується більше на Ваших заняттях?**

- а) читання
- б) говоріння (діалогічне)
- в) говоріння (монологічне)
- г) письмо
- д) аудіювання

### **2 Який відсоток часу на заняттях відводиться Вами на навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення?**

- а) 10 %
- б) 30%
- в) 50%
- г) 75%
- д) 90%

### **3 За допомогою вправ яких типів Ви навчаєте професійно-орієнтованого діалогічного мовлення?**

- а) на імітацію, підстановку, трансформацію
- б) відповіді на запитання
- в) рольова гра
- г) дискусія
- д) виконання групових проектів

### **4 Чи є, на Вашу думку, вміння та навички професійно орієнтованого діалогічного мовлення достатньо сформованими на завершальному етапі навчання у ВТНЗ?**

- а) так
- б) ні
- в) частково

Ваш коментар \_\_\_\_\_

**5. Яка кількість Ваших курсантів має достатньо сформоване вміння висловлюватись з професійної тематики у діалогічній формі (у відсотках)?**

- а) 100%
- б) 70%;
- в) 50%;
- г) 30%;
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

**6. Які функціональні типи діалогів є найважчими для продукування Вашими курсантами?**

- а) діалог-розпитування (одно-/двостороння ініціатива ведення бесіди);
- б) діалог-домовленість (одно-/двостороння ініціатива ведення бесіди);
- в) діалог-обмін враженнями/думками (двостороння ініціатива ведення бесіди);
- г) діалог-обговорення/дискусія (двостороння ініціатива ведення бесіди);
- д) діалог етикетного характеру (одно-/двостороння ініціатива ведення бесіди)

**7. Які з умінь діалогічного мовлення викликають найбільші труднощі у Ваших курсантів?**

- а) ініціювати розмову;
- б) підтримувати та розвивати розмову;
- в) вчасно й адекватно реагувати на репліку співрозмовника;
- г) ввічливо переривати розмову для уточнення інформації;
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

**8. На розвиток яких умінь діалогічного мовлення спрямовані вправи підручника, яким Ви користуєтесь?**

- а) погоджуватись чи не погоджуватись з думкою співрозмовника;
- б) домовлятися про певні спільні дії;
- в) вести дискусію, переговори, аргументуючи свою точку зору, переконуючи у певних ідеях;
- г) запитувати інформацію;
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

**9. Як Ви оцінюєте загальний стан сучасних підручників з іноземної мови для навчання майбутніх фахівців морського транспорту професійному спілкуванню?**

- а) повністю задовольняє потреби;
- б) частково задовольняє потреби;
- в) важко відповісти;
- г) не задовольняє потреби;

Ваш коментар \_\_\_\_\_

**10. Вкажіть питому вагу завдань, спрямованих на формування вмінь усного діалогічного професійного спілкування, у підручниках, якими Ви користуєтесь.**

- а) достатньо;
- б) недостатньо;

Ваш коментар \_\_\_\_\_

**11. Чи знайомити Ви курсантів з навчальними стратегіями?**

- а) систематично
- б) інколи, коли виникає потреба
- в) не вважаю за необхідне, та як вони і так використовують їх підсвідомо

**12. Якими з навчальних стратегій Ваші курсанти користуються більш?**

- а) визначають цілі й контролюють свій прогрес
- б) прагнуть продукувати новий навчальний матеріал
- в) роблять нотатки, записуючи новий лексичний / граматичний матеріал
- г) роблять роботу над помилками
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

**13. Які навчальні стратегії Ви вважаєте ефективними при навчанні діалогічному мовленню?**

- а) прогнозування змісту за ключовими словами,
- б) застосування мовної здогадки
- в) уміння робити припущення, прогнозувати зміст бесіди
- г) аналізувати, порівнювати, систематизувати нову й вже відому інформацію
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

**Результати опитування викладачів (дані округлені до десятих)**

№	питання	у відсотках				
		а	б	в	г	д
1	Який вид мовленнєвої діяльності практикується найбільше на Ваших заняттях?	42,3	14,9	36,1	4,8	1,9
2	Який відсоток часу на заняттях відводиться Вами на навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення?	1,1	43,8	45,6	8	1,5
3	За допомогою вправ яких типів Ви навчаєте професійно-орієнтованого діалогічного мовлення?	17,2	14,9	13	30,4	24,5
4	Чи є, на Вашу думку, навички та вміння професійно орієнтованого діалогічного мовлення достатньо сформованими на завершальному етапі навчання в ВТНЗ?	29,5	11,6	58,9		
5	Яка кількість Ваших курсантів має достатньо сформоване вміння висловлюватись з професійної тематики у діалогічній формі (у відсотках)?	2,5	9,6	15,2	28,5	44,2
6	Які функціональні типи діалогів є найважчими для продукування для Ваших курсантів?	47,4	12,4	10,1	29,6	0,5
7	Які з умінь діалогічного мовлення викликають найбільші труднощі у Ваших курсантів?	15,1	34,4	31,7	13,1	5,7



**Ми проаналізували обрані курсантами мотиви і розташували їх за кількістю виборів (дані округлені до десятих):**

- забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності – 85,3 %
- стати висококваліфікованим спеціалістом – 82,8 %,
- здобути глибокі знання 82,8 %
- успішно скласти іспити – 70,2 %
- отримати диплом – 65,7 %,
- постійно отримувати стипендію – 55,3 %,
- отримати інтелектуальне задоволення – 50 %,
- успішно продовжити навчання на наступних курсах – 38,9 %,
- бути готовим до занять – 25,2 %
- виконувати вимоги викладачів – 22,8 %
- не ігнорувати вивчення предметів навчального циклу – 22,2 %,
- встигати за однокурсниками – 16,1 %,
- отримати схвалення батьків і оточуючих – 14,3%,
- мати повагу викладачів – 11,8 %
- бути прикладом для однокурсників – 10,6 %,
- уникати осуду і покарання за погане навчання – 0%

## Додаток Е

Вивчення мотивації до предмету АМПС (за методикою В.Семиченко).  
Дані округлені до десятих.

Прочитай твердження та оціни, якою мірою кожне із поданих нижче тверджень важливо для тебе при навчання англійської мови за професійним спрямуванням	дуже важливо	важливо	не дуже важливо	не важливо зовсім
1. Вимагає спілкування з різними людьми.	60%	33,5%	6,5%	-
2. Подобається вивчати.	35,6%	45,4%	19%	-
3. Передбачає багато самостійної роботи.	29,2%	44,7%	26,1%	-
4. Відповідає моїм здібностям.	52,8%	32,1%	15,1%	-
5. Можливість застосовувати знання з інших предметів.	37,8%	35,7%	23,3%	3,2%
6. Допомагає у навчанні з інших предметів.	15,9%	45,2%	21,2%	17,7%
7. Сприяє розумовому розвитку.	22,8%	45,5%	24,8%	6,9%
8. Дає можливість отримати високооплачувану роботу в майбутньому.	67,7%	24,8%	7,5%	-
9. Володіння мовою є престижним	20%	38,5%	37,8%	3,7%
10. Дає можливість для зростання професійної майстерності.	34,7%	48,2%	17,1%	-
11. Дозволяє реалізувати мої здібності.	11,3%	46,2%	30,8%	11,7%
12. Можливість активно спілкуватися на різні теми	33,7%	45,6%	17,5%	3,2%
13. Вдосконалює професійні вміння	43,2%	42,5%	10,3%	3%
14. Можливість використовувати за межами класної аудиторії	17,7%	32,8%	31,8%	17,7%
15. Дає великі можливості для прояву творчості	27,5%	43,6%	18,9%	10%
16. Є невід'ємною частиною професійної підготовки	44,1%	32,8%	13,1%	10%

## Speaking test 1

Part 1 – Interview with a teacher (2-3 min). The examples of questions:



Part 2 – Pair work Students are shown some pictures which tell a story about maritime incident (during mooring). Students look at the pictures and a) report the incident to teacher (describe all the pictures with as much information as possible); b) Role play the investigation process.



## Listening test

1. Put the words in the correct order	1. / assistance / what / is / kind / of / required / ? 2. / dangerous / MV ... / port / has / list / to .
2. Fill the gaps with the missing words	Due to the _____ of wind and sea the vessel can make three different _____ motions and three _____ motions.
3. Listen to the text and mark the statement as True/ False	1. The bulk carriers can be divided according to their size. 2. Gearless carriers can discharge cargo at any port. 3. There's a single definition of a bulk carrier.
4. Complete the sentence:	1. Call the Master if restricted visibility is ... 2. Call the Master if difficulties are experienced in ... 3. Call the Master if the ship meets any hazard to navigation, such as ...
5. Listen to the conversation and Number the events from 1 to 5 to show their sequence	a) A screwdriver helped the author to deal with the rudder failure. _____ b) It was necessary to replace a rudder before taking the boat to sea. _____ c) The insurers insisted on full boat examination ashore. _____ d) The surveyor warned the author about the biggest commandment _____ e) The surveyor forbade going for sea with a broken rudder. _____

## Speaking test 2

### Card I Role-play

#### Student A

You are a master. Your chief officer has recently received a master's certificate. You have written a good characteristic about him and he is hoping to make the next voyage as a master. But now he feels he lacks some knowledge regarding insurance. You'd like to help him. Explain him basic concepts of insurance.

#### Student B

You are a chief officer who has recently received a master's certificate. You are going to have the next voyage as a master. But now you feel lack of some knowledge regarding insurance. Ask master to explain you some basic concepts of insurance.

### Card II Role-play

#### Student A

You are a P&I Club agent offering membership in your club to a ship owner. Explain him the advantages of P&I insurance.

#### Student B

You are a ship owner. P&I Club agent is offering membership in his club to a ship owner. Ask him about the advantages of P&I insurance.

### Card III Role-play

#### Student A

You are a master of a container ship. You have just received an amended ISM Shipboard Manual from the ship owner. Brief your crew members on the responsibilities and authorities of Shipboard Personnel and Shore based Personnel.

#### Student B

You are a First Officer, responsible for cargo transportation. You are going to brief your crew members on the responsibilities and authorities of Shipboard Personnel and Shore based Personnel. Ask master about new ship owner's requirement.

### Card IV Role-play

#### Student A

You are the Captain. When you came to the bridge the watchofficer was sleeping. Fortunately, the ship was not deviated from her course. What would you do?

#### Student B

You are the Officer of the watch. You took part in loading procedure just before your watch. You didn't have time to rest and as a result, you fell asleep during your watch. It happened master came to the bridge and saw you were sleeping. Fortunately, the ship was not deviated from her course. What would you do?

### Card V Role-play

#### Student A

You are the Chief Officer of a container ship. You have assigned the Third Officer to assist in cargo operation. Explain him the specifications of cargo plan.

#### Student B

You are the Third Officer aboard container ship. The Chief Officer has assigned you to assist him in cargo operation. Ask him about the specifications of cargo plan.



**Card VI Role-play****Student A**

You are the Captain. Conduct briefing for crewmembers on rest hours and alcohol policy.

**Student B**

You are a new Third Officer just joined the ship. Master is conducting the meeting. Ask him questions about alcohol policy (you have a birthday next week)

**Card VII Role-play****Student A**

During loading operations a container fell down on the deck. As a result starboard railings were damaged and a crewmember got injured. You have been appointed as an investigator. Explain what information will be useful for you? Which source of information will you trust more/less? Why?

**Student B**

You are a rating taking part in cargo operations. During loading operations a container fell down on the deck. As a result starboard railings were damaged and you got injured. Be ready to answer to the questions an investigator asks.

**Card VIII Role-play****Student A**

One of your ratings did not understand the order of the Junior Officer and did his job in the wrong way. Explain, as a Master, to the Junior Officer the use of the Closed Loop communication aboard the vessel.

**Student B**

You are the Junior Officer. You gave the orders to an OS and he did his job in the wrong way. Master is going to speak with you in his office. You have no idea about the reason of this talk.

**Card IX Role-play****Student A**

Your ship has been involved in a collision with a fishing boat. The Master asks you to conduct an investigation and prepare an accident report for the company. Question the OOW

**Student B**

You are OOW. Your ship has been involved in a collision with a fishing boat. The First Mate conducts an investigation and to write an accident report for the company. Answer to his questions.

**Тест «Який ваш творчий потенціал?»**

1 Наскільки креативним Ви вважаєте себе?

- а) дуже креативним;
- б) звичайним;
- в) не дуже креативним;
- г) зовсім не креативним.

2 Якщо Ви стикаєтесь з вже знайомою проблемою, для її вирішення Ви:

- а) організуєте дискусію і розробите низку можливих рішень;
- б) звернетесь за допомогою до друга;
- в) будите шукати нове рішення самостійно;
- г) використаєте вже спробоване рішення.

3 Чи вважаєте ви, що деякі Ваші ідеї принесли б значний прогрес у вирішення спільного завдання?

- а) так, завжди їх висловлюю і наполягаю на них;
- б) можливо, за сприятливих умов;
- в) краще підтримати чиюсь думку;
- г) краще не виражати своїх думок.

4 Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи виникає у вас бажання досягти в ній досконалості?

- а) так;
- б) так, але тільки якщо вам це подобається;
- в) задовольняєтесь тим, чого встигли досягти;
- г) ніколи не беруся за незнайому справу.

5 Коли Ви відстоюєте якусь ідею, Ви:

- а) можете відмовитись від неї, якщо почуєте переконливі аргументи ваших опонентів;
- б) переконуєте інших, знаходячи нові аргументи;
- в) змінюєте думку, якщо опір буде занадто сильним;
- г) залишитесь при своїй думці, які б аргументи ви не вислухали.

6 Якщо людина висловлює думки, які Ви не поділяєте, Ви:

- а) дасте їй можливість висловитися, а потім наведете контраргументи;
- б) не дослухаєте до кінця й почнете заперечувати;
- в) зупините її на початку й висловите своє бачення;
- г) не будете її слухати.

7 Почувши висловлювання явно помилкової точки зору з відомого Вам питання, Ви:

- а) частково погоджувачись, висловите свою думку;
- б) вступите в суперечку, намагаючись переконати;

- в) висловіть свою думку, не намагаючись нікого переконати;
- г) промовчіть.

8 Одразу після якоїсь бесіди чи зможете ви згадати все, про що говорилося?

- а) так, без труднощів;
- б) усього згадати не зможете;
- в) запам'ятовуєте лише те, що вас цікавить;
- г) пам'ятаєте лише останні репліки.

9 Подорожуючи, Ви звернутися до перехожого з проханням показати Вам дорогу. Його відповідь Вам не зрозуміла. Ви:

- а) перепитаєте ще раз;
- б) запросите показати чи намалювати;
- в) запитаете іншого перехожого;
- г) будете шукати самостійно.

10 Коли ви чуєте якесь незнайоме слово англійською мовою, чи можете повторити його, навіть не знаючи його значення?

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) зможете повторити, але не зовсім правильно;
- г) не можете повторити, поки не побачите, як воно пишеться.

11 Як часто Ви вживаєте нові слова?

- а) завжди намагаюся;
- б) ніколи;
- в) рідко, намагаюся замінити їх вже знайомим синонімом;
- г) ніколи, мене вистачає і тих слів, що я вже знаю.

12 Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на зборах чи іншому подібному заході?

- а) так;
- б) ні;
- в) залежить від теми;
- г) залежить від аудиторії.

13 Якщо незнайома людина на вулиці звертається до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання), Ви:

- а) залюбки допоможете їй;
- б) відповісте на запитання й підете далі, навіть якщо бачите, що Вас не зрозуміли;
- в) не зупинитесь, так як Ви поспішаєте в справах;
- г) не зупинитесь, тому, що це не Ваша справа.

14 Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви:

- а) звернетесь до неї з якимось питанням;
- б) будете чекати, поки першою заговорить вона;
- в) не вступите з нею в бесіду і відчуєте себе обтяженим, якщо першою заговорить вона;
- г) не вступите з нею в бесіду і вдаватиме, що дуже зайняті своїм телефоном.

#### **Опрацювання результатів:**

Підрахуйте бали, які Ви набрали, таким чином:

«а» — 4 бали

«б» — 3 бали

«в» — 2 бали

«г» — 1 бал

Запитання 2, 4, 11 — визначають межу вашої допитливості;

запитання 1, 3 — визначають віру в себе;

запитання 7, 12 — визначає амбітність;

запитання 9, 13, 14 — комунікабельність;

запитання 8, 10 — визначають слухову пам'ять;

запитання 5, 6 — ступінь зосередженості.

**50 і більше балів.** Ви творча, активна особистість. У вас закладений творчий потенціал, який надає вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо ви на практиці зможете застосувати свої здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості. Ви комунікабельні, скрізь відчуваєте себе чудово; беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди її можете довести до кінця.

**30-49 балів.** Ви певною мірою комунікабельні й у незнайомих обставинах відчуваєте себе цілком упевнено. Ви володієте якостями, які дозволяють вам творити, але у вас є проблеми, що гальмують творчий процес. В будь-якому разі, потенціал дозволить вам творчо проявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

**29 і менше балів.** Можливо, ви просто недооцінюєте себе і свої здібності, й відсутність віри у свої сили заважає вашій творчості? Вам необхідно набути більшої упевненості. Розпочніть якусь нову цікаву справу і доведіть її до кінця. Прагніть бути більш комунікабельним, стимулюйте себе.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКА ДЕРЖАВНА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ

*С.Л. Барсук*

**ПРОГРАМА**  
**ФАКУЛЬТАТИВНОГО СПЕЦКУРСУ**  
**«LEARNING MARITIME ENGLISH IN INTERACTION»**

Галузь знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура»  
Напрямок підготовки: 6.070104 «Морський та річковий транспорт»  
Професійне спрямування Судноводіння  
Курс IV

Програму факультативного спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction» розроблено у відповідності з навчальним планом та галузевим стандартом вищої освіти підготовки бакалавра, галузь знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура», напрям підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт», професійне спрямування «Судноводіння». Розробник програми Барсук С.Л.

### **Мета і завдання спецкурсу**

Факультативний спецкурс «Learning Maritime English in Interaction» націлений на удосконалення вмінь професійного діалогічного мовлення курсантів старших курсів через організацію активної мовленнєвої взаємодії у професійно-орієнтованих ситуаціях, є складовим компонентом професійної підготовки майбутніх судноводіїв в межах навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Спецкурс побудовано на принципах міжпредметної інтеграції, активності, самостійності та свідомості студентів у процесі навчання, функціональності мовлення. Організація навчального процесу на засадах комунікативно-когнітивного, компетентнісного та рефлексивного підходів передбачає навчання іноземної мови в процесі мовленнєвої взаємодії, орієнтацію на формування професійно значущих комунікативних умінь, розвиток автономності курсантів в процесі навчання.

Методичними засобами навчання іншомовного професійного діалогічного мовлення виступають навчальні стратегії: когнітивні стратегії аналізу та синтезу; метакогнітивні стратегії планування, контролю та самокорекції; комунікативні стратегії перепитування, спрощення, перефразування тощо та респонсивні стратегії уникнення конфлікту, кооперації та компромісу.

Завданнями спецкурсу є:

- вивчення лексики професійного спрямування для використання в умовних ситуаціях професійно-орієнтованої тематики;
- відпрацювання комунікативних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю майбутніх судноводіїв, уникнення типових помилок та лексико-граматичних труднощів для полегшення професійного спілкування майбутніх фахівців морського профілю.

Досягнення встановленої мети реалізується шляхом запровадження наступних педагогічних умов у процес навчання:

- 1) забезпечення позитивної мотивації курсантів до оволодіння іншомовним професійним діалогічним мовленням (ПДМ) через зміст, форми, та способи навчальної діяльності, що сприятиме підвищенню мотивації курсантів до професійної діяльності у міжнародному середовищі, удосконаленню іншомовної комунікативної компетентності, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) усвідомлення курсантами діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту та впровадження в навчання когнітивних, комунікативних та респонсивних стратегій, що сприяє формуванню професійно-орієнтованих комунікативних умінь діалогічного мовлення, а саме будувати діалог-розпитування, регулятивний діалог, діалог-обмін думками та діалог-обговорення.
- 3) занурення курсантів у навчальні професійно-орієнтовані ситуації, що забезпечує формування професійних комунікативних умінь вести ділове спілкування з партнерами, роботодавцями, грузопостачальниками (укладати ділові контракти,

уникати конфліктних ситуацій при оформленні документації, знаходити компроміси при вирішенні професійних питань).

Методами формування ПІДМ виступають: комунікативно-ситуативний через залучення курсантів до мовленнєвої взаємодії у змодельованих професійно-орієнтованих ситуаціях, рольова гра, проблемне навчання шляхом використання електронних професійно-орієнтованих ресурсів, мозковий штурм, метод кейсів, кооперативне навчання в процесі виконання групових та індивідуальних проєктів, групові дискусії.

Програма факультативного спецкурсу «Learning Maritime English in Interaction» на даному етапі підготовки є певною мірою узагальнюючою і систематизуючою, тому у відповідності з діючими положеннями міжнародних конвенцій первинне значення приділяється узагальненню вивченого в процесі навчання англійської мови на попередніх етапах підготовки, а також активізації знань зі спеціальних дисциплін: «Міжнародні морські конвенції», «Організація дій екіпажу в екстремальних умовах», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування», «Технологія перевезення вантажів», «Перевезення небезпечних вантажів морем», «Стандарти Міжнародної морської Організації», «Організація рятувальних операцій на морі».

**Таблиця 1 Характеристика факультативного спецкурсу**

Термін вивчання		Розподіл академічних годин за видами занять денної форми навчання						Контроль знань			
Курс	Семестр	Всього академічних годин	Аудиторні заняття				Самостійна робота	Вид індивідуального завдання	Модульні контрольні роботи	Залік	Іспит
			Лекції	Практичні заняття	Лабораторні заняття	Семінарські заняття					
IV	8	100		36			64		4		+

**Таблиця 2 Компетентнісні вимоги до вмінь фахівців**

Навчальний модуль	Знання, уміння, навички
Компетентність: Використання стандартних фраз ІМО для спілкування на морі та використання англійської мови у писемній та усній формах (ПДНВ 78/95, таблиця А-II/1)	
Модуль 1: Перевезення рідких вантажів танкерами	<b>Демонстрація умінь:</b> - демонструє знання SMCP доповідаючи вимоги до безпечного перевезення рідких вантажів морем; - характеризує вид вантажу, вказуючи його особливості та вимоги до транспортування; - оцінює дії судна в ситуації надзвичайного стану, демонструючи знання нормативних процедур, аргументуючи свою думку різними мовними засобами (переліченням, наведенням прикладів, підведенням підсумків тощо)

	<p><b>Підсумкова компетенція:</b> симулює комунікацію</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- між судном та береговим терміналом в процесі завантаження судна</li> <li>- між Молодшим Помічником та членами екіпажу з питань підготовки і проведення необхідних тренувань (пожежа, витікання нафти).</li> </ul>
<p>Модуль 2: Перевезення небезпечних вантажів морем</p>	<p><b>Демонстрація умінь:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- демонструє знання міжнародної класифікації небезпечних вантажів й називає ризики, пов'язані з кожним класом;</li> <li>- демонструє знання SMCP, доповідаючи необхідні дії у випадку надзвичайної ситуації;</li> <li>- характеризує вид вантажу, вказуючи його особливості та вимоги до транспортування;</li> <li>- оцінює дії судна у надзвичайній ситуації, демонструючи знання нормативних процедур, аргументуючи свою думку різними мовними засобами (переліченням, наведенням прикладів, підведенням підсумків тощо)</li> </ul> <p><b>Підсумкова компетенція:</b> симулює комунікацію</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- між Старшим Помічником та Агентом з питань вантажного плану;</li> <li>- між Молодшим Помічником та членами екіпажу з питань підготовки і проведення необхідних тренувань (медична допомога при пожежі, отруєнні тощо).</li> </ul>
<p>Модуль 3: Перевезення надважких та негабаритних вантажів</p>	<p><b>Демонстрація умінь:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- описує особливості дизайну суден, що перевозять надважкі та негабаритні вантажі;</li> <li>- обмінюється інформацією щодо методів завантаження;</li> <li>- доповідає вимоги техніки безпеки під час завантаження, кріплення та перевезення надважких вантажів.</li> </ul> <p><b>Підсумкова компетенція:</b> симулює комунікацію</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- між Старшим помічником та Капітаном з питань стабільності судна під час вантажних процедур;</li> <li>- між Старшим помічником та береговою командою з планувань вантажних процедур;</li> <li>- між оператором крану та сигнальником;</li> <li>- між інспектором та членами екіпажу з метою розслідування інциденту.</li> </ul>
<p>Модуль 4: Пошуково-рятувальні операції</p>	<p><b>Демонстрація умінь:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- називає процедури щодо координації пошуково-рятувальної операції;</li> <li>- використовує фрази IMO в процесі отримання сигналу SOS, сигналізуючи часткове розуміння отриманої інформації;</li> <li>- імітує відправлення сигналу SOS за різними сценаріями (з'ясування інформації, виправлення хибної інформації, при веденні радіообміну);</li> <li>- надає інструкції та пояснює дії пасажирів при аварійних ситуаціях;</li> </ul> <p><b>Підсумкова компетенція:</b> симулює комунікацію</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- між Капітаном та береговими рятувальними службами щодо прийняття рішення, альтернативного розвитку подій;</li> <li>- між вахтеним офіцером і Капітаном з метою оцінити надзвичайну ситуацію й спланувати дії, демонструючи різну ступінь впевненості та знання нормативних процедур.</li> </ul>

Таблиця 3 - Зміст та опис спецкурсу

№ заняття	Вид заняття	Обсяг аудиторних годин	Обсяг годин самостійної роботи	Зміст та опис спецкурсу	Посилання на нормативні документи ІМО
1	2	3	4	5	6
<b>Module 1. Liquid Cargo Handling</b>					
1	ПЗ	2	6	<b>Type of tankers. Tanker design.</b> Describe safe operational practice and list obligations to tanker design under international regulations;	IMO Model Course 3.17
2	ПЗ	2	4	<b>Liquid cargo handling</b> Summarize crew responsibility for loading, discharging and care in transit of oil cargoes;	IMO Model Course 3.17
3	ПЗ	2	4	<b>Safe practice on Tankers</b> Use SMCP to simulate cargo handling procedures and report incidents related to spillage.	SMCP
4	ПЗ	2		<b>Competency Demonstration:</b> Simulate the conversation between - Chief and Master - Master and Agent - Chief and Crew briefing (Characterize the cargo type focusing on its particular features and requirements to its transportation; Demonstrate safe practice on liquid cargo handling)	
Всього		8	14		
<b>Module 2. Dangerous Cargo Handling</b>					
5	ПЗ	2	8	<b>Dangerous Cargo Classification</b> Identify IMDG dangerous goods classes 1-9 and the hazards associated with each class	IMDG Code, SMCP
6	ПЗ	2	6	<b>International requirements to Dangerous Goods Transportation</b> Demonstrate knowledge of MARPOL, SOLAS and IMDG Code requirements to DG transportation	IMDG Code, SMCP
7	ПЗ	2	6	<b>Dangerous Cargo Handling during the voyage</b> Characterize a cargo type focusing on its particular features and requirements to its transportation	IMDG Code, SMCP

8	П3	2	4	<b><i>Expecting the Unexpected</i></b> Use SMCP to describe actions in case of emergency; Investigate the reasons of an accident	
9	П3	2		<b>Competency Demonstration:</b> Simulate the conversation between - Master and Port State Control - Chief and Agent - II Off and Third Off to organize a drill - Third Off and crew briefing /debriefing on leakage preventing (characterize a cargo type focusing on its particular features, and requirements to its transportation)	
Всього		10	24		
<b>Module 3. Heavy Cargo Handling</b>					
10	П3	2	6	<b><i>Heavy-lift Vessel Design and Handling Gear</i></b> Compare types of heavy-lift ships, lifting gear, methods of loading	IMO Model Course 3.17
11	П3	2	6	<b><i>Lifting and lashing equipment</i></b> Revise securing and lashing materials, demonstrate understanding of loading / discharging methods	IMO Model Course 3.17
12	П3	2	6	<b><i>Safe Working Practice</i></b> Formulate procedure of safe and proper heavy cargo handling, identifies typical hazards	IMO Model Course 3.17
13	П3	2		<b>Competency Demonstration:</b> Simulate the conversation between - Chief and Supercargo Shore service representative - Cargo Off and crane operator - briefing with crew (characterize a cargo type focusing on loading method and lashing equipment preparation, to its transportation, measures to provide stability)	
Всього		8	18		
<b>Module 4. SAR Operations</b>					
14	П3	2	2	<b><i>Dealing with Accident at Sea</i></b> Describe procedures for coordinating a search and rescue operation	IAMSAR
15	П3	2	2	<b><i>Ship – to – ship salvage</i></b> Evaluate different perspectives on a problem and recommend appropriate action; Summarize principles of ship-to-ship salvage	IAMSAR
16	П3	2	2	<b><i>Helicopter Rescue</i></b> Restate principles of helicopter rescue	IAMSAR
17	П3	2	2	<b><i>Situation Report (SITREP)</i></b> Use SMCP and message markers to simulate external distress communications	IAMSAR
18	П3	2		<b>Competency Demonstration:</b> - Give instructions to passengers during onboard emergencies, including evacuation and boat drill. - Simulate the conversation between OOW and	IAMSAR

				Rescue Center - Imitate Distress Call - Conduct a briefing before helicopter landing	
<b>Всього</b>		10	8		
<b>Всього</b>		36	64		

**Таблиця 4 Критерії оцінювання навчальних досягнень курсантів/ студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу**

Рівень компетентності	Критерії оцінювання
<b>Високий</b>	Курсант / студент виявляє особливі творчі здібності, надає перевагу ускладненим творчим завданням; демонструє розуміння суті і тонкості комунікативних намірів; здатен будувати діалоги, не припускаючись граматичних і лексичних помилок з дотриманням вимог мовленнєвого етикету та SMCP; самостійно, без допомоги викладача, планує та реалізує мовленнєву діяльність у професійно-орієнтованих ситуаціях, використовуючи свій мовленнєвий досвід та різні когнітивні, комунікативні та респонсивні стратегії; об'єктивно оцінює своє мовлення та мовлення своїх колег; прагне до самовдосконалення.
<b>Достатній</b>	Курсант / студент вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію, досягає комунікативної мети, проте потребує незначної допомоги в проектуванні та реалізації мовленнєвої діяльності. Незважаючи на окремі невідповідності (наприклад: незначні порушення логічності або послідовності викладення матеріалу, наявність надмірної, недоцільної інформації), курсант демонструє вміння спілкуватися в запропонованій ситуації; свідомо застосовує навчальні та респонсивні стратегії, самостійно вдосконалює лексичні та граматичні навички, демонструє знання SMCP, відтворює діалоги різних функціональних типів, об'єктивно оцінює власне мовлення та мовленнєву взаємодію своїх колег.
<b>Базовий</b>	Курсант / студент володіє матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на продуктивному рівні. Майже повністю досягає комунікативної мети спілкування, проте допускає мовні помилки, які частково порушують процес комунікації; оперує вивченим лексико-граматичним матеріалом та SMCP у межах професійної тематики; користується діалогами різних функціональних типів, але при наявності моделі; не виявляє комунікативної ініціативи, уникає реакції на точку зору співрозмовника; не завжди дотримується правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах професійної діяльності; не вміє адекватно оцінювати власну мовленнєву діяльність та мовлення своїх колег, потребує допомоги викладача для вдосконалення мовних знань.
<b>Низький</b>	Курсант / студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу; припускається значних неточностей і невідповідностей у реактивних репліках, демонструючи нерозуміння суті більшості ситуацій; не вміє висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми, підтримувати мовленнєву взаємодію (ініціювати зміну теми розмови, виявляти інтерес, перепитувати), не дотримується правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах професійної діяльності; не вміє оцінювати як власне мовлення так і мовлення своїх колег.

### Методичне забезпечення

Барсук С.Л. Communication through Dialogues. Students' book. Teacher's book : Навч.-метод. посіб. / С.Л. Барсук. – Херсон : Айлант, 2015. – 153с

#### Засоби діагностики та питання для проведення підсумкового контролю знань

Факультативний спецкурс «Learning Maritime English in Interaction» передбачає проведення різних форм контролю знань: проміжних тестів наприкінці вивчення відповідного модулю, проведення модульної атестації, усного іспиту.

#### Питання до самоконтролю

1. What types of tankers do you know?
2. What are the requirements to tank design?
3. What cargo loading/discharging equipment do you know?
4. What equipment is used to clean tanks?
5. What types of tank cleaning up methods do you know? What are their advantages/disadvantages?
6. What potential hazards exist aboard tanker?
7. What safety measures should be taken during liquid cargo transportation?
8. What goods are considered to be dangerous? Why?
9. What safety precautions should be taken during DG transportation?
10. What laws and regulations on the carriage and handling of dangerous goods do you know?
11. How many classes of dangerous cargo do you know? What are they?
12. What information should be verified with IMDG Code?
13. What are Carrier's responsibilities in compliance with international requirements?
14. What cargo is considered as Heavy/Project cargo? Give examples.
15. What difficulties does such cargo present?
16. What types of vessels carry heavy cargo? Describe their design.
17. What load-up methods do you know?
18. What factors should be taken into consideration to provide vessel stability?
19. What lashing and securing equipment is used to provide cargo safety?
20. What guidelines should be followed to provide cargo handling safety practice?
21. Who is in Charge of Search and Rescue Operations at Sea?
22. What regions is water area divided into? What equipment is used to transmit distress signal in each region?
23. What bridge equipment is used in a distress situation?
24. What actions should be taken in Man Overboard situation?
25. What is a SAR Mission Coordinator (SMC), On-Scene Coordinator (OSC) responsibility?
26. What information should be transmitted by the ship in distress?
27. What is it SITREP? What information does it contain?
28. What are the requirements for safety during helicopter assistance?

### Рекомендована література та Інтернет-ресурси

1. SailSafe. Student's Book. Видання третє, доповнене і перероблене / под. ред. В.Ф.Кудрявцевої – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД». – 2014. – 214 с.
2. IMO Standard Marine Communication Phrases, IMO, London, 2002. – 116 p.
3. International Maritime Convention and Codes: STCW, ISM Code, ISPS, Code, SOLAS, MARPOL, IAMSAR.
4. Klaas van Dokkum Ship Knowledge : a modern encyclopedia, Giethoorn Ten Brink by, Meppel, The. Netherlands, 2010. – 341p.
5. Macneil Iain 21st Century Seamanship, UK. – Witherby Publishing Group Ltd, 2015. – 1322p.
6. <http://maritimeaccident.org/>
7. <http://deckofficer.ru/>
8. <http://gcaptain.com/>
9. <http://www.imo.org/>
10. <http://www.marineinsight.com/>

## АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

**результатів дисертаційного дослідження С.Л. Барсук із теми «Педагогічні умови формування професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу», зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

З метою апробації результатів дисертаційного дослідження С.Л.Барсук в Київській державній академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного протягом 2015 – 2016 рр. було запроваджено методику навчання іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу в процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

Здійснено апробацію розробленого С.Л.Барсук навчально-методичного посібника “Communication through dialogues (for navigators)”, який втілює загально дидактичні принципи навчання іноземної мови й базується на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Матеріал посібника формує загальне уявлення про специфіку спілкування у морському середовищі, та забезпечує необхідну комунікативну практику у сферах ситуативного й професійного спілкування. Розроблена лінгводидактична модель навчання складається з трьох етапів й направлена на розвиток умінь усного діалогічного мовлення та формування комунікативної компетентності в процесі виконання практичних завдань у спеціальних навчальних ситуаціях, які вимагають професійної компетенції фахівців морського торговельного флоту і визначені Кодексом з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (Розділ II, Таблиця А-III).

Результати дисертаційного дослідження використані співробітниками кафедри англійської мови за професійним спрямуванням Київської державної академії водного транспорту при підготовці і викладанні курсу практичних занять з студентами факультету судноводіння, спеціалізації: «судноводіння на морських та внутрішніх водних шляхах». Отримані результати дослідження є достатньою підставою для висновку щодо ефективності

методики та доцільності впровадження наукового доробку С.Л. Барсук у професійну підготовку майбутніх судноводіїв.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

**В.о. зав. кафедри іноземних мов  
за професійним спрямуванням**

**С.П. Коршкова**

**В.о. проректора з навчально-методичної  
та наукової роботи**

**А.М. Крицька**





## АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Барсук Світлани Леонідівни  
 на тему «Педагогічні умови формування іншомовного професійного  
 мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного  
 підходу», поданого на здобуття наукового ступеня  
 кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічний експеримент з упровадження результатів дисертаційного дослідження Барсук Світлани Леонідівни на тему «Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу» проводився на базі кафедри англійської мови в судноводінні ВНЗ Херсонська державна морська академія протягом 2011-2016 років.

Здійснено апробацію розробленого С.Л.Барсук навчально-методичного посібника “Communication through dialogues (for navigators)”, побудованого за принципами комунікативно-когнітивного підходу до навчання діалогічного мовлення, направлено на формування професійної комунікативної компетентності на рівні необхідному для спілкування в межах професійно-ситуативного контексту, і визначеному Кодексом з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (Розділ II, Таблиця А-III/I) та відповідними міжнародними стандартами.

Розроблена лінгводидактична модель навчання призначена для забезпечення цілісності процесу навчання майбутніх судноводіїв професійній англійській комунікації в єдності цілей, змісту та технологій навчання, і підвищенню ефективності навчання діалогічного мовлення як мовленнєвого акту. Діалог стає навчальним середовищем, за допомогою якого студенти обмінюються інформацією, виражають почуття та роздуми, тренуються застосовувати комунікативні стратегії для досягнення ефективної взаємодії, що підвищує мотивацію навчання.

На підставі позитивних відгуків викладачів кафедри та результатів експерименту доведено ефективність запропонованої С.Л.Барсук лінгводидактичної моделі навчання та доцільність впровадження наукового доробку у професійну підготовку майбутніх судноводіїв.

Довідка видається для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Перший проректор \_\_\_\_\_ Л.Б.Кулікова  
 проректор науково-педагогічної роботи \_\_\_\_\_ А.І.Бень





## АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

**результатів дисертаційного дослідження  
Барсук Світлани Леонідівни «Педагогічні умови формування  
іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв  
на засадах комунікативно-когнітивного підходу» зі спеціальності  
13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Цим актом підтверджується, що протягом 2015-2016 навчального року на кафедрі суспільних наук Херсонській філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова при підготовці та проведенні занять з іноземної мови для студентів другого та п'ятого курсів, що навчаються за спеціальністю 135 «Суднобудування», використовувався навчально-методичний посібник «Communication through Dialogues», розроблений С. Л. Барсук під час роботи над дисертаційним дослідженням.

Аналіз результатів роботи з посібником підтвердив дієвість його застосування, а також виявив можливість і доцільність розширення сфери використання представлених у ньому матеріалів, зокрема в процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників річкового та морського флоту.

Результати впровадження розглянуто на засіданні кафедри суспільних наук Херсонської філії (протокол № 1 від 31.08.2016 р.), на якому було відзначено, що використання матеріалів дисертаційного дослідження С. Л. Барсук дає змогу підвищити якість навчального процесу. Матеріали посібника за згодою автора використовуватимуться при формуванні методичних вказівок до самостійної роботи з іноземної мови для студентів технічних спеціальностей Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Директор Херсонської філії НУК  
д.е.н., професор

Доцент кафедри суспільних наук  
Херсонської філії НУК, к.ф.н.



А.В. Ломоносов

Л.М. Бойко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МОРСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Мечникова, 34, м.Одеса, 65029, тел: (048) 732-17-35, факс: (048) 732-16-21, e-mail: office@onmu.odessa.ua

*Дод. ДЗ, до ДП/р № К/1116*  
на № \_\_\_\_\_

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ  
результатів дисертаційного дослідження С.Л. Барсук із теми  
«Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення  
майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу»  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

З метою апробації результатів дисертаційного дослідження С.Л.Барсук протягом 2015 – 2016 рр. в Одеському національному морському університеті було запроваджено методику навчання діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням.

Практичну значущість дисертаційної роботи С.Л.Барсук підсилює розроблений навчально-методичний посібник “Communication through dialogues (for navigators)”, який відповідає сучасним вимогам до навчальних матеріалів і базується на загально дидактичних принципах навчання іноземної мови на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Розроблена лінгводидактична модель навчання складається з трьох етапів й направлена на формування професійної комунікативної іншомовної компетентності через розвиток умінь діалогічного мовлення в процесі симуляції спілкування з членами змішаного екіпажу, портовими працівниками й береговими службами з використанням комунікативних й когнітивних стратегій. Діалог стає навчальним середовищем, за допомогою якого студенти обмінюються інформацією, виражають почуття та роздуми, тренуються застосовувати комунікативні стратегії для досягнення ефективної взаємодії, що підвищує мотивацію навчання при підготовці майбутніх судноводіїв до професійної діяльності.

Отримані результати дослідження є достатньою підставою для висновку щодо ефективності методики та доцільності впровадження наукового доробку С.Л.Барсук у професійну підготовку майбутніх судноводіїв.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи

