

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

МАСЛОВА АЛІНА ВІКТОРІВНА

УДК: 378.22+811.111+001.8+37

**НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО
МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник:
Мартінова Раїса Юріївна,
доктор педагогічних наук,
професор, член-кор.
НАПН України

Одеса – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ	12
1.1. Визначення поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості».....	13
1.1.1. Діалектична сутність наукового мовлення	16
1.1.2. Психологічні закономірності породження і відтворення іншомовного наукового писемного мовлення	23
1.1.3. Лінгвістична характеристика англійського наукового писемного мовлення педагогічної спрямованості	33
1.2. Ретроспективний аналіз методів навчання англійського наукового мовлення в педагогічній теорії і практиці	40
1.2.1. Лінгводидактичні особливості навчання англійського наукового мовлення в 70 – 90-ті роки минулого століття	41
1.2.2. Характеристика методів навчання англійського наукового мовлення в лінгвометодичних роботах останніх п'ятнадцяти років	54
Висновки до першого розділу	72
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ	75
2.1. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень	75

2.2. Система вправ з навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень	91
2.3. Методичні рекомендації щодо виконання розробленої системи вправ.....	135
Висновки до другого розділу	152
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ	154
3.1. Критеріальний апарат визначення ефективності розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів	155
3.2. Хід і результати констатувального експерименту	164
3.3. Характеристика навчальних матеріалів з навчання англійського наукового писемного мовлення студентів експериментальних груп.....	169
3.4. Задачі формувального експерименту, процес їх вирішення та статистичне опрацювання отриманих результатів	177
Висновки до третього розділу	190
ВИСНОВКИ	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	198
ДОДАТКИ	222

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку країни педагогічна наука є однією з головних галузей державотворення, оскільки вона має виховати кожну окрему людину як високоосвічену особистість, здатну ввійти в англomовний європейський простір освіти і працевлаштування і, таким чином, представити оновлену, розвинену, патріотичну, соборну українську націю [63, с. 9]. У цій ситуації виникає необхідність формування кваліфікованих педагогічних кадрів, які можуть співпрацювати з іноземними колегами, вивчати їхні наукові доробки, брати участь у спільних науково-педагогічних конференціях, створювати власні науково-педагогічні праці та впроваджувати їх у роботу освітніх установ України і держав Євросоюзу в англomовному супроводі, що загалом відповідає напрямку, визначеному законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), наказом Міністерства освіти і науки України «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» (2010 р.), а також вимогами до володіння іноземною мовою, сформульованими в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Підготовка таких кадрів розпочинається на останньому етапі навчання в педагогічних ВНЗ, коли бакалавр продовжує свою освіту в магістратурі. Саме магістрант має оволодіти науковим стилем мовлення для читання й розуміння фахової літератури, написання перших науково-практичних праць та організації перших науково-дослідних експериментів. Джерелом набуття наукових знань у будь-якій галузі, у тому числі в освітній, є спеціальна професійна література, вивчення й аналіз якої не тільки розширює діапазон науково-професійного мислення фахівця, а й створює умови для вдосконалення його іншомовних мовленнєвих умінь. Відтак, актуальність проблеми навчання англійського наукового педагогічного мовлення постійно зростає і, тим самим, спонукає дослідників до подолання протиріччя між необхідністю вивчення наукових робіт із педагогіки сучасних зарубіжних учених і здатністю українських магістрантів розуміти й аналізувати їх.

Зазначене протиріччя намагалися усунути деякі дослідники. Вони *довели* необхідність запровадження академічного письма в процес іншомовної підготовки студентів старших курсів і магістрантів (Е. Васильєва, О. Комочкіна, О. Тарнопольський, О. Шишигіна, Т. Яхонтова, S. Bailey, L. Bjork, C. Coffin, P. Creme, L. Ganobcsic-Williams, G. Graswell, Ch. Raisanen) та *обґрунтували* методичну доцільність розвитку вмінь іншомовного наукового мовлення на основі попередньо засвоєного типового мовного матеріалу й подальшого використання його у створенні власних наукових текстів (Л. Курило, Ch. Feak, J. Swales); *визнали* правомірність використання комп'ютерних технологій для пошуку наукових тематичних текстів у мережі Інтернет, їх аналізу та створення вторинних науково-технічних доповідей (О. Синєкоп, C. Coffin, M. Curry); *виокремили* жанри наукового мовлення такі, як стаття, доповідь, анотація, рецензія, та *запропонували* методики щодо їх навчання (А. Акмалдінова, О. Добриніна, Т. Рибіна, Т. Яхонтова, R. Day, B. Gastel, M. Derntl, S. Katz, A. Penrose, A. Wallwork); *розробили* принципи організації процесу навчання іншомовного наукового мовлення для різних цілей його застосування: для сприйняття наукової інформації (Ю. Гапон), для читання англomовних наукових першоджерел і їх аналізу (О. Малюга, R. Jourdan, G. Mulderig), для створення власних наукових текстів (Л. Алексєєва, Н. Аносова, О. Колмакова, А. Міньяр-Белоручєва, J. Bell); *деталізували* лінгвістичні труднощі сприйняття наукового тексту та *запропонували* шляхи їх подолання (С. Лебединський, С. Ледовських, А. Юдіс); *уточнили* лексичний і граматичний склад, а також стилістичні особливості англійського наукового мовлення (І. Авхачєва, І. Бедріна, М. Глушко, В. Кудряшова, Л. Орлова, С. Пітіна, В. Чернявська, M. Clyne, L. Hamp-Lyons, V. Heasley); *класифікували* композиційно-мовленнєві форми автентичних наукових текстів (В. Бєн'ямінова); *розробили* методики навчання монологічного (Л. Смірнова) і діалогічного (Є. Большакова) англійського наукового

мовлення, а також читання та перекладу автентичних науково-технічних текстів (Л. Зільберман).

Ці праці зробили суттєвий внесок у розвиток англомовних умінь наукового мовлення, але багатьох проблем вони не вирішили і не тільки через те, що не зосереджувалися на навчанні англійського науково-педагогічного мовлення, а й тому, що не визначили методологічної та дидактичної сутності наукового мовлення, недооцінили необхідність урахування психологічних закономірностей породження й відтворення іншомовного наукового писемного мовлення для розробки обґрунтованої методики його навчання, не виокремили такий вид писемного наукового мовлення, як рецензія на наукову працю з методичними рекомендаціями до впровадження викладених у ній ідей взагалі та педагогічних зокрема. Невизначеність цих положень, з одного боку, та необхідність володіння англійським науковим писемним мовленням майбутніми педагогами, здатними асимілюватися в англомовний європейський простір, з іншого боку, обумовили вибір теми дослідження: *«Навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки»*.

Зв'язок дослідження з науковими планами, програмами, темами. Дослідження здійснювалося в межах наукової теми кафедри західних і східних мов та методики їх навчання «Теорія і практика інтегрованого навчання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах України» (державний реєстраційний номер 0109U000201), яка входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 5 від 13.01.2012 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 6 від 18.06.2013 р.).

Мета дослідження – обґрунтувати й апробувати методику навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки.

Завдання дослідження:

1. Визначити поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості» в його діалектичному, психологічному та лінгвістичному аспектах.

2. Проаналізувати методи навчання англійського наукового мовлення в педагогічній теорії та практиці з початку 70-х років і до сьогодення.

3. Обґрунтувати лінгводидактичну модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки.

4. Розробити систему вправ щодо навчання магістрантів англійського наукового писемного мовлення педагогічної спрямованості.

5. Провести експериментальну апробацію запропонованої методики та перевірити її ефективність за спеціально розробленими критеріями.

Об'єкт дослідження – процес навчання магістрантів англійського наукового писемного мовлення педагогічної спрямованості.

Предмет дослідження – методика навчання магістрантів англійського наукового писемного мовлення у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки.

Гіпотеза дослідження: ефективність навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки може бути досягнута шляхом: 1) опрацювання кожного автентичного науково-педагогічного тексту в його трьох версіях: повністю адаптованій, частково адаптованій і неадаптованій; 2) виконання навчальних дій, що поступово ускладнюються, а саме: від читання наукового тексту та письмового переказу його змісту до його різнотипної письмової інтерпретації, а від неї – до його аналізу, що складається з визначення актуальності теми наукової праці, оцінки способів вирішення автором

педагогічних проблем і написання власних рекомендацій щодо їх удосконалення; 3) реалізації кожної наступної письмової дії з опрацювання тексту з обов'язковим повторенням усіх попередньо засвоєних дій.

Методи дослідження. Для визначення поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості» в діалектичному, психологічному й лінгвістичному аспектах, для проведення ретроспективного аналізу методів навчання англійського наукового мовлення в педагогічній теорії та практиці з початку 70-х років минулого століття і до сьогодення використано аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних методологічних, психологічних, лінгвістичних і методичних досліджень. Для здійснення наукового аналізу фахових досліджень з педагогіки використано метод змістової обробки інформації та врахування її відповідності суспільно вагомим подіям і сучасним педагогічним інноваціям. Для структурування процесу навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів на основі аналізу фахових досліджень з педагогіки використано метод педагогічного моделювання. Для розробки системи вправ з навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів використано метод систематизації та класифікації мовного й мовленнєвого матеріалу, а також метод логіко-дидактичного взаємозв'язку педагогічних дій. Для перевірки ефективності розробленої методики за встановленими критеріями та рівнями їх оцінювання проведено педагогічний експеримент у таких його формах: констатувальний, формувальний і масове навчання. Для перевірки достовірності отриманих результатів, якісного та кількісного аналізу експериментальних даних використано метод статистичної обробки результатів дослідження.

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького та Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Всього в

експерименті взяли участь 265 студентів, зокрема в основному експерименті 111 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше науково обґрунтовано та апробовано методику навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки. Визначено поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості» в його діалектичному, психологічному та лінгвістичному аспектах. Проведено ретроспективний аналіз методів навчання англійського наукового мовлення в педагогічній теорії та практиці з початку 70-х років минулого століття і до сьогодення й виявлено їх резервні можливості. Обґрунтовано лінгводидактичну модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки, що обіймає три етапи, якими є лінгвокомунікативний, навчально-мовленнєвий і професійно-мовленнєвий. Визначено критерії (адаптаційний, частково адаптаційний і не адаптаційний) та показники оцінювання рівнів розвиненості вмінь англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки. Уточнено сутність поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості». Подальшого розвитку набула теорія і практика навчання магістрантів педагогічних спеціальностей наукового писемного мовлення.

Практична значущість одержаних результатів полягає в розробці системи вправ з методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки, методичних рекомендацій щодо їх виконання та навчального посібника «English Scientific Pedagogical Writing».

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в процесі викладання таких дисциплін, що забезпечують мовну підготовку магістрантів і студентів старших курсів педагогічних спеціальностей: «Практичний курс англійської мови», «Практика наукового писемного

мовлення», «Ділова англійська мова педагогічної спрямованості», а також спецкурсу з навчання розділу педагогіки в його англomовному супроводі.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (акт про впровадження № 06/1291 від 04.06.2015 р.); Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 1413 від 08.06.2015 р.); Міжнародного гуманітарного університету (акт про впровадження № 302 від 18.06.2015 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (акт про впровадження № 712-33/03 від 29.05.2015 р.); Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (акт про впровадження № 14/15-1683 від 16.06.2015 р.); Запорізького національного університету (акт про впровадження № 01-15/145 від 22.06.2015 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням; підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація основних положень і результатів дисертації здійснена на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних* – «Мовний простір і культура комунікації» (Мелітополь, 2012 р.), «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (Київ, 2012 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012 р.), «Нові виміри сучасного світу» (Мелітополь, 2012 р.), «Перспективы развития научных исследований в XXI веке» (Польша, Щецин, 2013 р.), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2013 р.), «Розвиток наукових досліджень 2013» (Полтава, 2013 р.), «Мови і світ: дослідження та

викладання» (Кіровоград, 2015 р.); *всеукраїнських* – «Лінгвістика. Комунікація. Освіта» (Луганськ, 2013 р.), «Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів» (Умань, 2013 р.), «Актуальні проблеми сучасної германської та романської філології» (Луганськ, 2014 р.).

Публікації. Основні положення, висновки та результати дослідження викладено у 15 публікаціях автора, із яких: 7 – у фахових наукових виданнях; 2 – у зарубіжних виданнях; 4 – у тезах доповідей на конференціях; 2 – у виданнях, які додатково розкривають результати дисертаційного дослідження (у співавторстві).

Особистий внесок здобувача при написанні статті «Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів» [14] полягає в обґрунтуванні етапів навчання, препаруванні предмета навчання на елементи та визначенні методичних дій щодо засвоєння кожної з них. При написанні посібника «English Scientific Pedagogical Writing» [15] особистий внесок здобувача полягає у визначенні версій кожного наукового тексту та розробці змісту вправ щодо засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 17 додатків. Загальний зміст дисертації становить 330 сторінок, основний текст дисертації викладено на 197 сторінках. Робота містить 24 таблиці, 12 рисунків. Список використаних джерел включає 226 найменувань, із яких 55 іноземною мовою, і займає 24 сторінки. Додатки представлено на 109 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ

Євроінтеграційне спрямування України обумовлює суттєві зміни в системі вищої освіти. Одним із головних складових навчання стала підготовка майбутніх фахівців до оволодіння професійною діяльністю засобами іноземної мови. Актуальною є можливість їх вільного інформаційного обміну зі своїми зарубіжними колегами на основі знання наукових досягнень іноземних учених і практиків у межах професії, яка здобувається. Цим пояснюється необхідність навчання майбутніх фахівців, тим більше такого рівня, як магістрантів, оволодінню науковим іноземним мовленням для забезпечення потреб читати, розуміти й аналізувати наукову професійну літературу. При цьому не виключається і їх продуктивна наукова діяльність, що передбачає самостійний письмовий виклад наукової інформації на основі аналізу результатів досліджень зарубіжних учених.

Для вирішення окресленої методичної проблеми вважаємо за необхідне визначити поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості» в усіх його аспектах, а саме: методологічному, психологічному та лінгвістичному; надалі на цій підставі розглянути методи навчання цьому виду іншомовної мовленнєвої діяльності в педагогічній теорії і практиці. На основі виявлених переваг і недоліків проаналізованих методів зробимо спробу представити своє бачення педагогічного процесу, в якому розгляданий вид мовленнєвої діяльності зможе здобути найбільш оптимальний спосіб свого розвитку.

Вирішенню названих проблем буде присвячений перший розділ нашої дисертації.

1.1. Визначення поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості»

Мовлення однієї людини може бути різним залежно від обставин спілкування, життєвого досвіду, риторичної культури, а також різнорівневих засобів вираження думки, які і формують стиль мовлення. Розглянемо зафіксовані в науковій літературі трактування поняття «стиль мовлення» взагалі, а потім перейдемо до аналізу поняття «науковий стиль мовлення» зокрема.

Так, Д. Розенталь розуміє під стилем мовлення «різновид мови, що характеризується наявністю особливих лексико-фразеологічних і синтаксичних засобів, які використовуються виключно або переважно в певних сферах спілкування» [126, с. 12].

Однак стиль мовлення являє собою не тільки різновид мовної системи, а й поєднання певних мовних засобів, обумовлене:

- 1) історичними та суспільними факторами вживання цих засобів у тому чи іншому жанрі мовлення [62, с. 35];
- 2) виконуваними мовою функціями в різних сферах суспільної комунікації;
- 3) метою висловлювання та особливостями змісту інформації [11, с. 29].

На наш погляд, розглядані фактори найбільш повно відображені у визначенні академіка В. Виноградова: «стиль мовлення – це суспільно усвідомлена й функціонально обумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів вживання, відбору і поєднання засобів мовленнєвого спілкування у сфері тієї чи іншої загальнонародної, загальнонаціональної мови, співвідносна з іншими такими самими способами вираження, які слугують для відмінних цілей, виконують інші функції в мовній суспільній практиці цього народу» [22, с. 73]. Надалі при вивченні стилів мовлення ми будемо дотримуватися цього погляду.

Аналіз педагогічної та лінгвістичної літератури дозволяє констатувати наявність безлічі класифікацій стилів мовлення, що охоплюють різну кількість найменувань. Наведемо найбільш загальну класифікацію, яка належить Г. Волкотруб [23, с. 22]:

- 1) розмовний – стиль щоденного неспеціального спілкування;
- 2) публіцистичний – стиль суспільно-політичної літератури, газет, журналів, публічних виступів, використовуваний для агітації та пропаганди;
- 3) офіційно-діловий – стиль, який застосовується для оформлення ділової документації переважно в економічній, юридичній і сфері державного управління;
- 4) художній – стиль творів художньої літератури;
- 5) науковий – стиль, який обслуговує виробничо-технічну сферу, науково-популярну журналістику, наукову діяльність, освіту, де виникає практична потреба в якісній професійній комунікації.

У межах нашого дослідження не будемо детально розглядати всі зазначені стилі, а зупинимо свою увагу на науковому різновиді мовлення.

Кількість досліджень, присвячених навчання наукового стилю мовлення, збільшується у зв'язку зі зростанням потреб суспільства у сфері наукових досліджень. Пошук нових шляхів вирішення поставлених перед сучасними дослідниками проблем незмінно призводить до наукових відкриттів. Однак важливими є не тільки самі відкриття, а й науково достовірний спосіб їх опису, той науковий стиль мовлення, за допомогою якого нове відкриття описується й пояснюється для інших дослідників у певній галузі знань. Таким чином, для того, щоб кожен читач однозначно розумів викладену наукову інформацію, науковий стиль мовлення має бути алгоритмізований, тобто чітко визначений.

Багато вчених намагалося охарактеризувати науковий стиль мовлення. На жаль, більшість із них відзначали лише те, що йому властиві мовні засоби, за допомогою яких викладається наукова інформація. Так, Д. Ганич, І. Олійник у зв'язку з цим писали: «науковий стиль – це один із

функціональних стилів літературної мови, який обслуговує сферу науки» [27, с.147]. Приблизно такого погляду дотримується і Д. Розенталь, який наголошує, що «науковий стиль належить до числа книжних стилів літературної мови, яким властивий ряд загальних умов функціонування і мовних особливостей: попереднє обдумування висловлювання, його монологічний характер, суворий добір мовних засобів, тяжіння до нормованого мовлення» [126, с. 21].

У визначенні Д. Розенталя знаходимо дещо надмірну узагальненість. Вона виражається в такій характеристиці наукового мовлення, як «нормоване». Правомірність названої риси наукового стилю викладу думок є безперечною, однак вважаємо за необхідне вказати на цю рису у зв'язку з будь-яким іншим стилем писемного мовлення – художнім, публіцистичним, офіційно-діловим тощо. Тому вважати наукове мовлення тільки нормативним і таким, що вимагає обмірковування перед його виголошенням, недоцільно.

Більш повне визначення досліджуваного поняття міститься в роботах М. Кожині, у яких науковий стиль мовлення – це «мовна діяльність, пов'язана з реалізацією науки як форми суспільної свідомості, що відображає теоретичне мислення, виявляється в понятійно-логічній формі, для якої характерні об'єктивність і відволікання від конкретного й випадкового, а також логічна доказовість і послідовність викладу » [145, с. 242]. Особливість цього визначення полягає в тому, що його автор вказує не лише на необхідність вербальної реалізації наукових ідей, а й на спосіб їх викладу, зокрема, логічність, доказовість і послідовність.

Заслуговує на увагу тлумачення наукового стилю мовлення, запропоноване О. Семеног, де підкреслюється, що це «функціональний різновид літературної мови, який обслуговує різні галузі науки, виробництва й освіти, який реалізується в спеціалізованих текстах різних жанрів» [134, с. 12]. У цьому випадку варто підкреслити, що науковий стиль

мовлення може бути реалізований у таких текстових жанрах, як стаття, рецензія, резюме, реферат, анотація, дисертація.

Проаналізовані визначення наукового стилю мовлення, безсумнівно, роблять певний внесок у трактування цього поняття, а звідси й напрямків щодо оволодіння ним. Так, цілком очевидно, що такими напрямками можуть бути наступні:

- 1) логічна послідовність у викладі інформації;
- 2) об'єктивність і достовірність викладених фактів;
- 3) текстова форма подання матеріалу в її різноманітних жанрах;
- 4) суспільна, а також історична обумовленість формування наукового мовлення;
- 5) нормативне мовлення в різних галузях науки, виробництва й освіти.

Разом з тим, названі напрямки формують лише узагальнене уявлення про досліджуване поняття, у якому не розкриваються основні стилістичні особливості наукового мовлення, його методологічні основи, так само як і лінгвістичні способи досягнення психологічного впливу наукового мовлення на тих, кому воно належить.

Для вирішення зазначених проблем звернемося до наступних аспектів досліджуваного поняття: методологічного, психологічного та лінгвістичного; до останнього – стосовно англійського науково-педагогічного писемного мовлення. Розглянемо названі аспекти наукового мовлення в представленій послідовності.

1.1.1. Діалектична сутність наукового мовлення

Для визначення сутності наукового мовлення в методологічному аспекті звернемося до методологічних основ наукової діяльності, розглянемо основні закони діалектики: закон єдності боротьби й протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення. Значення цих законів пов'язано з реалізацією таких філософських категорій, як

«матерія», «рух», «взаємодія», «протиріччя», «інформація». Зупинимось на зазначених категоріях, а також кожному з діалектичних законів окремо.

Вихідною категорією філософського матеріалізму є матерія, що розуміється як єдиний вид реальності, який існує у світі [70, с. 86]. При цьому основною властивістю матерії є активність, дієвість, тобто здатність її до руху. Таким чином, рух визначається як форма існування матерії, що виражає її внутрішню активність і діяльний характер і виявляється у взаємодії речей і явищ, у їх мінливості й розвитку [9, с. 23].

Це визначення свідчить про те, що рух матерії реалізується в численних змінах, які призводять до взаємного перетворення рухомих тіл одне в одне. Під таким перетворенням розуміється взаємодія, тобто взаємний вплив різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і перехід один в одного [157, с. 93].

У процесі такої взаємодії виникають протиріччя, тобто ситуації взаємодії процесів, тенденцій, явищ, позицій, установок, що протиборствують і перешкоджають існуванню один одного [157, с. 471]. Подолання протиріч пов'язано з утворенням нового й руйнуванням старого, перетворенням предметів або понять у свою іншу форму. Отже, відповідно до закону єдності й боротьби протилежностей протиріччя, яке виражається в боротьбі протилежностей у межах певної єдності, виступає джерелом і рушійною силою будь-якого розвитку [49, с. 240].

При цьому зазначимо, що здатністю змінюватися і взаємодіяти володіють не тільки фізичні тіла, але й інформація. Під інформацією (інформаційним образом) О. Бабанін розуміє «результат усвідомленого відображення людиною конкретного предмета в навколишньому світі, виражений мовою людини шляхом однозначної зміни стану відповідної властивості вторинного об'єкт-сигналу такого, як письмо чи мовлення» [10, с. 79]. Таким чином, інформація відображає зміни, що відбуваються в навколишньому світі, за допомогою письмових чи усних повідомлень. На фізичному рівні відображення цих змін вимагає застосування особливих

способів їх опису, таких лінгвістичних засобів, які могли б передати й описати наукове відкриття за допомогою наукового мовлення. Унаслідок цього, джерелом виникнення наукового стилю мовлення доцільно вважати саме наукове відкриття, яке мало місце.

Проте самого відкриття для виникнення наукового мовлення недостатньо, оскільки мовлення є відображенням мислення, а мислення ґрунтується на пізнанні й водночас є його вищим ступенем. Звідси, наукове пізнання – це діяльність, що спрямовується на отримання об'єктивно-істинного знання про природу, суспільство й людину і вимагає відповідного мислення для свого здійснення. Оскільки наукове мовлення є відображенням наукового мислення, то виникнути воно може в людини лише в тій області знань, у якій вона спеціалізується, має базові знання.

Необхідно також зазначити, що базових знань і вже відомої термінології може бути недостатньо для опису наукового відкриття. Саме тоді й виникає потреба у створенні нових лінгвістичних засобів, здатних передати все нове в науці з використанням попередніх лінгвістичних форм.

Отже, ми можемо зробити перший висновок про те, що методологічною основою наукового мовлення є протиріччя, яке полягає в необхідності опису нового наукового відкриття, але відсутності для цього нових відповідних лінгвістичних засобів.

Одним зі шляхів вирішення такого протиріччя є модифікація попередніх термінів, утворення нових понять на морфологічній або синтаксичній основі, введення нових слів, які прийнято називати неологізмами. Наприклад, морфологічним способом за допомогою префікса *анти-*, що позначає протилежність або протидію, в програмуванні був утворений термін «антивірус», тобто «програма, яка знаходить і знищує віруси» [136, с. 209]. Таким самим способом були сформовані поняття «нанотехнології», «відеопам'ять», «ультразвук» тощо. Прикладом виникнення нових термінів на синтаксичній основі є словосполучення «цифровий друк», «мобільний телефон», «глобальна мережа», «сенсорний

екран», «психологічна безпека», створені шляхом об'єднання вже відомого терміна з його новою якісною характеристикою. Наведемо також приклади неологізмів, які виникли на основі іншомовних запозичень: програма, принтер, сайт, сервер, файл.

Однак введення нових лінгвістичних способів опису наукових відкриттів не обмежується характеристикою наукового мовлення. Ці слова й вирази повинні пройти стадію «приживання» в мовленні, мають прижитися в цій мові. На нашу думку, таку стадію можуть пройти лише ті лінгвістичні засоби, які найбільш влучно відображають описувані з їх допомогою дії та явища. Для цього вони багаторазово повторюються і тим самим перетворюються в наукові терміни. Причому чим ширшим є інформаційне поле, відповідне суті окремого терміну, тим менше вірогідності в його успішному функціонуванні в певній мові. І, навпаки, чим вужче і точніше поняття характеризується якимось словом, тим точніше воно його відображає і тим більше вірогідності набуття ним статусу наукового терміна. Наприклад, якщо вираз «вмію що-небудь робити» характеризує безліч дій, придатних до виконання будь-якими особами на різному рівні їх якості, то такий вислів навряд чи можна назвати термінологічним. А словосполучення «лінгвістичне вміння» є терміном, тому що позначає тільки те, що людина вміє лінгвістично коректно (в межах конкретної мови) викладати свою думку.

У яких же випадках слова, введені в мову для опису нових наукових відкриттів, стають термінами, а в яких випадках характеризуються лише як стійкі словосполучення? Відповідь на це питання знаходимо в реалізації діалектичного закону переходу кількісних змін у якісні. У цьому законі йдеться про те, що далеко не всі повторення можуть призвести до якісної зміни будь-яких явищ або предметів, тобто перетворити їх з одного стану попереднього рівня розвитку в інший, новий стан наступного рівня розвитку. Останнє досягається, за визначенням Р. Мартинової, за допомогою «креативних повторень», тобто таких багаторазових усвідомлених мовних вчинків, які перетворюють нижчу форму оперування мовним матеріалом у

його вищий щабель. Наприклад, такі повторення досліджуваних мовних явищ іноземної мови, які забезпечують перехід їх знань у навички їх уживання; і далі, такі мовні дії з досліджуваним матеріалом, які забезпечують перехід сформованих навичок його вживання в лінгвістичні явища [84, с. 36]. Саме цим і пояснюється той факт, що педагогічні зусилля викладачів щодо повторення досліджуваного мовного матеріалу в одних випадках призводять до його засвоєння, а в інших – залишаються безрезультатними.

Однак повернемося до характеристики наукового стилю мовлення й проведемо аналогію з результатами досліджень Р. Мартинової. Ті слова й вирази, які були введені в мову для характеристики нових відкриттів, стануть термінами лише в тому випадку, якщо вони будуть не тільки багаторазово повторюватися для опису одних і тих самих подій і явищ, але й найбільш точно відображати їх суть і взаємодіяти з уже наявними термінами, утворюючи тим самим нові інформаційні зв'язки між попередніми й наступними відкриттями. Але й формуванням нових термінів не обмежується характеристика наукового стилю мовлення, оскільки їм властивий наступний щабель розвитку, що перетворює терміни в нові наукові поняття. Так, термін «відображення», який позначає в природничих дисциплінах зміну станів властивостей об'єктів при їх механічних, електричних і магнітних взаємодіях з іншими об'єктами, в результаті багаторазового переосмислення й застосування в науковому середовищі отримав статус поняття «наукове відображення», що позначає метод наукового пізнання навколишнього світу, здійснюваний науковцями у вигляді теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення результатів дослідження певних об'єктів [10, с. 91]. Іншим прикладом переходу терміна в стійке наукове поняття в результаті його багаторазового вживання та взаємодії з терміносистеми різних наук є термін «рух». Він з'явився в механіці для позначення зміни положення тіла відносно інших тіл у часі й просторі, пізніше цей термін набув більш широкого трактування й почав позначати будь-яку зміну, перетворення і взаємодію у філософії, біології, математиці та інших науках. Таким чином, цей термін

отримав статус загальнонаукового поняття, що має для кожної окремо взятої науки своє значення [10, с. 54].

Отже, ми можемо зробити другий висновок про те, що методологічною основою наукового мовлення є таке лінгвістичне вираження нового наукового відкриття, яке найбільш точно характеризує його і багаторазово повторюється для його опису, що перетворює запроваджене лінгвістичне явище в новий термін. Системне ж повторення запроваджених термінів у взаємозв'язку з раніше вживаними забезпечує перехід останніх у нові наукові поняття.

Однак нові знання й відповідні їм нові способи опису не зберігають своєї новизни протягом тривалого часу. Постійний рух матерії у формі взаємодії її структурних складових веде до виникнення нових відкриттів, а звідси – і нових понять, які характеризують їх. Очевидним є виявлення третього закону діалектики – заперечення заперечення, відповідно до якого будь-що нове виникає на основі попереднього й вбирає в себе його кращі якості, які синтезуються з уже наявними і ведуть до виникнення нових форм матерії у вигляді нових відкриттів. Стосовно проблеми нашого дослідження нові відкриття вимагають нової термінології та нових понять, які не можуть виникнути поза контекстом із попередніми. Це положення підтверджує правомірність нашого першого висновку про те, що виникнення наукового мовлення і його розвиток ґрунтуються на запровадженні нових лінгвістичних явищ як модифікацій попередніх або на їх морфологічному й синтаксичному утворенні.

Закон заперечення заперечення в характеристиці наукового мовлення також проявляється в тому, що частина попередніх термінів переходить у розряд архаїзмів, а інша частина починає використовуватися для опису нових наукових відкриттів. Вважаємо, що зникають з мовлення лише ті поняття, які історично або соціально віджили. А ті слова й вирази, які відображають хоч і старі, але сьогодні актуальні явища, не підлягають вилученню, а, навпаки, піддаються вдосконаленню своїх попередніх значень. Наприклад, слово

«оброк», що позначало в старовину натуральну й грошову ренту, яка стягувалася з селян землевласниками й державою, з часом не втратило свою актуальність, а натомість зберегло свою суть й отримало більш сучасну форму – «податок». У фінансовій сфері термін «податок» являє собою «встановлений державою обов'язковий збір з населення, підприємств, організацій» [136, с. 31].

Іншим прикладом заміни застарілого терміна на його сучасніший еквівалент є вираз «червоний рядок». При оформленні рукописних книг на Русі перша літера в початковому слові тексту виписувалася вручну червоною фарбою з відступом і вирізнялась при цьому більшим розміром. Із розвитком поліграфії необхідність у подібному виділенні зникла, проте сам відступ у початковому рядку зберігся, одержав назву абзац і при цьому не втратив свою суть. Термін «абзац» сьогодні позначає відступ у початковому рядку, який вказує на смислову самостійність наступного за ним текстового фрагмента [102, с. 10].

Удосконалення попередніх значень термінів часто відбувається під впливом науково-технічного прогресу. Так, у сучасній авіації залишається все менше літаків із поршневіми двигунами. Натомість створюються більш легкі, економічні, пристосовані до дешевшого, ніж бензин, палива реактивні двигуни, принцип роботи яких полягає в перетворенні вихідної енергії в кінетичну енергію реактивного струменя робочого тіла. У зв'язку з цим термін «поршневий двигун» втрачає свою актуальність і поступається словосполученню «реактивний двигун».

Таким чином, у результаті технічного прогресу та інформаційного обміну в суспільстві відбувається заміна застарілої термінології на нову, яка збагачує наукову мову більш точними й сучасними термінами, такими як калькулятор (раніше – рахівниця), бронезилет (раніше – кольчуга), фермерське господарство (раніше – колгосп) та ін.

Отже, можемо зробити третій висновок про те, що методологічною основою наукового мовлення є постійно удосконалювана термінологія, яка, з

одного боку, позбавляється слів, що називають рідко вживані предмети або явища, а з іншого боку, доповнюється словами, що відбивають нові наукові відкриття. При цьому кожний новий термін виникає на основі попередніх у своєму лінгвістичному чи смисловому відображенні.

Отже, науковий мовлення можна вважати відображенням основних діалектичних законів розвитку матерії, тому що вміщена в наукових поняттях інформація підлягає діалектичній зміні та перетворенню.

З огляду на все зазначене, можемо зробити наступні висновки:

1) джерелом породження наукового мовлення є наукове пізнання, яке, у свою чергу, формує наукове мислення дослідника, а звідси, й спосіб його вираження – наукове мовлення;

2) оскільки науковий мовлення вербально висловлює наукові відкриття, то воно, так само, як і саме відкриття, виникає в результаті вирішення лінгво-змістових протиріч; креативних повторень нових лінгвістичних утворень, які переходять у терміни; а ті, у свою чергу, за певних обставин перетворюються в наукові поняття. Останні виникають на основі заперечення попередніх застарілих понять і вміщують найбільш значущі факти або явища з тих, які заперечувалися.

Вважаємо доцільним припущення, що наукова думка формується у внутрішньому мовленні, а відтворюється вербально у зовнішньому виголошенні. Зважаючи на те, що зовнішнє мовлення в межах нашого дослідження має бути представлене іноземною мовою, зробимо спробу встановити психологічні механізми його породження та відтворення для подальшого наукового обґрунтування методики, яка розробляється.

1.1.2. Психологічні закономірності породження і відтворення іншомовного наукового писемного мовлення

Вивчення наукового мовлення в психологічному аспекті передбачає звернення до психологічної сторони породження і відтворення іншомовного наукового мовлення. Оскільки в нашій роботі йдеться про навчання

магістрантів, відзначимо той факт, що продукування власних наукових думок іноземною мовою в них відбувається на основі читання наукових текстів. Тому під породженням наукового мовлення будемо розуміти сприйняття й усвідомлення наукової інформації, а під відтворенням наукового мовлення – інтерпретацію отриманої інформації та її застосування. Звідси послідовність розумових дій студентів-магістрантів буде така:

- 1) сприймання писемного наукового мовлення іноземною мовою;
- 2) усвідомлення сприйнятої інформації;
- 3) інтерпретація наукового мовленнєвого повідомлення;
- 4) застосування одержаної наукової інформації в стандартних і нестандартних умовах;
- 5) породження власних наукових думок.

Якщо ці психологічні дії реалізуються рідною мовою за умови, що інформація носить не науковий, а побутовий характер, то сприймання й осмислення мовленнєвих повідомлень виконується людиною без особливих смислових і лінгвістичних зусиль і практично одночасно.

Якщо ці психологічні дії реалізуються іноземною мовою, але за умови ознайомлення з текстами побутового характеру, сприйняття й розуміння мовлення реципієнтом при цьому ускладнюється лінгвістичними труднощами, які можуть бути пов'язані з незнанням необхідної лексики, граматичних структур і легко усуваються за допомогою довідкової літератури або шляхом реалізації навичок мовної та контекстуальної здогадки.

Якщо ж ці психологічні дії здійснюються іноземною мовою, але в процесі сприйняття не побутових, а наукових проблем, то в реципієнта можуть виникнути як лінгвістичні, так і смислові труднощі. Останні пов'язані з незнанням наукової термінології, понять, фактів, явищ, а також із нерозумінням логіки викладу наукового тексту в цілому.

Розглянемо кожну з названих дій у психологічному аспекті в зазначеній послідовності.

1. *Сприймання писемного наукового мовлення іноземною мовою* є процесом прийому й перетворення реципієнтом наукової інформації, який здійснюється у два етапи: сприймання готової системи мовних кодів та розшифровування мовних кодів [77, с. 374].

Етап сприймання готової системи мовних кодів передбачає рецепцію мовленнєвих повідомлень. Величезну роль при цьому відіграє аналізаторна система. Отримана аналізаторами інформація залишає в корі головного мозку інформаційні сліди. Оскільки будь-який блок наукової інформації виступає як складний комплексний подразник, то в основі його сприйняття лежать складні системи нервових зв'язків між різними аналізаторами. За допомогою таких нервових зв'язків інформаційні сліди з'єднуються між собою та утворюють у корі головного мозку осередок збудження. Найбільше значення для сприйняття писемного наукового мовлення при цьому має зоровий аналізатор, також можуть бути залучені слуховий, тактильний (дотиковий), руховий та інші. Їх комплексна діяльність і є основою сприйняття. Чим більше аналізаторів бере участь у процесі сприйняття, тим воно ефективніше. Так, максимально можлива кількість задіяних аналізаторів сприяє більш усвідомленому сприйняттю інформації та залученню різних видів пам'яті.

Етап розшифровування мовних кодів передбачає розпізнавання і впізнавання одержаних мовленнєвих сигналів, перетворення їх у наочні образи. Якщо у свідомості реципієнта відсутні необхідні образи в процесі подібного заломлення отриманих знакових сигналів, то відбувається заміна таких сигналів на вже наявні у власній свідомості схожі образи. При цьому складніші образи рівнозначно замінюються на простіші сигнали або наочні образи у свідомості. Так, у того, хто сприймає наукове мовлення, виникає образне уявлення наукової інформації, пов'язане з уже відомими людині поняттями й термінами. Таким чином, відбувається поверхнєве зіставлення одержаної інформації, і мовлення, що сприймається, співвідноситься з розумінням значень слів [127, с. 227–228]. Зіставлення нових і вже наявних у свідомості образів тут може мати як позитивний (який призводить до

подальшого розуміння), так і негативний результат (нерозуміння або непізнання отриманих мовних сигналів). Усунути в цьому випадку лінгвістичні труднощі допомагає звернення до словника. Формування образу завершує процес сприйняття.

Отже, мовленнєве сприймання є, з одного боку, безпосереднім чуттєвим пізнанням, а з іншого – процесом розкриття опосередкованих словами зв'язків і відносин, тобто осмисленням [45, с. 5]. Процеси сприйняття і розуміння мовлення взаємно обумовлені. Розуміння наукового мовлення неможливе без сприймання мовних засобів. В основі ж формування образу при сприйнятті інформації лежить розуміння значень слів (термін «розуміння» тут адекватний за значенням терміну «осмислення»).

2. *Осмислення сприйнятої інформації* являє собою процес утворення зв'язків між новими образами (поняттями) і вже наявними, що призводить до створення нових блоків наукових знань. Здійснюється цей процес у два етапи: розуміння загальної думки висловлювання та виділення основної суті мовленнєвого повідомлення [77, с. 374].

Етап розуміння загальної думки висловлювання передбачає перетворення (декодування) одержаного повідомлення у скорочені смислові схеми. Подібне декодування відбувається за допомогою універсального предметного коду внутрішнього мовлення, на основі якого виникають смислові зв'язки. Універсальний предметний код надає можливість установити тему, зміст і мотив мовлення, правильно зрозуміти його, є своєрідним «транслятором розуміння», що дозволяє перекласти отриману інформацію на доступну для реципієнта мову [40, с. 93].

На цьому етапі також відбувається активне зіставлення, звірення, порівняння нової інформації з наявними в реципієнта досвідом, інтересами, знаннями, від яких залежить загальне розуміння висловлювання. Зіставлення тут вже носить характер осмислення, у ході якого відбувається часткове відтворення сприйнятої наукової інформації у внутрішньому мовленні, у результаті чого виникає розумова діяльність щодо переробки отриманих

даних. При цьому активізується не тільки минулий досвід і мислення того, хто сприймає мовлення, але і його почуття та емоції. Зауважимо, що сприймання буде більш глибоким, яскравим, усвідомленим, якщо йдеться про наукову інформацію, важливу для людини, яка зачіпає її наукові інтереси, несе в собі емоційний поштовх, що стимулює до дії. У цьому випадку наявних у реципієнтів знань буде недостатньо для пояснення нової інформації. Так виникає пізнавальна потреба, яку супроводжує відповідна інтелектуальна й емоційна реакція. Ступінь емоційності інформації в науковому мовленні при цьому залежить від його переконливості, лаконічності й аргументованості.

Етап виділення основної суті мовленнєвого повідомлення передбачає розуміння не тільки підтексту й мотивів висловлювання, а й активне прогнозування, висування зустрічних гіпотез щодо інформації, яку реципієнт може отримати наступного моменту. Такий механізм сприяє подальшому прогнозуванню, тобто передбаченню майбутнього, в основі якого лежить структура минулого досвіду й інформація про наявну ситуацію.

Розуміння наукового мовлення на цьому етапі посилюється уявленням про діяльність, тобто про практичне використання одержаної інформації надалі. При цьому моделювання у свідомості людини ситуацій, у яких могла б застосовуватися нова інформація, відбувається за участю таких розумових операцій, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, умовивід. Осмислення тут має більш глибокий характер і призводить до виявлення явних і прихованих в отриманому повідомленні наукових передумов, до пояснень вміщених у ньому цілей і натяків, уточнення теоретичних формулювань і невідповідностей. Водночас відбувається поєднання раніше засвоєних знань із новими. Такий синтез знань передбачає виникнення нового блоку наукової інформації. Незважаючи на те, що цей процес має теоретичний характер, природу розуміння в цьому випадку можна вважати творчою.

Вочевидь, сприймання й розуміння писемного наукового мовлення – це два нерозривно пов'язані процеси, для підвищення продуктивності яких

використовують логічне й графічне (за допомогою схем, графіків, таблиць) структурування інформації; стискання, ущільнення, чіткість та однозначність лінгвістичної форми матеріалу; прозору семантизацію термінологічного апарату; відсутність синонімічності в його вживанні. Розумінню писемного наукового мовлення також сприяє виділення важливої інформації в тексті особливим шрифтом. Таким чином, максимальне сприйняття інформативності наукового повідомлення досягається мінімальним набором використовуваних автором засобів.

3. *Інтерпретація наукового мовленнєвого повідомлення* – це осмислення більш високого порядку, тобто переосмислення сприйнятої інформації, встановлення її сутності й значення залежно від інтелектуального потенціалу особистості. Це значить, що одержана інформація переломлюється через призму власного досвіду й знань реципієнта, у результаті чого в нього виникає власне ставлення до наукового повідомлення. При цьому проводиться оцінка та порівняння зібраної наукової інформації з уже присутніми в пам'яті образами, і на цій основі висуваються й перевіряються гіпотези щодо її новизни, значущості, здатності вплинути на подальшу діяльність індивіда.

Таким чином, у процесі інтерпретації наукового мовлення реципієнт зважає на інформацію, отриману не лише в поточний момент, але й раніше, а також припускає те, про що йтиметься надалі. Така інтелектуальна обробка наукових мовленнєвих повідомлень полягає в оптимальному розподілі накопичених знань з урахуванням інформації, яка надійшла пізніше.

У всьому процесі інтерпретації наукового тексту виконуються наступні дії: співвіднесення мовного змісту тексту з його предметним змістом; вироблення власних суджень і умовиводів про зміст сприйнятого тексту; вихід за межі змісту тексту [72, с. 328]. При цьому слід підкреслити, що виконання останньої дії можливе лише у випадку, якщо той, хто сприймає текст, наділений вищим інтелектуальним потенціалом, ніж автор. Тоді

інтерпретація тексту реципієнтом буде значно ширшою від тієї, яку мали на увазі при його створенні.

Зазначимо також, що сприйнята інформація може бути інтерпретована вибірково. Вибірковість сприймання визначається важливістю й значимістю оброблюваного матеріалу.

4. *Застосування отриманої наукової інформації в стандартних і нестандартних умовах.* Під стандартними умовами застосування наукової інформації будемо розуміти ті умови, які створені на сьогодні для використання відповідних наукових знань. Наприклад: магістрант ознайомився з новою методикою навчання іншомовної лексики, яка полягає у вилученні нових лексичних одиниць із автентичного тексту і їх подальшому самостійному застосуванні в мовленні. Стандартні умови апробації цієї методики будуть відповідати її суті, а саме: студент прочитає уривок автентичного тексту, випише з нього незнайомі слова й вирази і спробує їх семантизувати за допомогою контексту або за допомогою переказу. Потім складе власні пов'язані за змістом речення з цією лексикою.

Цей приклад демонструє застосування отриманих знань у стандартних умовах, тобто в тих, які передбачив автор зазначеної методики. Уже ці методичні дії вдосконалюють науковий методичний потенціал її користувача. Людина дізнається про новий методичний напрям і під час його практичного використання набуває нових для себе навичок навчання іншомовного матеріалу.

Разом з тим ці методичні дії не можуть бути останніми на шляху психологічного осмислення наукової думки, і тому практично в кожного наукового співробітника з'явиться бажання використовувати цю методику в нестандартних практичних умовах. Таке бажання обумовлюється потребою перевірити резервні можливості нового способу навчання (у нашому випадку – іншомовної лексики). Для цього будуть зроблені спроби удосконалити запропоновані умови навчання. Таким удосконаленням може бути комп'ютерна програма, яка надасть можливість людині побачити

різноманіття нових лінгвістичних форм застосування виписаних з автентичних текстів лексичних одиниць. Після ознайомлення з ними людина отримає більш широкий діапазон застосування досліджуваного мовного матеріалу, що дозволить їй надалі вдосконалити своє мовлення не тільки в кількісному, але й у якісному відношенні.

Саме тому застосування інтерпретованої інформації в стандартних і нестандартних умовах має стати обов'язковою розумовою дією на шляху розвитку власного наукового потенціалу і вербальної форми його вираження.

Однак використання наукових думок у нестандартних умовах не обмежується лише трансформацією умов застосування нових знань, запрограмованих автором, в інші більш просунуті й досконалі, але й полягає у створенні власної наукової продукції.

Розглянемо психологічний аспект породження й зовнішнього лінгвістичного оформлення нових творчих винаходів.

5. *Породження власних наукових думок* – це процес створення нового знання (відкриття) і його внутрішнє, а потім зовнішнє лінгвістичне оформлення.

Як відомо, будь-якому зовнішньому висловлюванню передують внутрішньомовна розумова робота. За даними досліджень Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурії, С. Рубінштейна, породження зовнішнього мовлення здійснюється в три етапи. На першому відбувається зародження думки; на другому – її внутрішньомовне промовляння; на третьому – зовнішнє оформлення думки.

Якщо ці психологічні дії виконуються рідною мовою, то всі три етапи здійснюються практично одночасно. Спочатку зароджується мотив майбутнього висловлювання. Потім у свідомості людини формується комунікативний намір, тобто налаштування на певну ситуацію і жанр мовлення. Комунікативний намір підкріплюється уявленнями про цілі висловлювання. На цій основі й утворюється загальний задум, що визначає смисловий зміст майбутнього висловлювання. Загальний задум допомагає

людині обрати предмет і зміст мовлення, а також послідовність і спосіб викладу думок. При цьому залучається до роботи важливий механізм мовленнєво-розумової діяльності – внутрішнє мовлення, тобто своєрідна мова універсальних предметних кодів, на основі якої загальний задум висловлювання перетворюється і набуває словесного оформлення. Так, думка, що зародилася, трансформується в предметно-образну схему її вираження [40, с. 93], а потім озвучується із залученням мовних засобів, які хоч і знаходяться в довгостроковій пам'яті мовця, проте завжди готові до їх відбору з неї та нормативного озвучення того, що було запрограмовано в процесі мислення. Причому завдяки міцно встановленим механізмам надфразового попередження кожна наступна думка готова до відтворення в момент закінчення попередньої [44, с. 226]. Така простота в породженні та реалізації висловлювання обумовлена тим, що в мовця не виникає труднощів ні у формуванні самої думки, ні у виборі лінгвістичних засобів для її вираження. Внутрішнє мовлення є максимально стислим і тому не передбачає тривалої роботи задля його реалізації.

Якщо ж ці психологічні дії виконуються іноземною мовою, але за умови того, що виникнення і формування думки не викликає жодних труднощів (при спілкуванні на побутові теми), внутрішньомовна робота виявляється значно складнішою, ніж описана вище.

Отже, на першому етапі виникає думка, яка не залежить від мови спілкування. Вона може бути спільною в людей, що говорять різними мовами, а спосіб її внутрішньомовного оформлення залежить від якості сформованого іншомовного динамічного стереотипу в тієї людини, яка готується до її реалізації. Так, чим більше іншомовної лінгвістичної інформації міститься у свідомості людини і чим якісніше її засвоєння, тим більш безперешкодною буде внутрішньомовна робота на другому етапі породження мовлення. І хоча вона наблизатиметься до предметно-образного мислення, але все ж збереже окремі ознаки розгортання, тобто людина спробує внутрішньо проговорити практично всі значущі слова

передбачуваного висловлювання, а також згадати правила їх лінгвістичного поєднання між собою. Саме цим і пояснюється той факт, що ті, хто вивчають іноземну мову, неспроможні побіжно продукувати кожну наступну фразу. Її вихід у зовнішнє мовлення гальмується недостатньо сформованим іншомовним динамічним стереотипом і механізмом надфразового попередження.

Якщо ж ці психологічні дії виконуються іноземною мовою, але для викладу не побутових, а наукових проблем, породження і реалізація думки має свої *специфічні психологічні особливості*.

На етапі породження наукової думки ці особливості полягають у наступному:

- 1) у тривалому обмірковуванні прийнятої або самостійно створеної на основі попередніх знань наукової інформації;
- 2) в осмисленні нових знань, тобто зіставленні відомого й невідомого в межах конкретної тематики;
- 3) в аналізі та синтезі змісту думки, що виникла;
- 4) у продумуванні адекватності створюваного змісту реальній ситуації його подальшого застосування.

На етапі внутрішньомовного промовляння посталої наукової думки ці особливості полягають у наступному:

- 1) у повному розгортанні внутрішнього мовлення, яке виключає предметно-образне мислення, проте зумовлює відбір із довготривалої пам'яті кожної лінгвістичної одиниці і її внутрішнє промовляння у взаємозв'язку з іншими так само обраними мовними явищами, що призводить до формування цілого речення;

- 2) у вдосконаленні внутрішнього мовлення шляхом покращення мовлення зовнішнього, яке спонукає людину до пошуку способів вираження припустимого висловлювання. Людина знаходить у зовнішньому мовленні відповідний іншомовний еквівалент (у словнику) і подумки підставляє його в прогалину фрази, яка готується до виголошення. Якщо таких прогалин

виявляється декілька, то звернення до зовнішнього мовлення для вдосконалення внутрішнього відбувається відповідну кількість разів. І лише переконання за допомогою внутрішнього промовляння в тому, що фраза готова до викладу, дозволяє розпочати третій етап породження висловлювання.

На етапі зовнішнього оформлення думок ці особливості полягають у наступному:

- 1) в озвучуванні підготовленої у внутрішньому мовленні наукової думки;
- 2) у записі цієї думки для її смислового й лінгвістичного коригування;
- 3) у повторному озвучуванні вдосконаленого варіанту цієї думки.

Представлена схема зовнішньої мовленнєвої діяльності ґрунтується на результатах досліджень І. Синиці, які переконливо довели правомірність письма для вдосконалення усного мовлення [138, с. 110]. У нашому випадку це положення має особливе значення, тому навряд чи знайдуться вчені, а тим більше студенти-магістранти, які зможуть одразу сформулювати свої наукові думки без їх попереднього письмового викладу.

На наш погляд, врахування названих психологічних особливостей породження і відтворення наукового мовлення створить основу для розробки раціональної методики його навчання. Однак для отримання найбільш повного уявлення про досліджуване поняття вважаємо за необхідне розглянути наукове мовлення в його лінгвістичному аспекті.

1.1.3. Лінгвістична характеристика англійського наукового писемного мовлення педагогічної спрямованості

Для визначення наукового мовлення в лінгвістичному аспекті розглянемо його особливості.

1. *Термінологічність і чіткість трактування*, які проявляються у виборі такої термінологічної лексики і фразеології, яка має здатність

найкращим чином виразити сутність явищ (процесів) в одному чітко вказаному контекстуальному значенні.

Термін точно й однозначно називає предмет, явище чи поняття й чітко розкриває його значення в науковій дефініції. Така конкретність та однозначність терміна передбачає його «чистоту» – відсутність образних, експресивних, суб'єктивно-оцінних відтінків значення [52, с. 94]. Терміни в більшості своїй є іменниками, а також іншими субстантивованими частинами мови, що забезпечує іменний характер наукового висловлювання.

Наведемо приклад педагогічної термінології, дібраної з англomовних автентичних наукових досліджень:

1) загальнонаукова педагогічна термінологія: component – компонент; concept – концепція; criterion – критерій, мірило; goal – ціль, мета; to investigate – досліджувати, вивчати; sample – зразок;

2) абстрактна наукова термінологія: ability – здатність; skill – уміння; habit – навичка; readiness – готовність.

Чіткість трактування також найчастіше досягається завдяки використанню професіоналізмів, загальнонаукової та абстрактної лексики в прямих конкретних значеннях.

2. Стилiстична стриманiсть i граматична однотипнiсть, якi проявляються в помiрностi й однорiдностi у використаннi мовних засобiв, а також пiдпорядкування цих засобiв суворим загальномовним i стилевим нормам.

Наприклад, у наступному уривку з наукової статті «Benefits of Service-learning for Freshmen College Students and Elementary School Children» автори M. Eppler, M. Ironsmith, S. Dingle, M. Erickson стилістично стримано виражають свою думку завдяки використанню однотипних граматичних конструкцій: We conducted two separate data collections, one assessing college students' attitudes and motives (Study 1) and one exploring the benefits for elementary school children (Study 2). We measured changes in college students' motivations for volunteering and changes in children's reading performance

[191, с.103] (Ми окремо зібрали дані, за допомогою яких: 1) визначили ставлення студентів коледжу до цієї проблеми та їх мотивацію (Дослідження 1); 2) дослідили переваги для учнів початкової школи (Дослідження 2). Ми порівняли зміни в мотивації студентів коледжу займатись волонтерською діяльністю та зміни, що відбулись у дітей під час читання).

3. *Визначеність в описі фактів*, що виявляється в постійності та несуперечності викладу, ясній і влучній аргументації наукових фактів.

Наприклад, у науковій статті «Should Social Studies Be Patriotic?» J. Westheimer ясно й точно визначає види патріотизму, підкріплює свою думку прикладами зі шкільної програми: I want to propose two ways to think about patriotism – *authoritarian* and *democratic* – that highlight the potential dangers and benefits of teaching about it in schools. Although both authoritarian and democratic patriotism might employ familiar rituals to foster a sense of belonging, authoritarian patriotism asks for unquestioning loyalty to a centralized leader or leading group. A school curriculum that teaches one unified, unquestioned version of “truth” is one of the hallmarks of authoritarian patriotism – and of a totalitarian society. Democratic patriotism entails commitment not necessarily to government leaders, but rather to the people, principles, and values that underlie democracy – such as political participation, free speech, and political equality. And U.S. schools often support democratic dispositions in just such ways [224] (Хочу запропонувати для розгляду два види патріотизму – авторитарний і демократичний, які розкривають потенціальні недоліки та переваги виховання патріотизму в школі. Хоча обидва, авторитарний та демократичний, види патріотизму можуть використовувати однакові методи, щоб викликати почуття приналежності, авторитарний патріотизм вимагає абсолютної відданості централізованому лідеру або групі при владі. Шкільна програма, яка виховує одну уніфіковану абсолютну версію «правди», є однією з ознак тоталітарного патріотизму й тоталітарного суспільства. Демократичний патріотизм викликає прихильність не обов’язково до лідерів

уряду, а швидше до людей, принципів і цінностей, які лежать в основі демократії – політична участь, свобода слова, політична рівність. Американські школи часто підтримують демократичні права таким шляхом).

4. *Об'єктивність у викладі матеріалу*, яка виявляється в неупередженому формулюванні й доведенні наукової істини.

Варто підкреслити, що при цьому почуття автора, його особисті переживання, авторське «я» не акцентуються, суб'єктивне ставлення в оцінці фактів зводиться до мінімуму, підкреслюється його скромність, неособиста емоційно нейтральна манера всього викладу, що в тексті досягається за допомогою займенників першої особи множини, пасивних конструкцій і безособових речень.

Наприклад: The goal of this article is to describe a case where cell phones are being used successfully as 21st century learning tools in a high school mathematics classroom. We believe that the dissemination of cases like this can help spark thoughtful discussions that lead to more informed decisions being made about cell phone use, or not, in the classroom [190, с. 39] (Мета цієї статті – описати дослідження, в якому мобільні телефони успішно використовуються в якості засобу навчання 21 століття на заняттях з математики в середній школі. Ми віримо, що розповсюдження інформації про такі дослідження може сприяти виникненню змістовних дискусій, які допоможуть вирішити питання про використання або заборону мобільних телефонів у класі).

5. *Логічність і лаконічність вираження думок*, які проявляються в попередньому продумуванні висловлювання, суворій послідовності його викладу, обґрунтуванні та аргументації наукової думки за допомогою мінімальної кількості використовуваних мовних засобів. З цією метою в науковому мовленні часто використовуються вставні слова й звороти, які вказують на зв'язність оповіді (по-перше, по-друге, перш за все, на думку, отже); особливі стійкі слова й словосполучення, що передають логіко-смыслові відношення в тексті (звернемося до, зупинимося на, значить, таким чином, насамкінець зазначимо, однак, тому та ін.), а також складнопідрядні

речення, що виражають причинні, наслідкові, часові відношення. Вони допомагають автору уникнути повторення раніше сказаного, розтягнутої та багатослівної композиції, довгих і складних відступів від суті викладеного, плутанини у фактах.

Наприклад: For this reason, we decided to take a systematic look at high school seniors' views on patriotism and its relationship to democracy. In doing so, we are hoping to reframe the discussion. "Is patriotism good or bad?" Some forms of patriotism are profoundly democratic, and other forms can undermine democratic ideals. It is therefore very important that we clarify the factors responsible for these different outcomes [197] (З цією метою ми вирішили зробити систематичне вивчення поглядів старшокласників на патріотизм та його взаємозв'язок із демократією. Завдяки цій роботі ми сподіваємось відновити дискусію. «Патріотизм – це добре чи погано?» Деякі форми патріотизму є глибоко демократичними, а інші можуть підірвати демократичні ідеали. Таким чином, дуже важливо прояснити фактори, що відповідають за ці різні результати).

6. Переконливість та емоційність у репрезентації інформації, які проявляються в обґрунтованості, чіткості, суворості, точності й логічності застосування мовних засобів. Відзначимо, що переконливість наукового мовлення посилюється достовірністю експериментальних даних; використанням у тексті цитат і посилань на авторитетні джерела, висновків, що підтверджують висунуті гіпотези; масштабністю проведеного експерименту; наявністю математичного аналізу отриманих результатів; застосуванням схем, таблиць, графічної наочності, ілюстрацій.

Наприклад: The purpose of the empirical component of the research was to assess the practical viability of our proposal: that patriotism should be taught as a controversial issue in schools. To answer the research questions we devised a mixed method research design comprising survey questionnaires and semi-structured interviews [195] (Метою емпіричного компоненту дослідження було оцінити практичну обґрунтованість нашої пропозиції, що патріотизм треба

розглядати як суперечливе питання в школах. Для того, щоб надати відповідь на питання дослідження, ми розробили змішаний метод дослідження, що включає анкетування та напівструктуровані інтерв'ю).

Емоційність, у свою чергу, тут має дещо інше значення, ніж у художньому мовленні, і характеризується певною стриманістю, яка не дозволяє автору наукового твору виходити за межі суворого й об'єктивного стилю наукового мовлення. Це стосується і критичних зауважень автора, які мають бути аргументованими й коректними. Таким чином, на нашу думку, наукове мовлення повинно бути в певному сенсі дипломатичним, що виявляється в умінні автора висловити свої погляди тактовно, не утискати гідність інших дослідників із протилежними уявленнями, так, наприклад, як це роблять J. Kahne та E. Middaugh у статті «Is Patriotism Good for Democracy? A Study of High School Seniors 'Patriotic Commitments»: Other educators see a problem related to patriotism that is very different from the one described by Finn and Damon. Rather than worrying that there is excessive criticism of the U.S. in schools and a lack of patriotism among youths, they point to pressure, exerted in the name of patriotism, on individual citizens and groups to refrain from criticizing the actions of the U.S. government [197] (Інші дослідники бачать проблему, пов'язану з патріотизмом, дещо інакше, ніж Фінн та Деймон. Замість того, щоб хвилюватись про існування надмірної критики в американських школах та нестачу патріотизму в молоді, вони вказують на тиск, який спричиняється в ім'я патріотизму на окремі особистості та групи, щоб утримати їх від критики дій американського уряду).

7. Систематизація викладеного матеріалу, що виявляється в структуруванні наукового матеріалу, використанні однакової форми його викладу. Структурованість наукового мовлення дає можливість доступніше і зрозуміліше пояснити основні положення, дозволяє чітко дотримуватися визначеного плану, забезпечує безперешкодне сприймання, розуміння й запам'ятовування інформації.

Наведемо такий приклад зі статті «Using Video to Analyze One's Own Teaching» авторів T. Tripp і P. Rich: Through our review, we noticed six key dimensions along which studies tended to differ. These include the following: (1) type of reflection tasks, (2) the guiding or facilitation of reflection, (3) individual and collaborative reflection, (4) video length, (5) number of reflections and (6) ways of measuring reflection [221, с. 679] (Під час експерименту нами було виділено наступні шість ключових аспектів, за якими відрізнялись проведені дослідження: (1) тип завдань на рефлексію, (2) керівництво або стимулювання рефлексії, (3) індивідуальна та сумісна рефлексія, (4) тривалість відео, (5) кількість рефлексивного матеріалу та (6) шляхи оцінювання рефлексії). Далі в статті автори наводять таблицю, де докладно визначають кожний із названих аспектів, і таким чином, систематизують і узагальнюють викладений матеріал.

Серед особливостей наукового мовлення необхідно також відзначити притаманний англійському науковому стилю мовлення власний дух викладу, стиль мислення і манеру спілкування. У порівнянні з українським і російським аналогічними стилями він є більш компактним, простим, активним, невимушеним, емоційним і розмовним. Тому найкращим способом створення наукового тексту англійською мовою Н. К. Рябцева вважає не переклад російського / українського еквівалента, а розповідь, що передбачає переказ із використанням автентичних виразів, характерних для передачі англомовної наукової думки [132, с. 589] .

Отже, в лінгвістичному аспекті науковому мовленню притаманні такі особливості, які звернені, насамперед, до розуму, а не до почуттів читачів, що дозволяє автору достатньою мірою узагальнювати, уточнювати, оцінювати, аргументувати, логічно оформлювати свою наукову думку. Тому вважаємо, що в емоційному плані наукове мовлення повинно бути стриманим, толерантним і дипломатичним.

Таким чином, наукове мовлення в єдності методологічного, психологічного та лінгвістичного аспектів становить суспільно та історично

обумовлену систему, яка безперервно розвивається, відображає результати наукового пізнання і поєднує в собі комплекс мовних засобів, що використовуються для розуміння, інтерпретації та застосування наукової інформації. Для її вираження характерні: термінологічність, граматична однотипність, визначеність, об'єктивність, логічність, лаконічність, переконливість, дипломатичність, стилістична й емоційна стриманість.

1.2. Ретроспективний аналіз методів навчання англійського наукового мовлення в педагогічній теорії і практиці

Відомий український філософ Р. Арцишевський зазначив, що ми живемо в час стрімкого розвитку суспільства в усіх його проявах – політичному, економічному, культурологічному та науковому. Останнє проявляється в переході від традиційного суспільного ладу до інформаційного, тобто до такого, який характеризується постійним збільшенням обсягу наукових знань, їх взаємодією і взаємовпливом у різних галузях науки й техніки [8, с. 45]. Одночасно з цим процесом спостерігається безперервне втілення накопиченого досвіду в повсякденне життя, а це, у свою чергу, стимулює вчених до створення нових технологій і розробки різноманітних методів досліджень. У такій ситуації виникає необхідність обміну актуальною науковою інформацією як рідною, так і іноземною мовою.

Джерелом набуття нових наукових знань у їхньому основному вигляді є спеціальна наукова література. Донедавна її вивчення рідною мовою вважалося достатнім для акумулювання, інтерпретації та породження нових наукових знань. Сьогодні в період широкомасштабної взаємодії України з країнами Європейського Співтовариства та обміну досвідом із зарубіжними колегами в усіх галузях науки, техніки і виробництва виникає необхідність вивчення й аналізу англійськомовних спеціальних досліджень, оскільки саме цією мовою не тільки видається більшість наукових робіт європейських учених, а

й проводяться найбільш престижні міжнародні наукові конференції, конгреси та симпозіуми.

Актуальність проблеми навчання англійського наукового мовлення, яке зародилося ще в середині 70-х років минулого століття, зростає з дня на день і тим самим посилює протиріччя між щоразу більшим обсягом наукової різнопрофільної англомовної літератури і можливістю її вивчення для впровадження нових передових технологій в сучасні економічні та виробничі процеси.

Невирішеність цього протиріччя від початку 70-х років минулого століття обумовлюється недостатньою ефективністю відомих методик навчання іншомовного наукового мовлення. Саме цей факт відштовхує багатьох фахівців від читання наукової англомовної літератури, що перешкоджає їх повноцінним контактам зі своїми зарубіжними партнерами і впровадженню передових технологій.

Разом з тим протягом усього зазначеного періоду лінгвісти й методисти намагалися охарактеризувати наукове мовлення, встановити його функції та навчити йому студентів, що здобувають знання в різних галузях науки. Тому в наступній частині нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути лінгвістичні та методичні пропозиції вчених щодо розробки методик навчання іншомовного наукового мовлення. Проведемо їх аналіз в ретроспективному огляді.

1.2.1. Лінгводидактичні особливості навчання англійського наукового мовлення в 70 – 90-ті роки минулого століття

Вивчення методів навчання англійського наукового мовлення саме протягом 70 – 90-х років є доцільним тому, що в цей проміжок часу вимоги до володіння досліджуваним видом мовленнєвої діяльності зводилися до вміння читати наукові тексти, розуміти суть пропонованих у них наукових відкриттів і відтворювати готове наукове мовлення практично без його коментарів і лише з незначною інтерпретацією найбільш важливих для

читача фактів. Причому з розвитком наукової думки вимоги до форми її письмової фіксації, а звідси – і способи її усного викладу, ускладнювалися.

Продемонструємо це шляхом аналізу деяких найбільш значущих дисертаційних досліджень з навчання англійського наукового мовлення в зазначений період.

70-ті роки минулого століття характеризуються потеплінням відносин нашої країни з багатьма зарубіжними, яке виявилось в різних сферах життєдіяльності держави: політичній, економічній, культурологічній та науковій. Остання передбачала розробку та реалізацію спільних космічних проектів, створення спільних науково-дослідних установ, обмін результатами наукових досягнень у багатьох галузях виробництва.

Обмін результатами наукових відкриттів у 70-ті роки здійснювався не стільки за рахунок безпосередніх контактів вітчизняних і зарубіжних фахівців, скільки за рахунок вивчення передового досвіду іноземних колег у постійно збільшуваному обсязі наукової літератури, яка постачалася з-за кордону. Саме тому навчання читання англійської технічної літератури та контролю її розуміння було присвячено багато досліджень.

Однією з таких робіт є дисертація А. Юдис. У ній автор обґрунтувала необхідність відбору науково-технічної літератури, яка підлягає вивченню, встановила лінгвістичні труднощі для її розуміння, запропонувала способи їх семантизації та розробила тести для перевірки вміння отримувати інформацію з англійських наукових технічних текстів. Заслуга дослідниці полягає в тому, що вона подала методичні способи не тільки розуміння прочитаного, але і його зіставлення з уже наявними з певної проблеми знаннями [169]. На наш погляд, це був продуктивний крок до розвитку наукового мислення і вербальних способів його вираження. У цілому, ця робота є результативною більшою мірою – щодо розвитку вмінь сприймання наукового тексту й тестових способів його розуміння, і меншою мірою – щодо розвитку продуктивних умінь наукового викладу думок.

Через кілька років з'явилася методика навчання продуктивного наукового мовлення, а саме його діалогічної форми, в дослідженні Є. Большакової. Основною гіпотезою цієї роботи висувається положення про те, що «навчання діалогічного мовлення на наукову тематику може успішно здійснюватися лише в тому випадку, якщо будуть враховані лінгвістичні та психологічні особливості цього типу мовлення, вікові й індивідуально-професійні характеристики учнів і буде розроблена система вправ, яка врахує ці особливості» [16, с. 2]. Перевірка цієї гіпотези привела автора до спрощеного розуміння наукового діалогічного мовлення. Так, навчання діалогічної форми спілкування здійснювалося за добре відомою схемою: запит інформації – позитивна / негативна відповідь; вираження згоди / стосовно почутої інформації; виділення, окремих фактів; узагальнення і висновки до висловлювання [Там само, с. 9]. Наукова складова спілкування зводилася до використання тематичних лексико-граматичних виразів. Можливо, такі бесіди можна кваліфікувати як «наукове діалогічне мовлення», але лише як його навчальну форму, далеку від реальних наукових дискусій, що характеризується обміном як реальних наукових ідей, так і автентичних способів їх вираження.

Саме той факт, що наукове іншомовне мовлення в 70-ті роки минулого століття характеризувалося примітивним способом його вираження, тобто спрощеним у лінгвістичному аспекті, невідповідним типовим іншомовним еквівалентам і різноаспектним науковим поняттям, зумовив виникнення низки філологічних досліджень англійського наукового мовлення **у 80-ті роки** (В. Бенямінова, М. Глушко, Л. Зільберман та ін.).

Так, у дослідженні М. Глушко представлено детальний аналіз лексики, що формує наукові тексти, які автор називає «науковою прозою». У роботі обґрунтовано необхідність стратифікації лексики наукового тексту, яка полягає «у встановленні трьох основних розділів, або шарів, тобто слів, що є загальнонавчаними, загальнонауковими й конкретно-науковими, або термінологічними» [29, с. 5]. До загальнонавчаної лексики автор відносить

слова, які утворюють невід'ємну частину всіх реєстрів мовлення цієї мови. Під загальнонауковою лексикою дослідниця розуміє слова, необхідні для опису наукових явищ, процесів і понять різних наук. Термінологічна лексика – це завжди лексика певної сфери науки. Вона, на відміну від перших двох типів, призначена для конкретної наукової області [Там само, с. 7].

Вважаємо, що результати цього філологічного дослідження мають істотне значення для навчання сприймання наукового автентичного мовлення і його викладу, оскільки не кожне речення нелегкого наукового тексту можна зрозуміти на основі семантичного складу вміщених у ньому слів. Покладатися на семантизацію багатьох ідіоматичних наукових виразів на основі контексту також не доводиться з огляду на те, що сам контекст за своїм змістом не завжди зрозумілий читачеві. При нестачі наукового досвіду читання наукової літератури не завжди під силу магістрантам, які знаходяться на початку своєї наукової кар'єри. У зв'язку з цим, на наш погляд, методика навчання наукового мовлення повинна містити попереднє знайомство зі складними лексикологічними явищами того профілю наукової діяльності, який здобуватиметься студентами. Іншими словами, пропонуємо створення словника наукових педагогічних термінів для магістрантів педагогічних університетів. Методична технологія вивчення такого словника буде предметом нашого подальшого дослідження.

Разом з тим не можна не зауважити той факт, що проблема стилістичного аспекту навчання англійського наукового мовлення не розглядалася раніше. До наукової роботи в цьому напрямі буде цілком правомірно віднести дисертацію І. Авхачевої, у якій висловлено думку про те, що якісне наукове мовлення на обмеженому тематичному обсязі є ціннішим, тобто більше автентичним, ніж його російськомовна перекладна модель на різноаспектному тематичному матеріалі. Саме тому автор пропонує відібрати активний мовний мінімум в межах конкретної тематики. Для цього обґрунтовуються наступні принципи:

- 1) семантичної цінності мовних одиниць;

- 2) типових засобів вираження окремих понять;
- 3) введення до наукового мінімуму одиниць із більш широким діапазоном уживання;
- 4) однозначних термінологічних виразів;
- 5) словникової семантизації раніше вивчених слів у значеннях, що відрізняються від їх термінологічного вживання [1, с. 10–11]. Дослідниця абсолютно справедливо вважає, що для розуміння й аналізу наукового мовлення недостатньо знань його лексичного складу; необхідними є також знання граматичної структури такого типу мовлення. У зв'язку з цим вона відбирає необхідний для засвоєння граматичний мінімум і виражає його в синтаксичному аспекті [Там само, с. 17–18].

Хоча це дослідження має істотну лінгвістичну цінність, проте його методичний аспект практично знівельовано. Автор сама вказує, що практична цінність її роботи полягає «в тому, що відібрано мінімум мовних одиниць, які мають увійти складовою до змісту навчання наукового монологічного висловлювання англійською мовою» [Там само, с. 22]; водночас навчання вживання відібраного матеріалу здійснюється на основі «ряду методичних рекомендацій», які не містять спеціальної системи вправ, що унеможлиблює запозичення з цієї роботи жодних методичних ідей.

Певний внесок у методику навчання наукового англomовного мовлення зробила праця В. Беньямінової, у якій концентрується увага не стільки на лексико-граматичному складі наукових текстів, скільки на їх композиційно-мовленнєвих формах. Так, автор розглядає два типи наукових текстів – «опис» і «міркування» – і визначає характерні для них граматичні засоби вираження. Для цього В. Беньямінова встановлює інваріантні типи смислових структур для кожного різновиду тексту і їхні прагматико-комунікативні модифікації. Вона обґрунтовує можливість виділення нової (на той час) лінгвістичної одиниці – надфразового рівня, яка має графічну смислову й структурну оформленість у вигляді абзацу, і розробляє

структурні зв'язки речень, які утворюють такі укрупнені одиниці наукового мовлення [14].

Цінність цього дослідження полягає в тому, що наукові тексти формуються на основі автентичних, вибраних з англійських наукових журналів природно-фізичного та технічного профілю: «Ecology», «Physical Review», «Heat and Mass Transfer» та ін. Під час читання статей із цих журналів перед студентами стоїть завдання не тільки їх переказу, але й складання самостійних вторинних текстів, тобто моделювання власного наукового мовлення на основі раніше засвоєних і пізніше набутих як професійних, так і іншомовних знань.

Однак ця робота так само, як і описана вище, виявилася позбавленою спеціальної методичної бази з навчання створенню таких текстів. Адже знати, яким має бути науковий текст, – це ще не значить уміти його створити. Тому вважаємо, що методика навчання наукового мовлення в середині 80-х років минулого століття залишалася практично неопрацьованою.

Винятком із такого висновку може бути лише одне дослідження, присвячене вирішенню проблеми навчання наукового мовлення в його монологічній формі, автором якого є Л. Смирнова. Цю роботу можна назвати комплексною, оскільки в ній, з одного боку, обґрунтовуються принципи відбору наукової лексики і класифікуються як різноманітні «підмови, що складаються з деякої множини мікрмов, відповідних окремим напрямам у науці й техніці, тобто різним спеціальностям» [140, с. 5]. З іншого боку, наводиться система вправ щодо оволодіння відібраним науковим матеріалом. Суть запропонованого Л. Смирновою методу навчання полягає в двоетапному розвитку можливих умінь. На першому етапі тривалістю в один навчальний рік студенти опановують увесь обсяг мовних засобів, які виражають предметний зміст, і використовують ці засоби переважно в описових монологіях. У цей час вирішується завдання формування мовленнєвих навичок використання термінологічної лексики мікрмови. На наступному, другому етапі також протягом одного навчального року

студенти вдосконалюють набуті мовленнєві навички до рівня переходу їх в уміння функціонально-сміслового типу мовлення, що виявляється в аналізі наукових текстів, в міркуванні на досліджувані наукові теми, в дискусіях щодо ряду наукових проблем. З огляду на сказане, цілком виправданою є позиція автора дослідження вважати одиницею навчання на першому етапі як термінологічну, так і загальнонаукову лексику, а на другому етапі – заснований на вивченій лексиці науковий текст із різною жанровою характеристикою: інформаційною, аналітичною, або прогностичною.

При всій обґрунтованості, логічності та прагматичності розробленої Л. Смирновою методики назвати її ефективною на теперішньому етапі розвитку нашого суспільства неможливо. Її основним недоліком є відсутність жодних намірів навчити студентів автентичного наукового мовлення в межах обраної спеціальності. Крім того, запропонований автором методичний шлях не лише дуже тривалий, але й слабо мотивований, особливо на першому етапі. Важко собі уявити, що протягом усього першого року навчання студенти будуть вивчати складну наукову тематичну лексику без реальної мовленнєвої можливості її застосування, адже наукове мовлення вивчається не стільки з лінгвістичної метою, скільки – з комунікативною. Тому тривала відсутність використання лінгвістичних знань для задоволення своїх наукових інтересів нівелює практичну привабливість самої методики.

Наприкінці 80-х років у методиці навчання англійського наукового мовлення з'явилося дослідження Л. Зільберман, присвячене розвитку вмінь аспірантів розуміти автентичні наукові тексти в межах опановуваних ними спеціальностей. Цілком поділяємо погляди автора на те, що людина, яка читає науковий текст, звертається до рідної мови в тих випадках, коли натрапляє на важкі для розуміння фрази, що не підлягають семантизації на основі розуміння суті складових, а їх контекстуальна здогадка також не призводить до розуміння. Якщо такі фрази є ключовими і не дозволяють продовжувати усвідомлене сприймання викладених наукових думок, то варто навчитися їх перекладати.

На думку автора, однією з умов, що сприяють навчання перекладу наукової інформації, вираженої незнайомими мовними явищами, є здатність трансформації перекладацького буквалізму в реальне мовлення. Зупинимося на цьому більш детально. При первинному сприйманні дослівного перекладу незнайомої фрази складається враження повної неправомірності таких дій. Але при детальнішому вивченні цілком очевидною стає їхня діалектична природа. Адже буквальний переклад – це лише допоміжний крок на шляху до справжнього перекладу. Таким чином, повноцінний адекватний переклад фрази, яка важко сприймається, виходить через заперечення допоміжного перекладу. І щоб навчитися це робити, тобто трансформувати буквальний переклад у реальний, автор пропонує навчитися «перекомбінації елементарних значень слів на основі наявних професійних знань» [42, с. 132].

До думки про те, що іншомовного наукового професійного мовлення слід навчати на основі вже наявних професійних знань, набутих рідною мовою, приходять і Ю. Стиркіна, яка зазначає, що іншомовне професійне мовлення може розглядатися не як мета, а лише як засіб навчання професійної діяльності після того, як первинні знання цієї діяльності стануть надбанням учнів [146, с. 14–15].

Отже, аналіз дослідження Л. Зільберман дозволяє констатувати, що наукового іншомовного мовлення можна навчати на основі читання автентичних текстів і тим самим синтезувати в один освітній процес вирішення двох взаємопов'язаних, але нерівнозначних завдань – розширення наукових фахових знань і розвиток іншомовних мовленнєвих умінь.

Інтерес учених до навчання англійського наукового мовлення ще більше посилюється в останнє десятиріччя минулого століття, оскільки контакти вітчизняних і зарубіжних науковців почали виявлятися не тільки в обміні науковою літературою, а й у необхідності безпосереднього спілкування для вирішення великої кількості складних науково-технічних проблем. При цьому багато дослідників дотримувалося думки, що навчання наукового мовлення може відбутися лише в тому випадку, якщо знати його

специфічні лінгвістичні особливості. Тому в 90-ті роки минулого століття з'явилося значно більше лінгвістичних, ніж методичних робіт, присвячених проблемі визначення мовленнєвого складу наукових висловлювань.

У нашому дослідженні буде розглянуто й проаналізовано такі роботи з метою одержання найбільш розгорнутої характеристики змістовного аспекту наукового мовлення.

Так, С. Пітіна, у результаті вивчення наукового мовлення з філологічних позицій, встановила його психологічний компонент і запропонувала лінгвістичні форми його реалізації. На думку автора, психологічними складовими наукового мовлення є судження й умовиводи тих, хто його продукує. При цьому кожне останнє судження й умовивід є основою для наступних, більш складних розумових дій. Це положення дослідниця пояснює так: «умовивід – логічна форма виділення нових знань із уже наявних», і визначається він як «форма мислення, за допомогою якої з одного судження виводиться нове» [119, с. 6]. Нове судження вважається «складним», оскільки його утворено з двох інших суджень шляхом з'єднання їх логічним сполучником «якщо ..., то». Прийнято вважати частину новоствореного судження, відповідного слову «якщо», антецедентом, а частину, відповідну «те», – консеквентом [Там само].

Далі, говорячи про лінгвістичні форми реалізації психологічного компоненту наукового мовлення, автор розкриває його структурно-семантичні особливості: лексичні, морфологічні, синтаксичні, які виражаються словами, словосполученнями і реченнями.

Одним із способів експлікації умовних смислових відносин є система лексичних засобів, що функціонують у певних граматичних структурах. Вони можуть виражатися одиницями різних лексико-граматичних класів – повнозначних і службових, виступати в лексиці іменниками і дієсловами з умовною семантикою, а також включати ряд дієслів у імперативі. Автор також показала доволі часте використання в мові англійського наукового

мовлення таких іменників, як case, assumption, supposition, condition, які надають умовну семантику дискурсу наукового тексту [119, с. 6].

Філологічні особливості англійського наукового мовлення, представлені в аналізованій роботі, слугуватимуть основою змістовного аспекту навчання, а розробка методики оволодіння вказаним змістом буде предметом нашого подальшого дослідження.

Розглянемо ще одне філологічне дослідження 90-х років минулого століття, присвячене актуальній проблемі структурного змісту англійського наукового мовлення – вираженню гіпотетичності. Цілком зрозуміло, що жодна з наукових робіт не може обійтися без висування припущень у зв'язку з дослідженням визначеного в ній предмета. Способи вираження цієї гіпотетичності, як доведено в дисертації І. Бедріної, є досить різними.

У результаті аналізу чималого обсягу наукового текстового матеріалу, автор показала, що гіпотетичність у науковому стилі виражається через систему різнорівневих мовних засобів: лексичних, лексико-граматичних, морфологічних і синтаксичних.

Перші представлені лексико-граматичним класом слів: possibility, suggestion, doubt, to suppose, to predict, to concede, to query, hypothesis, caveat, plausible, probable і т.д.; неозначеними прислівниками і займенниками: some, somewhat, somehow і т.д.; і деякими сполучниками, що виражають значення альтернативності: or, either ... or, neither ... nor.

До *другої групи* засобів вираження гіпотетичності належать модальні дієслова can, may, must, ought to, should у поєднанні з інфінітивом.

Третій спосіб передачі модальності пов'язаний з використанням форми майбутнього часу і умовного способу дієслова (Subjunctive I, Subjunctive II, Conditional Mood).

До *четвертої групи* (синтаксичних) засобів вираження гіпотетичності автор відносить вставні слова відповідної семантики: probably, possibility, may be, а також проблемні питання – прямі і непрямі, питально-відповідні комплекси, складнопідрядні речення з підрядними умови та з присудком

дійсного способу, а також: а) поєднання особової форми дієслова із займенником у першій особі: I suppose; б) безособової дієслівної конструкції, що містить модальне дієслово (it might be expected ...) [13, с. 12].

Ці та низка інших форм вираження гіпотетичності в англійському науковому мовленні будуть використані нами як лінгвістичний змістовний компонент майбутньої методики.

Однак наукове мовлення містить у собі не тільки гіпотетичні форми висловлювань або аналітичні умовиводи, а й багату термінологію, пов'язану з предметом дослідження, яку необхідно вживати як у згаданому контексті наукового мовлення, так і в багатьох інших смислових аспектах (актуальність дослідження певних явищ, методи проведення експериментальної роботи, теоретичне обґрунтування ефективності розроблених положень тощо). Саме тому знати, розуміти й уміти вживати термінологічний апарат наукового мовлення необхідно кожному науковцю.

Власну методику навчання читання й перекладу термінологічних словосполучень з дієслівним компонентом у науково-технічній літературі зі зв'язку запропонувала В. Кудряшова. Автор дослідила структуру й семантику термінологічних словосполучень, установила їх поширення і текстотвірну функцію в англійському тексті підмови «зв'язок», виявила труднощі сприймання, дешифрування й перекладу таких виразів студентами технічних ВНЗ і розробила комплекс прийомів для забезпечення формування навичок і вмінь з читання та перекладу розглянутих типів термінологічних словосполучень [66, с. 2].

Заслуга автора полягає в тому, що вона обґрунтувала систему навчання читання та розуміння цих виразів на основі лінгвістично релевантного відбору та організації їх взаємозв'язку для утворення більших смислових блоків, запропонувала чотириетапний комплекс навчальних дій, спрямованих на засвоєння особливостей таких термінів як текстотвірних одиниць [66, с. 3].

Попри численні переваги цієї роботи важко погодитися з тим, що на всіх етапах навчання читання наукових текстів використовується

«термінологічне сполучення» у якості основної методичної одиниці. Такий чинник виводить читання з функції комунікації та перетворює його на функцію семантизації досліджуваного термінологічного апарату. Це підтверджується і тим, що студентам пропонуються для читання перекладні, а не автентичні наукові тексти. Таким чином, взяти розроблену В. Кудряшовою методику за основу ми можемо лише в тій її частині, яка стосується вивчення термінологічного апарату наукового мовлення. Натомість досконале наукове мовлення охоплює безліч різних лінгвозмістових явищ, уже згадуваних раніше, які фактично в повному обсязі представлені в практичному посібнику з навчання наукового стилю мовлення О. Акмалдінової. Автор з'ясувала основні особливості науково-технічних текстів англійською мовою; запропонувала методику навчання створення вторинних наукових текстів у вигляді рефератів та анотацій; здійснила опис особливостей мови наукових доповідей, рецензій, оглядів і резюме. Вона також уклала список клішованих фраз для використання в мовленнєвій діяльності наукового характеру [2, с. 7–10].

Однак, незважаючи на те, що всі ці види наукової діяльності представлено в розгляданому посібнику, методика їх вивчення не була розписана поетапно й відображена в системі спеціальних вправ. Наведені у виданні алгоритми методичних дій щодо розвитку різних видів наукового мовлення не розкривають усього процесу навчання, а звідси – і не гарантують становлення в студентів відповідних умінь.

З метою осмисленого вивчення наукового стилю англійського мовлення Л.Г. Орлова пропонує порівнювати кожний елемент наукової фрази з відповідним елементом російською мовою. В цьому вона вбачає спосіб диференціації складних мовних явищ і можливість їх самостійного утворення в різних ситуаціях наукового спілкування. З цією метою автор досліджує наукові фрази на матеріалі журнальних статей з авіаційної тематики в морфологічному і синтаксичному аспектах. Вона встановлює їх

загальні і відмінні характеристики, а також виявляє типові способи їх утворення російською і англійською мовами.

Так, дослідник доводить, що:

1) кількість модальних слів у науково-технічному тексті і семантична визначеність лексичних одиниць мови знаходяться у відносинах компенсації. Звідти менша кількість модальних слів у англійському науковому функціональному стилі у порівнянні з російським – з одного боку, і більша категоричність висловлювань – з іншого;

2) спосіб передачі реми і теми в мовах впливає на кількісний розподіл слів за частинами мовлення;

3) під час викладання англійської мови в технічних ВНЗ необхідно робити акцент на двокомпонентних професійних одиницях, оскільки вони складають найбільш розповсюджений тип термінологічних словосполучень;

4) більша кількість скорочень в англійській мові у порівнянні з російською пов'язана з типологічною специфікою аналітичних мов – прагненням до стислості лексичних одиниць;

5) російський науковий стиль характеризується меншою емоційністю, ніж англійський;

6) серед алломорфних явищ, які притаманні науково-технічним текстам англійською і російською мовами, необхідно виділяти: а) особливості, властиві порівнюваним мовам в цілому; б) специфіку наукових стилів мов, що розглядаються; в) характерні риси ідіолекту окремих авторів [114, с. 1-2].

Виконане Л.Г. Орловою дослідження має суттєве значення як для навчання студентів розумінню автентичного англійського наукового мовлення, так і для його самостійного продукування. З метою навчання виконання цих двох видів мовленнєвих дій, безумовно, необхідна спеціальна методика, а їх лінгвосемантичний аспект є цілком очевидним із змісту проаналізованої роботи.

Таким чином, у 70–90-ті роки минулого століття увага більшості вітчизняних і зарубіжних дослідників була звернена на філологічні проблеми

наукового дискурсу, проте методичний аспект навчання наукового мовлення практично нівелювався, а саме наукове мовлення найчастіше зводилося до переказу наукових текстів, було русифікованим і часто використовувалося в спрощеній формі. З огляду на важливість та актуальність навчання продуктивного наукового іншомовного мовлення на сучасному етапі, розглянемо відповідні методики його розвитку в педагогічній теорії та практиці останніх п'ятнадцяти років.

1.2.2. Характеристика методів навчання англійського наукового мовлення в лінгвометодичних роботах останніх п'ятнадцяти років

У 2000-ні роки в процесі зближення України з європейськими державами у галузі освіти удосконалювалися форми наукового мовлення, уточнювалися його жанри, ускладнювалися вимоги до їх викладу. Провідні методисти та науковці дійшли думки про необхідність навчання англійського наукового мовлення для продукування власних наукових думок у формі, близькій до автентичної. Така потреба насамперед була пов'язана із розповсюдженням спільних науково-технічних проектів щодо розвитку української економіки інвесторами багатьох зарубіжних держав. Поширення й поглиблення контактів наших фахівців зумовили необхідність володіння ними науковим мовленням у різних професійно-тематичних аспектах. Така необхідність іншомовного наукового говоріння переорієнтувала увагу дослідників із філологічних проблем наукового дискурсу на методичні.

Одним із прикладів такої роботи може бути створена Ю. Гапоном система умовно-мовленневих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою. Автор називає шість видів методичних дій, необхідних для розвитку в аспірантів умінь у певному різновиді мовленнєвої діяльності. Ці мовні дії відповідають психологічно обґрунтованій системі розвитку розумових дій людини – активному, самостійному і творчому мисленню. При цьому кожний наступний тип мислення здатен до вдосконалення на основі попереднього. Тому вправи

щодо досягнення вмінь виконувати названі дії запрограмовано в такій послідовності: 1) навчитися виділяти в тексті необхідну інформацію; 2) навчитися узагальнювати найбільш важливі відомості; 3) навчитися співвідносити різні частини тексту; 4) навчитися робити висновки на основі сприйнятої інформації; 5) навчитися оцінювати прочитаний зміст; 6) навчитися інтерпретувати отриману інформацію.

У свою чергу, ці дії здатні здійснюватися в результаті виконання відповідних їм вправ. Так, *перші* досягаються шляхом ознайомлення з викладеними в анотаціях фактами й завдяки пошуку їх у текстах наукових статей.

Другі відбуваються за допомогою: а) читання тексту й вибору пропозицій, що відповідають його змісту; б) передачі двома – трьома реченнями змісту певного абзацу / частині статті.

Треті дії здійснюються при: а) розстановці речень у послідовності, яка відповідає логіці викладу статті; б) виборі речень, які можна було б долучити до статті; в) підборі найбільш доречних із запропонованих заголовків до зазначеної частини тексту.

Четверті дії виконуються в процесі а) визначення в статті абзаців, які дають підставу для наведених гіпотез, узагальнень, висновків; б) вибору пропозицій, що відповідають змісту прочитаного наукового тексту; в) висування власних припущень про зміст тексту після прочитання його заголовка / найбільш інформативних абзаців.

П'яті дії реалізуються, коли аспіранти: а) відповідають на запитання до тексту; б) оцінюють практичне значення прочитаної інформації; в) характеризують виробничі умови, у яких можливим є використання наведеної інформації.

Шості дії ґрунтуються на: а) продумуванні відповідного продовження до прочитаного; б) виборі суджень, що відповідають змісту тексту; в) аналізі змісту статті за запропонованою схемою [28, с. 27–28].

Запропонована методика навчання читання англійської наукової літератури може бути прийнята нами, але з урахуванням її модифікації відповідно до продуктивної мовленнєвої діяльності, яка виражається не тільки в розумінні прочитаного, а й у власному викладі думок в процесі аналізу наукових праць, написання анотацій до наукових статей, підготовки наукових доповідей та їх виголошення на наукових конференціях.

Подальший розвиток методики навчання англійського наукового мовлення полягав у тому, що ряд дослідників запропонували переорієнтувати ключову увагу зі змісту наукової дискусії на її жанрову характеристику. Це дозволило виробити більш чіткі алгоритми навчання, властиві кожному жанру як структурному конгломерату мовлення.

Так, за визначенням Т. Рибіної, кожний жанр наукового мовлення має свої специфічні лінгвістичні та композиційні особливості. Наприклад, у науковій біографії варто більше приділяти увагу фактами, пов'язаним із науковою діяльністю людини, ніж із її соціально-громадським життям. Для написання анотації потрібні чіткість і стислість думки, а також ємність подання інформації, відповідної суті всього твору. Тези теж вимагають лаконічності викладу думки, але відрізняються від анотації розкриттям усіх ключових віх імовірного змісту. Таким чином, процес навчання наукового мовлення на основі специфіки кожного з його жанрів стає більш систематизованим і доступним для більшості [131, с. 9].

У цілому думку Т. Рибіної про доцільність навчання іншомовного наукового мовлення в стилі певних жанрів поділяємо, проте послідовність навчання мовлення відповідно до кожного з них, на наш погляд, не може бути довільною, оскільки різні жанри вимагають неоднакових за рівнем складності мовленнєвих умінь. Їх необхідно подавати в процесі навчання з урахуванням:

1) діалектичного закону заперечення заперечення, коли кожна наступна дія, заперечує попередню, містить у собі її ефективну складову й додає нову,

що забезпечує поступальний розвиток усієї новостворюваної парадигми [157, с. 405];

2) дидактичної закономірності засвоєння нового матеріалу у взаємозв'язку з раніше вивченим. Ці положення будуть враховані при розробці нашої методики, яка крім усього зазначеного повинна містити пріоритетне ставлення до підготовки письмових наукових висловлювань як основних опор розвитку вмінь наукової усно-мовленнєвої діяльності. Останнє обумовлюється висновками багатьох учених про те, що при написанні в людини є можливість створити найбільш якісний мовленнєвий твір, кращі елементи якого надалі переходять в усне мовлення [138, с. 197].

Цього погляду дотримується і Е. Васильєва, яка розробила методику навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою. Для створення такої методики автор визначила стилістичні особливості академічного писемного мовлення; встановила перелік навичок і вмінь, необхідних для написання наукових повідомлень; змодельовала процес навчання досліджуваного виду мовленнєвої діяльності та представила відповідну систему вправ.

Розроблений Е. Васильєвою процес навчання наукових письмових повідомлень складається з чотирьох етапів. *Перший* – орієнтувальний етап – передбачає відбір і вивчення літератури з теми дослідження. *Другий* – планувальний етап – полягає у з'ясуванні стилістичних характеристик англійського писемного академічного мовлення, в ознайомленні з чинними вимогами до оформлення цитат, приміток і бібліографічних даних, а також у вивченні типових ознак наукових письмових висловлювань як жанру академічного писемного мовлення. *Третій* – етап реалізації – становить написання наукового тексту за такими частинами, як вступ, основна частина, висновки, а також укладання анотації до створеного наукового тексту. *Четвертий* – етап контролю – передбачає перевірку й редагування написаного наукового тексту та оформлення його в остаточному варіанті [21, с. 7].

Автор аналізованого дослідження визначила компоненти змісту навчання написання наукового висловлювання на кожному з його етапів і подала їх у вигляді відповідних навичок і вмінь, які поступово ускладнюються: від формування навичок техніки письма – до формування лексичних і граматичних навичок, а від них – до розвитку творчих мовленнєвих умінь.

На нашу думку, уявлення автора цього дослідження про структуру, зміст і методику навчання написання наукових проблемно-тематичних повідомлень англійською мовою є вдалим і цілком доречними, багато наведених положень будуть враховані нами при розробці методики, але з її переорієнтацією на аналіз відомих наукових розвідок зарубіжних учених із досліджуваних проблем.

Істотний внесок у розвиток змістовного аспекту наукового мовлення зробило дослідження В. Чернявської «Інтерпретація наукового тексту», у якому автор визначає поняття «стиль», «текст», «дискурс» як основні категорії сучасного мовознавства, а потім зіставляє науковий текст, науковий стиль і науковий дискурс для з'ясування специфічних особливостей кожного з них.

З огляду на те, що одиницею навчання англійського наукового мовлення магістрантів повинен бути автентичний професійний текст, положення, викладені В. Чернявською в аналізованій роботі, є істотними для нашого дослідження. Так, автор визначає науковий текст як «вираження і відображення наукового стилю мовлення, тобто особливого способу когнітивних і комунікативно-мовленнєвих дій суб'єкта, що вирішує в процесі формування тексту задачу повідомлення нового знання про дійсність і доведення його істинності» [162, с. 22]. Зміст наукового тексту, таким чином, становить вербалізоване знання. Іншими словами, у мовленнєвій формі фіксується виробництво й функціонування знання. Отже, процеси текстотворення в науковому мовленні за потреби відображають закономірності пізнавального процесу [Там само].

Предмет нашого дослідження, безумовно, не припускає навчання магістрантів генерування нових наукових ідей і викладу їх англійською мовою, але передбачає навчання здобуття нових наукових знань з англійських першоджерел і створення на їх основі вторинних наукових текстів у вигляді короткого викладу прочитаного, його наукового аналізу й популярного викладу, тобто трансформації наукового мовлення в науково-популярний дискурс. Саме тому результати філологічного дослідження В. Чернявської матимуть для нас надалі суттєве значення як змістовна складова майбутньої методики.

Наша думка про важливість навчання вилучення інформації з наукових англійських текстів студентами немовних спеціальностей збігається з тією, яку виклав О. Малюга у своєму дослідженні із зазначеної проблеми на матеріалі аграрних наук. Так, для навчання професійно орієнтованого читання магістрів аграрних спеціальностей автор пропонує наступні компоненти змісту освітнього процесу: «1) тексти профільних наукових англійських статей; 2) мовленнєві навички; 3) професійно орієнтовані мовленнєві вміння; 4) компенсаційні вміння» [78, с. 5]. Вибір *першого компонента* змісту навчання автор обґрунтовує тим, що для магістрів важливіше навчитися читати статті, бо вони містять більше наукової інформації, необхідної для проведення власних наукових досліджень. Правомірність *другого компонента* доводиться тим, що наукова англійська проза характеризується певними мовними особливостями, які повинні семантизуватися абсолютно точно, тобто відповідно до викладеної суті. *Третій компонент* змісту навчання, за визначенням О. Малюги, включає вміння, які забезпечують повноту розуміння тексту та які сприяють глибині розуміння прочитаного. Останнє зводиться до смислової переробки одержаної фактичної інформації, її аналізу та інтерпретації. *Четвертий компонент* змісту навчання становить розвиток умінь точного розуміння прочитаного. Найбільш високим рівнем компенсаційних умінь є здатність

синтезувати наявні профільні знання з тими, які здобуті з прочитаних наукових текстів [78, с. 5–6].

Практична частина аналізованого дослідження пропонує систему вправ, що забезпечують, на думку автора, розвиток названих навичок і вмінь.

Вважаємо, що запропонована О. Малюгою структура змісту навчання читання англомовних наукових текстів і відповідна їй методика недостатньо відображають наступні закономірності цього процесу:

1) *психологічні*, що полягають в осмисленому сприйманні складної наукової інформації за умови повного розуміння значення кожної смислової одиниці тексту, а звідси – і можливості усвідомлення наукових явищ, викладених завдяки їх використанню;

2) *дидактичні*, що становлять адекватне використання вживаної термінології. Недостатнє врахування цих закономірностей в аналізованому дослідженні виявилось в тому, що точність, повнота і глибина розуміння прочитаного трактуються автором на різних сторінках дослідження по-різному, а звідси – і досягаються недоступними для студентів методами. Тому наша методика буде ґрунтуватися на таких структурних елементах змісту навчання читання наукової автентичної літератури, які враховуватимуть психолого-педагогічну сутність цього процесу. Крім того, мета нашого дослідження полягає не тільки в навчанні здобуття інформації з наукових англомовних джерел, а й в оволодінні англійським науковим мовленням педагогічної спрямованості.

Саме проблема навчання виступу на наукові теми майбутніх економістів-міжнародників опинилася в центрі уваги О. Колмакової. Для розвитку продуктивного наукового мовлення автор пропонує навчання дискурсивної тематичної комунікації на основі вивчення наукового дискурсу. У зв'язку з цим у роботі обґрунтовується необхідність виявлення екстралінгвальних особливостей іншомовних наукових виступів як об'єктів лінгводидактичного дослідження, і, тим самим, розкриття їх дискурсивної специфіки. При цьому встановлюються стильові риси іншомовних наукових

доповідей і визначаються реєстри типових для англійської мови техніко-стилістичних прийомів, що втілюватимуть ці ознаки в текстах наукових виступів.

Компонентами змісту навчання іншомовного наукового виступу майбутніх економістів-міжнародників О. Колмакова вважає такі вміння, які забезпечують: 1) підготовку та продукування іншомовних наукових виступів; 2) застосування екстралінгвальних факторів при написанні доповіді; 3) письмову форму викладу думок у вигляді наукової доповіді; 4) усну форму викладу думок у вигляді виступу на конференції [57, с. 13–14]. Дослідниця наводить детальну систему вправ щодо досягнення кожного з названих умінь.

Розроблена О. Колмаковою методика навчання іншомовного наукового виступу є достатньо обґрунтованою та ефективною. Однак щодо теми нашого дослідження вона має значення лише стосовно створення наукового тексту на основі здобутих на заняттях лінгвістичних та економічних знань, які повинні, на наш погляд, доповнюватися результатами досліджень зарубіжних учених. Тому навчання магістрантів добору додаткової наукової англійської інформації, її читання та аналізу, яке дотепер не набуло належного наукового висвітлення, буде предметом нашого дослідження.

Аналіз методів навчання англійського наукового мовлення, дозволяє погодитися з думкою вчених, що зміст наукових виступів буде тим якіснішим, чим якіснішою виявиться лінгвістична форма їх вираження. Цілком очевидно, що навіть найсучасніший і найнеобхідніший науковий винахід не зможе бути належним чином прийнятий споживачами, якщо буде описаний у примітивний, недостатньо науковий спосіб. Тому зосередження уваги Т. Сміт і Н. Аносової на проблемі формування лексичних навичок наукового англійського мовлення виявляється цілком виправданим та актуальним.

Т. Сміт розглядає лексичні навички наукового мовлення як компонент комунікативної компетенції, що охоплює наступні аспекти: мовний,

мовленнєвий, дискурсивний, референтний, соціолінгвістичний, стратегічний, навчально-інформаційний та навчально-організаційний [143, с. 3]. Лексика для навчання добирається, з одного боку, за тематичним принципом, а з іншого – за стилістичним, що в цілому уможливорює навчання дискурсивного наукового мовлення в межах певної наукової тематики.

Названі теоретичні положення цієї методики досягаються шляхом виконання трьох груп вправ: 1) власне лексичних; 2) що формують стратегію в комунікативній діяльності; 3) що формують стратегію у вираженні наукових ідей. Усередині кожного навчального блоку лексичний матеріал структурується за такими параметрами: 1) за віднесеністю до певної частини мови; 2) за стилістичною ознакою; 3) за ознакою синонімії та антонімії; 4) за наявністю лексичних одиниць-зв'язок; 5) за словотвірною ознакою; 6) за етимологічною ознакою; 7) за семантичною ознакою. Автор вважає, що подібне групування лексики позитивно впливає на її запам'ятовування та формування навичок її коректного вживання [Там само, с. 5].

Сам процес засвоєння дібраної лексики в наведеній системі вправ здійснюється на основі «використання зорових і слухових образів слів, а також застосування механічних прийомів їх запам'ятовування» [Там само, с. 10].

Попри обґрунтований добір лексичного матеріалу, його групування й слова, що забезпечують дискурсивне, референтне, стратегічне наукове мовлення, методи його засвоєння, на наш погляд, виявляються недостатньо комунікативними. Вважаємо, що механічне запам'ятовування лексики залишилося в далекому минулому в методиці навчання іноземних мов. Сучасна практика формування лексичних навичок і розвитку лексичних умінь вимагає багаторазового повторення досліджуваного лексичного матеріалу в навчальних, а потім в реальних комунікативних мовленнєвих ситуаціях; у цьому випадку – в ситуаціях науково-інформаційної діяльності, коли студентам для повторення лексичних одиниць потрібно обґрунтовувати певні предметні поняття, викладати якісь наукові відомості, доводити

суперечливі положення або аналізувати наукові факти. Такі завдання, на жаль, у методиці Т. Сміт не були запропоновані. При цьому вважаємо, що навчання наукової лексики в системі розвитку наукового стилю мовлення має посісти помітне місце й реалізуватися в спеціальному комплексі комунікативних вправ.

Недолік комунікативних методів навчання наукової лексики, виявлений в роботі Т. Сміт, був врахований в іншому аналогічному дослідженні Н. Аносової. В основу технології формування загальнонаукової іншомовної лексичної компетенції студентів технічного вишу автор поклала алгоритм формування лексичної навички, який враховує наступні параметри: лінгвістичні (вибір контексту), методичні (вибір стратегії оволодіння загальнонауковою лексикою) й індивідуально-психологічні (когнітивні, перцептивні й комунікативні особливості студентів). Цей алгоритм передбачає: 1) уведення загальнонаукової лексики в реченнях-дефініціях; 2) первинне закріплення загальнонаукової лексики шляхом формування рецептивної лексичної навички; 3) активізацію лексики шляхом виконання мовленнєвих вправ; 4) перевірку сформованості лексичних навичок шляхом тестування [7, с. 8].

Змістовним компонентом розробленого Н. Аносовою алгоритму є укладений нею словник загальнонаукової термінології. Експериментальна перевірка навчання загальнонаукової лексики за таким алгоритмом виявила високий рівень рецептивного й продуктивного оволодіння нею більшістю учнів, що дало підставу дослідниці вважати свою методичну систему «технологією»; оскільки вона, на відміну від методики, передбачає такі методи й засоби засвоєння матеріалу, які гарантують більшості учнів досягнення поставлених цілей в оптимальні строки навчання.

Детальну увагу засобам іноземної мови для формування науково-дослідницької компетентності у слухачів курсів післядипломної освіти приділено в роботі Ю. Комарової, яка носить переважно теоретичний характер. Автор вважає, що в основу формування науково-дослідницької

компетентності фахівців засобами іноземної мови повинні бути покладені лінгвістичні закономірності, що відображають наступні фактори: специфіку реалізації наукового дискурсу іноземною мовою; структурні, композиційні та функціональні особливості іншомовного наукового тексту; характерні риси жанрової та стилістичної організації наукового мовлення; типові характеристики мови науки.

Процес формування науково-дослідницької компетентності засобами іноземної мови має здійснюватися відповідно до концептуальної моделі реалізації освітньої професійно-орієнтованої діяльності науковців. Ця модель ґрунтується на ідеї динамічної рівноваги між процесами інтеграції та диференціації в навчанні фахівців в умовах післядипломної освіти, і містить у собі наступні аспекти: *структурний* (викладач, слухач, зміст навчання, засоби, джерела та методи навчання), *співвідносний* (внутрішньосистемні й зовнішньосистемні зв'язки) і *функціональний* (функціональне навантаження системи взагалі й системних компонентів, зокрема) [59, с. 8].

На думку Ю. Комарової, практична реалізація процесу формування науково-дослідницької компетентності фахівців засобами іноземної мови повинна здійснюватися шляхом розробки й застосування оптимальної технології навчання, що інтегрує в собі як традиційні професійно-орієнтовані методи, так і інноваційні: професійно-орієнтовані етюди; крос-культурні коментарі професійно-орієнтованих ситуацій; віртуальне вирішення професійно-орієнтованих завдань; дискурсне спостереження; професійно-орієнтовані тренінги тощо [Там само].

Викладені в аналізованій роботі концепція формування науково-дослідницької компетентності засобами іноземної мови у слухачів курсів післядипломної освіти та способи її практичної реалізації будуть використані нами стосовно навчання комунікативно-достатнього обсягу мовного й мовленнєвого матеріалу для здобуття з іншомовних першоджерел необхідної наукової інформації та її нормативного викладу в самостійно створюваному науковому мовленні. Плануємо також застосовувати в нашій методиці

інноваційні методи навчання наукового дискурсу в процесі рецензування наукових робіт, підготовки наукових доповідей і їх презентації на наукових конференціях. Нам імпонують запропоновані Ю. Комаровою крос-культурні коментарі професійно-орієнтованих ситуацій, які додадуть навчання наукового стилю мовлення природний інтеграційний характер.

Значний внесок у розвиток наукового мовлення зробило дослідження Т. Яхонтової «Лінгвістична генологія наукової комунікації», у якій визначено сутність жанрів наукового спілкування й виділено такі їх аспекти, як соціокомунікативний, соціокогнітивний і формально-мовний. У роботі були також показані варіативність і динаміка процесів утворення жанрів наукового мовлення, проаналізовані роль прагматичних чинників у формуванні жанрових ознак наукових текстів і розроблена лінгводидактична модель навчання англомовної наукової комунікації.

Погоджуємося з Т. Яхонтовою в тому, що градація наукового мовлення на жанри систематизує як зміст його навчання, так і процес, а також передбачає вживання певних стилістичних виразів для його викладу. Причому вони за своїм лінгвістичним наповненням не залежать від теми дослідження. А це, у свою чергу, значно спрощує і процес навчання наукового мовлення, оскільки створює передумови його алгоритмізації. Остання виявляється в двоетапному навчанні жанрам наукового мовлення: на першому етапі здійснюється навчання жанрам як моделям, а на другому – навчання жанрам як креативним процесам.

Перший етап починається з читання англомовних репрезентаційних текстів певних жанрів. Студенти залучаються до аналізу цих текстів, у процесі якого вони висловлюють свої погляди з приводу викладеного в них змісту. Потім на цьому ж етапі учні зосереджуються на засвоєнні їхніх основних вербальних характеристик, а саме: моделей текстуалізації основних положень наукового змісту й таких мовних явищ, як видочасові форми дієслів, пасивний стан, термінологічна лексика, способи вираження згоди або незгоди з авторами тексту. На завершальній стадії цього етапу студентам

пропонується створити власні наукові тексти досліджуваних жанрів за наведеною науковою тематикою. У процесі цієї роботи вони повинні:

- 1) структурувати свій текст відповідно до запропонованого жанру;
- 2) вживати вивчені мовні явища для викладу кожної наукової складової свого тексту: актуальності теми; предмету, об'єкту і завдань дослідження; наукової концепції; опису перебігу й результату перевірки ефективності викладених у ньому ідей.

На другому етапі Т. Яхонтова пропонує навчати студентів наукового мовлення в процесі виконання й опису результатів реальних наукових досліджень. Метою цього етапу є підготовка англomовних текстів обраної жанрової віднесеності, яка буде потрібною випускникові ВНЗ в його подальшій науковій діяльності [170, с. 350–351].

Розроблений Т. Яхонтовою метод навчання англійського наукового мовлення був реалізований у навчальному посібнику «Основи англomовного наукового письма», який складається з трьох частин. Перша, оглядова частина, охоплює чотири розділи, присвячені ролі англійської мови в сучасному світі, природі письма, основним мовним рисам англійського наукового стилю й важливим компонентам наукових текстів. Друга частина містить п'ять розділів, у яких автор розглядає основні англomовні жанри писемної комунікації в науково-освітній галузі: розширену анотацію, наукову статтю, анотацію журнальної наукової статті, тези доповіді та рецензію. У третій частині представлено жанри, які відіграють допоміжну, але важливу роль у проведенні наукових досліджень і реалізації наукової кар'єри – науково-дослідний проект для отримання гранту, життєпис та біографічні дані, а також різні види листів. Посібник максимально орієнтовано на розвиток навичок наукового письма шляхом виконання завдань, матеріалом для яких служать різні автентичні тексти [171, с. 9–10].

Обґрунтований Т. Яхонтовою метод навчання англійського наукового мовлення аспірантів і частково студентів старших курсів і магістерських програм гуманітарних та природничих спеціальностей університетів може

бути взятий нами за основу, але з його наступними уточненнями: 1) основних віх кожного зі стилів наукового мовлення; 2) відбору мовних одиниць і мовленнєвих зворотів для викладу кожного з них; 3) створення системи вправ для навчання вживання відібраного мовного матеріалу для продукування власного наукового мовлення; 4) вичленовування інтегративних особливостей взаємопов'язаного навчання проведення наукових досліджень і вербальних способів їх репрезентації.

У багатьох із проаналізованих робіт, присвячених навчанню англійського наукового мовлення, простежується тенденція вважати за одиницю навчання науковий текст, а в деяких із них – науковий текст певного жанру. З цим положенням важко не погодитися, особливо, якщо такий текст є автентичним і відразу демонструє учневі як структуру, так і форму вираження викладеного змісту. Однак при цьому слід зважати на те, що читання й аналіз таких матеріалів призначається не завжди для студентів лінгвістичних спеціальностей. У більшості випадків, так само як і в нашій роботі, учнями є студенти немовних спеціальностей, для яких оволодіння науковим стилем мовлення на основі англомовних першоджерел – складна лінгвістична задача. Адже цілком очевидно, що численна, навіть добре знайома їм лексика вживається в інших значеннях в науково-технічній літературі. Саме тому звернення Л. Алексєєвої до проблеми формування колокаційної компетенції у студентів немовних спеціальностей для розвитку вмінь англійського наукового мовлення є цілком виправданим і актуальним. Автор справедливо зазначає, що недостатнє знання колокацій – традиційних і звичних для носіїв мови сполучень слів – ускладнює розуміння наукового мовлення і, тим більше, оволодіння ним.

У якості джерел англомовних колокацій автор пропонує «корпуси текстів», тобто лінгвістичні бази даних, які рясніють автентичним лінгвістичним матеріалом наукового характеру. На думку дослідника, зміст навчання англійського наукового мовлення має бути обраний за двома аспектами: предметним і процесуальним. У межах предметного аспекту

змісту навчання повинен бути дібраний мовний (колокаційний) і мовленнєвий матеріал; з огляду на процесуальний аспект змісту навчання мають бути відібрані: 1) мовленнєві навички та вміння вживання колокацій у всіх видах мовленнєвої діяльності; 2) загальнонавчальні та технологічні навички й уміння роботи студентів із корпусом текстів і з середовищем дистанційного навчання.

В основу навчального курсу формування колокаційної компетенції у студентів немовних факультетів під час навчання англійського наукового мовлення має бути покладена асоціативно-семантична мережа, що дозволяє організувати відібраний навчальний матеріал, визначити порядок його подання, а також послідовність навчальних блоків як складових структури навчального курсу [3, с. 6].

Автор пропонує систему вправ щодо формування колокаційної компетенції для розвитку вмінь наукової мовленнєвої діяльності. Це мовні та мовленнєві вправи.

Перші складаються з двох частин: 1) аналітичні, що передбачають використання корпусу текстів для ознайомлення з колокаціями; 2) практичні, які зумовлюють уживання відібраних в текстах колокацій, а саме: імітаційні, підстановчі, трансформаційні.

Другі також складаються з двох частин: 1) умовно-мовленнєві, спрямовані на формування вмінь рецептивного й репродуктивного створення наукового мовлення з опорою на вивчені колокації; 2) власне-мовленнєві, спрямовані на формування у студентів умінь читання та продукування наукового мовлення на основі всіх вивчених типів колокацій [Там само, с. 16].

Попри обґрунтованість аналізованої методики, її логічність і методичну доцільність вважаємо її недостатньо доступною для більшості учнів у зв'язку з акцентом її автора лише на ознайомленні з колокаціями, а потім на продукуванні наукового мовлення на їх основі. Таким чином, виявляється, що проміжна ланка в процесі засвоєння іншомовних клішованих зворотів

наукового мовлення відсутня. Крім того, автор не згадує про наступність у вживанні попередніх типів колокацій у зв'язку зі знову досліджуваними. Ці методичні недоліки знижують коефіцієнт технологічності розробленої Л. Алексеевою методики.

Інший аспект навчання англійського наукового писемного мовлення із залученням комп'ютерних технологій був розкритий у роботі О. Синекоп. Автор пропонує навчати майбутніх фахівців з інформаційної безпеки написання англомовного наукового проблемно-тематичного повідомлення на основі використання таких інформаційних технологій, як: 1) комп'ютерна інтелект-карта, що дозволяє запрограмувати створюване наукове повідомлення (дотекстовий етап); 2) блог, який є лабораторією для творчого написання, редагування, коментування створеного повідомлення й спілкування (текстовий етап); 3) вікіпедія, за допомогою якої здійснюється редагування, оцінка та публікація готової наукової роботи (післятекстовий етап) [137, с. 5].

Відповідно до перерахованих етапів інтерактивного навчання дослідниця виділяє три підсистеми вправ: 1) для формування навичок і розвитку вмінь обробляти інформацію та програмувати наукове повідомлення; 2) для формування навичок і розвитку вмінь письма; 3) для розвитку вмінь оцінювати написане наукове повідомлення [Там само, с. 10].

Вважаємо, що широке використання комп'ютерних технологій та Інтренет-ресурсів, запропонованих автором, позитивно впливає на якість навчання англійського наукового писемного мовлення, оскільки інтегрує іншомовну мовленнєву діяльність магістрантів і їх професійні інтереси.

Інтегроване навчання англійського наукового мовлення і професійної діяльності, організованої на основі її застосування, представлено в дисертаційному дослідженні Л. Курило. Вона радить організувати процес навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення в такій послідовності: на першому етапі – сприймання наукового тексту на основі його читання; на другому –

написання чернетки власного наукового тексту; на третьому етапі – коментування створеного тексту і його самокорекція; на четвертому – продукування кінцевого варіанту створеного тексту; на п'ятому етапі – повторне коментування створеного тексту й самооцінка виконаної роботи [69, с. 5].

Для досягнення результативності виконання кожної із запропонованих методичних дій автор пропонує наступну структуру змісту навчання: знання лексико-семантичної, граматичної, стилістично-жанрової організації англomовного наукового дискурсу; лексичні, граматичні навички та навички техніки письма; вміння: давати назву науковій статті та тезам виступів; виділяти головну ідею, тему та структурні компоненти тексту; узагальнювати, перефразувати й синтезувати наукові ідеї; відбирати, планувати та логічно впорядковувати послідовність пропозицій; використовувати різні техніки аргументації; інтерпретувати таблиці, графіки, схеми; виправляти й вичитувати власні наукові висловлювання; коментувати й оцінювати створені письмові наукові продукти [Там само, с. 9]. Для забезпечення розвитку цих умінь дослідниця наводить необхідні вправи.

Однак, незважаючи на той факт, що автор роботи підкреслює значимість взаємопов'язаного навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності, вона не конкретизує смислову спрямованість наукового мовлення, типу для магістрантів мовних спеціальностей, а саме філологічну, педагогічну, психолого-лінгвістичну. Це значить, що під час навчання написання англomовних наукових статей залишається поза увагою використання професійно обумовленого наукового тезауруса, а це в цілому знижує роль навчання наукового професійно орієнтованого мовлення.

Отже, проведений аналіз методів навчання іншомовного наукового мовлення дозволяє вважати цю проблему достатньо висвітленою, але остаточно не вирішеною в мовному та мовленнєвому аспектах з позицій комунікативно-когнітивного підходу й інтегрованої концепції навчання, в якій іншомовне наукове мовлення на початковому етапі його засвоєння

повинно виступати метою навчальної діяльності, на середньому етапі – балансувати між метою і засобом її вживання, а на останньому – повністю трансформуватися в засіб виконання й опису жанрових наукових досліджень, запрограмованих державними навчальними стандартами для магістрантів вищих навчальних закладів.

Висновки до першого розділу

Установлення теоретичних основ навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень із педагогіки дозволяє зробити наступні висновки:

1. Наукове мовлення в його **діалектичному аспекті** є таким, що вербально відображає наукові відкриття, тому воно, так само як і відкриття, виникає в результаті вирішення лінгво-змістових протиріч, креативних повторень нових лінгвістичних утворень, які трансформуються в терміни, а вони, у свою чергу, при певних обставинах перетворюються на наукові поняття. Останні виникають на основі заперечення попередніх застарілих понять і містять у собі лише значущі факти або явища з тих, які заперечувалися.

2. Іншомовне наукове писемне мовлення в його **психологічному аспекті** становить породження наукової думки, підготовку внутрішнього мовлення до його переходу в зовнішнє та відтворення наукової думки. *Породження наукової думки* полягає в омисленні прийнятої або самостійно створеної на основі попередніх знань наукової інформації; у зіставленні відомого й невідомого в межах конкретної тематики; в аналізі й синтезі інформації, отриманої в результаті таких дій, та, нарешті, її уявленні в діяльності, що вдосконалюється. *Підготовка внутрішнього мовлення до його переходу в зовнішнє* передбачає промовляння новоствореної наукової думки; повну розгорнутість внутрішнього мовлення, що виключає предметно-образне мислення; вибір із довготривалої пам'яті кожної лінгвістичної одиниці та її внутрішнє промовляння у зв'язку з іншими так само обраними мовними явищами, які призводять до формування цілого речення. *Відтворення наукової думки* ґрунтується на накопиченні наукових знань, а з ними й лінгвістичних засобів їх вираження; на вдосконаленні як внутрішнього, так і зовнішнього мовлення. Внутрішнє мовлення поступово згортається і забезпечує таким чином більш швидкий вихід зовнішнього

мовлення, а зовнішнє мовлення настільки автоматизується та збагачується в лінгвомовленнєвому аспекті, що нівелює труднощі його внутрішнього упередження, які нарешті повністю усуваються й забезпечують зовнішню одночасність у породженні та реалізації висловлювання.

3. Англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості в його **лінгвістичному аспекті** характеризується високим рівнем термінологічності й чіткістю в трактуванні понять; стилістичною стриманістю й граматичною однотипністю, що проявляється в помірності й однорідності у використанні мовних засобів, а також у їх підпорядкованості суворим загальномовним і стильовим нормам; визначеністю в описі фактів, об'єктивністю у викладі матеріалу, логічністю та лаконічністю у вираженні думок, переконливістю та емоційністю представленої інформації. Формою лінгвістичного вираження наукового мовлення є текст, у якому витримується логічна послідовність у викладі інформації; наведені факти мають об'єктивний і достовірний характер; лінгвістичний спосіб вираження думок відповідає нормативним вимогам різних галузей науки, техніки й виробництва.

4. Методи навчання англійського наукового мовлення, що застосовувалися в 70–90-х роках минулого століття, хоча й забезпечували деталізацію лінгвістичних труднощів для сприймання наукового тексту; сприяли уточненню лексичного, граматичного складу, а також стилістичних особливостей англійського наукового мовлення; обумовлювали класифікацію ідіоматичних наукових виразів і визначення композиційно-мовленнєвих форм автентичних наукових текстів; уточнювали структурний зміст англійського наукового мовлення й систему мовних засобів, що його виражають; обґрунтовували методичні дії, спрямовані на навчання створенню таких вторинних наукових текстів, як реферат, анотація, рецензія; проте мали й безліч недоліків. Так, їх автори не зважали на необхідність обґрунтування одиниці навчання іншомовного наукового мовлення, не приділяли належної уваги уточненню жанрів наукового мовлення, а також

недооцінювали роль взаємопов'язаного навчання сутності наукового відкриття та іншомовної мовленнєвої діяльності. В результаті наукове мовлення зводилося до переказу наукових текстів, було русифікованим і часто використовувалося в спрощеній формі.

5. Сучасні методи навчання англійського наукового мовлення студентів немовних спеціальностей враховують необхідність виявлення основних особливостей і жанрів науково-технічних текстів; сприяють формуванню навичок і вмінь, необхідних для написання науково-тематичного повідомлення англійською мовою; визначають специфічні особливості понять «науковий стиль», «науковий текст», «науковий дискурс»; дозволяють розкрити алгоритм формування лексичних навичок наукового англійського мовлення; підтверджують значимість застосування комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів. При цьому вони не беруть до уваги психологічні механізми породження та реалізації наукового мовлення; недооцінюють його методологічної сутності; не дозволяють установити відповідну структуру процесу навчання; не сприяють теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації інтегрованого процесу навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; не визначають компоненти змісту навчання англійського наукового мовлення. Сам же процес навчання розглядається як монометодичний, а не інтегрований, що призводить до розриву між набуттям наукових та іншомовних знань. З огляду на це, проведений аналіз методів навчання іншомовного наукового мовлення дозволяє вважати цю проблему досить висвітленою, але остаточно не вирішеною в мовному та мовленнєвому аспектах із позицій комунікативно-когнітивного підходу та інтегрованої концепції навчання.

Теоретичні положення, викладені в першому розділі, представлені в публікаціях автора в загальному списку використаних джерел: [90-93], [96], [98-101].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ

Установлена нами методологічна сутність наукового мовлення, дослідження його психологічних закономірностей породження та відтворення, а також визначення лінгвістичних особливостей наукового викладу думок дає підстави запропонувати власну методику навчання англійського наукового мовлення, у якій будуть, безперечно, враховані переваги й недоліки відомих методів навчання розгляданого виду мовленнєвої діяльності. Сама методика згідно з дидактичними законами організації освітнього процесу повинна співвідноситися з цілями навчання, елементами предмета навчання, компонентами змісту, методами й способами контролю результатів навчання. Відповідно в наступній частині нашого дослідження розглянемо зміст кожної з названих ланок процесу навчання, змодельуємо весь цей процес і виявимо на основі його сутності ті лінгвомовленнєві дії, які зможуть у найбільш оптимальний спосіб забезпечити становлення досліджуваних умінь англійського наукового мовлення.

2.1. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень

Як відомо з дидактичних досліджень, ланками кожного процесу навчання є наступні: *цілі навчання*, які співвідносяться з елементами *предмета навчання*; ці елементи засвоюються шляхом послідовного надбання таких *компонентів змісту навчання*, як знання, вміння й навички. Вони, у свою чергу, досягаються спеціальними *методами навчання*, що становлять систему вправ зі здобуття знань, розвитку вмінь і формування

навичок. При цьому значну допомогу в такому процесі надають відповідні ідеальні й матеріальні *засоби навчання*. До перших належать самі види мовленнєвої діяльності, а до других – предмети (матеріальні об'єкти), які стимулюють реалізацію перших, тобто ідеальних засобів навчання. Завершується будь-який процес навчання *контролем його результатів*, тобто реалізацією своєї останньої ланки.

Однак перед тим, як розпочати характеристику названих ланок процесу навчання стосовно досліджуваного предмета, звернемо увагу на дві наступні позиції: 1) на послідовність у засвоєнні розгляданого змісту; 2) на використання засобів навчання наукового стилю мовлення.

1. Послідовність у засвоєнні досліджуваного матеріалу в загальнодидактичному й лінгводидактичному процесі не мають повної адекватності. Це виявляється в тому, що під час вивчення будь-якої дисципліни рідною мовою немає необхідності після здобуття студентами певних професійних знань формувати навички (автоматизми) їх реалізації. Процес набуття знань одразу переходить у процес розвитку вмінь їх застосування. Навички формуються в учнів лише в тому випадку, якщо використання знань слід виконувати автоматично. До таких видів навчальної діяльності не може належати творча робота, яка виключає будь-які навички взагалі. У зв'язку з цим, Р. Мартинова наводить такі приклади: якщо учні вчаться в'язати гачком, то перш за все вони повинні здобути знання, як це робити, потім у них слід розвивати вміння виконувати ці практичні дії і, нарешті, їх багаторазове виконання призведе до сформованості навичок в'язання. Якщо ж учні навчаються грі в шахи, то їх знання правил пересування фігур поступово трансформуються в уміння грати; а вони, у свою чергу, ніколи не перейдуть у навички, оскільки навіть найбільш високорівневі творчі вміння не зможуть стати механічними діями [87, с. 134].

Зовсім інакше відбувається навчання іноземної мови і, зокрема, англійського наукового мовлення. Знання лінгвістичного матеріалу, специфічного для наукового викладу думок, не можуть одразу

трансформуватися у відповідні мовленнєві вміння, оскільки в учнів зберігаються труднощі побіжного відтворення отриманих лінгвістичних знань у різноманітних лінгвокомунікативних умовах. Практично трансформація іншомовних знань у мовленнєві вміння без формування навичок використання досліджуваного матеріалу має вигляд мовлення, багатого на лексико-граматичні помилки. Їх уникнення можливе лише за умови трансформації набутих лінгвістичних знань у навички вживання вивчених мовленнєвих явищ у спрощеному вигляді мовленнєвої практики. І лише за умови досягнення результату сформованості навичок можна розпочинати розвиток відповідних їм мовленнєвих умінь [111], [36], [56], [82], [120], [150].

У нашому дослідженні повністю підтримуються погляди названих учених стосовно послідовності реалізації компонентів змісту навчання іноземного мовлення, яке здійснюються: від здобуття знань мовного матеріалу до формування навичок його вживання у процесі навчально-мовленнєвих дій, а потім від них – до розвитку вмінь його застосування в поступово ускладнюваній мовленнєвій діяльності.

Однак, з огляду на той факт, що наша робота спрямована на навчання англійського наукового мовлення студентів-магістрантів, у яких уже є достатній досвід іншомовної підготовки, дозволимо собі трансформувати знання матеріалу, що вивчається, в лінгвістичні вміння, які, за визначенням Р. Мартинової та С. Шатілова, становлять собою найпростіші мовленнєві дії щодо застосування набутих лінгвістичних знань [81], [163]. На відміну від процесу формування навичок, у якому домінанта уваги учнів орієнтована на вдосконалення виконання мовних операцій, під час розвитку лінгвістичних умінь увагу учнів рівно розподілено на зміст висловлювання і його лексико-граматичну форму. Іншими словами, реалізація лінгвістичного вміння полягає у виконанні мовленнєвої дії з обов'язковим уживанням у ній зазначених лексико-граматичних явищ. Отже, компонентами змісту навчання англійського писемного наукового мовлення вважатимемо *знання мовного*

матеріалу, специфічного для наукового викладу думок; *лінгвістичні вміння* його використання в найпростіших мовленнєвих діях; а потім *рецептивні, репродуктивні і продуктивні* мовленнєві вміння його застосування в поступово ускладнюваному писемному науковому мовленні.

2. Як уже зазначалося, методи навчання, спрямовані на засвоєння компонентів змісту навчання, підкріплюються спеціальними ідеальними і матеріальними засобами навчання. Не будемо применшувати значимість останніх в організації ефективного освітнього процесу, проте й не станемо в межах нашого дослідження розглядати їх детально, а дозволимо собі певним чином об'єднати їх із методами навчання, оскільки всі вони будуть реалізовуватися в такому засобі навчання, як підручник, який виявиться обов'язковим і єдиним можливим матеріальним об'єктом подання всіх видів вправ і текстів.

Цілком очевидно, що ланками передбачуваної лінгводидактичної моделі навчання англійського наукового писемного мовлення будуть *цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання і контроль результатів навчання*. Розглянемо їх у послідовності реалізації.

З результатів педагогічних досліджень відомо, що процес навчання – це логічно обґрунтована, послідовна, безперервна зміна стану суб'єктів навчання в спеціально організованому середовищі з метою досягнення ними освітніх результатів, які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Перші виражаються у формі творів, доповідей, творчих робіт (для учнів); навчальних програм, діагностичних матеріалів (для викладачів); а інші – це особистісні накопичення знань, умінь і навичок, способів дій із досліджуваними предметами, а також розвиток здібностей [160, с. 234–235].

Стосовно розроблюваного нами процесу навчання зовнішнім освітнім продуктом виявиться наукова доповідь, наукова стаття, рецензія на вивчене педагогічне дослідження або короткий виклад його змісту у вигляді резюме. Внутрішній результат створюваного процесу навчання буде становити

розширення наукових знань у досліджуваній педагогічній тематиці, а також удосконалення вмінь викладати думки в науковому стилі їх реалізації. При цьому вважаємо за необхідне наголосити на тому, що формування зовнішнього і внутрішнього освітнього продукту в нашій роботі здійснюватиметься як з опорою на готовий науковий текст, так і без такої опори, тобто на підставі теми наукової доповіді або статті, яку слід розкрити з використанням відомих науково-педагогічних і лінгвістичних знань або самостійно відібраної в мережі Інтернет додаткової науково-тематичної інформації, викладеної іноземною мовою.

Зі сказаного виходить, що внутрішні й зовнішні результати навчання виявляться його узагальненими цілями, які, як відомо, досягаються шляхом висування та реалізації окремих цілей навчання, тобто мети засвоєння кожної частини навчального матеріалу. Препарування досліджуваного змісту на частини залежить від багатьох факторів, до яких належать наступні: вік учнів, обсяг матеріалу, який розглядається, кількість навчального часу на його засвоєння, здібності учнів до усвідомлення інформації за одиницю навчального часу, попередній навчальний досвід учнів. Отже, узагальнені цілі навчання пов'язані з його узагальненим змістом і узагальненими результатами його засвоєння, а окремі цілі навчання встановлюються до кожної частини змісту, що вивчається, і лише при досягненні кожної попередньої з них, можливим стає висування наступної [87, с. 87].

Якщо розглядати крок за кроком розроблюваний нами процес навчання, то стає зрозумілим, що досягнення кінцевого вміння наукового мовлення на основі аналізу англійських автентичних педагогічних робіт буде можливим за умови їх вивчення від більш простих у лінгвістичному та смислового наповненні до більш складних. А через те, що реальні англомовні автентичні педагогічні дослідження не створювалися авторами на основі цього дидактичного положення, для нас виявляється можливою його реалізація завдяки читанню однієї і тієї самої роботи в її різних версіях: від повністю адаптованої, тобто яка містить знайому для учнів лексику, до

частково адаптованої, яка вбирає в себе з реальної автентичної форми тільки частину важко доступних для розуміння мовних явищ, і, нарешті, – до неадаптованої версії такого наукового тексту. При цьому кожна частка незнайомих мовних явищ перед читанням другої і третьої версії тексту повинна подаватися в дотекстовому змістовому й лінгвістичному оточенні, активізуватися в різних видах навчальної мовленнєвої діяльності і, тим самим, засвоюватися на дотекстовому рівні. Під час читання різнорівневих за складністю текстів вони не будуть перешкоджати їх розумінню, що забезпечить природність процесу читання, а головне – його вмотивованість, тобто читання заради одержання необхідної інформації. Подальша післятекстова робота над прочитаним, яка полягає в підготовці письмових наукових доповідей і статей, з одного боку, поглибить професійні педагогічні знання учнів, а з іншого боку, удосконалить їх лінгвістичні знання специфічними науковими термінами і зворотами.

Водночас ми не наполягаємо на трьох версіях наукового тексту: повністю адаптованому, частково адаптованому і неадаптованому. Проблема визначення кількості версій наукового педагогічного тексту для його усвідомлення та подальшого використання у власному писемному мовленні покладається на вчителя, оскільки залежить від лінгвістичної підготовки студентів і обсягу їхніх професійно-педагогічних знань.

Сказане дозволяє назвати сутність цілей та елементів предмета навчання, компонентів змісту і методів навчання, способів контролю результатів навчання в динаміці їх реалізації з урахуванням відомих дидактичних принципів (послідовності, доступності та міцності здобутих знань і вмінь), а також запропонованих Р. Мартиною принципів переходу до вивчення кожної наступної частини навчального матеріалу за умови засвоєння попередньої і залучення до кожної наступної частини досліджуваного матеріалу найбільш значимої інформації з попередньої частини.

Для наочної демонстрації взаємозв'язку в реалізації всіх ланок досліджуваного процесу навчання представимо його у вигляді лінгводидактичної моделі на сторінках 82–84.

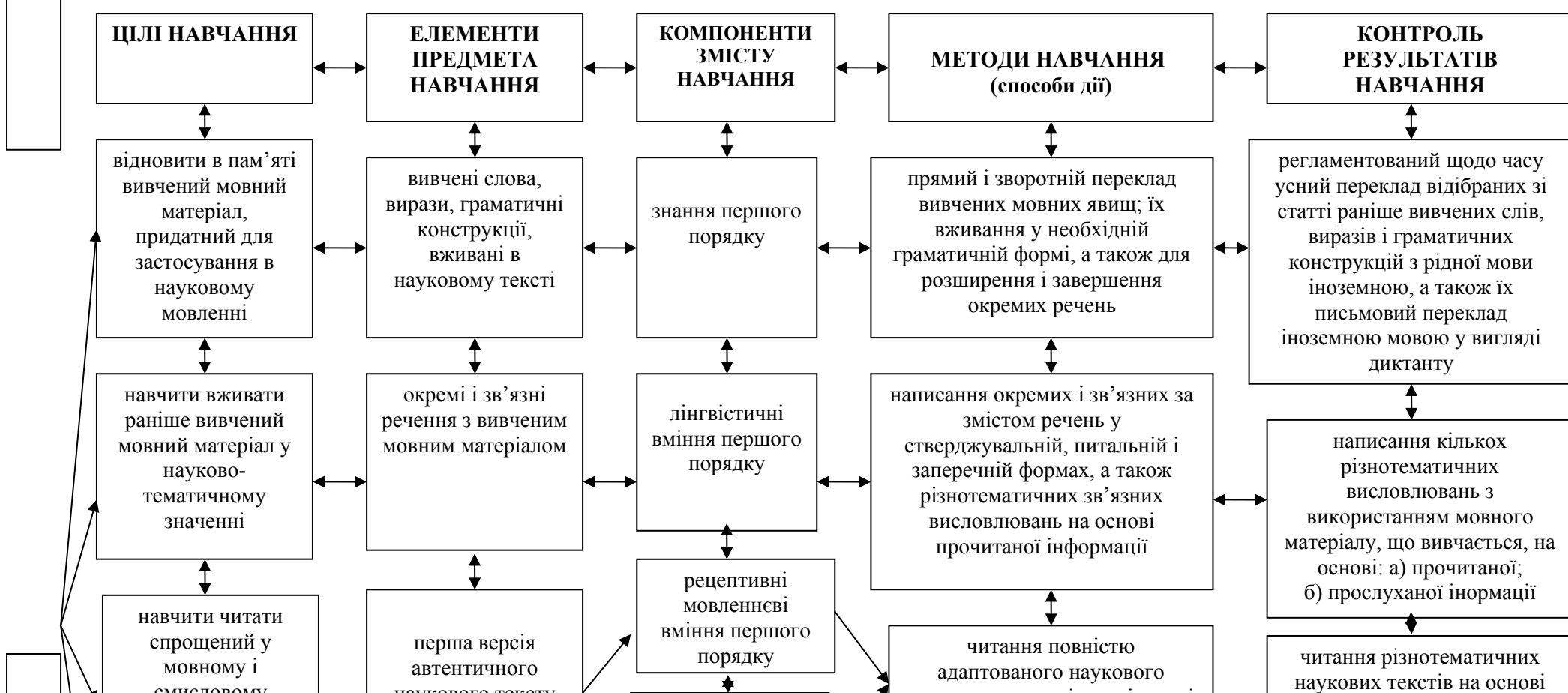
Як видно з представленої моделі, англомовні вміння наукового мовлення розвиваються в три етапи: *лінгвокомунікативний*, *навчально-мовленнєвий* і *професійно-мовленнєвий*.

На лінгвокомунікативному етапі відбувається перше знайомство студентів із науковими текстами педагогічної тематики, яке для доступності їх сприйняття виключає незнайому лексику і тому значно спрощує їх зміст. Такі методичні дії забезпечують можливість більшості учнів зрозуміти зміст наукового тексту і викласти його. Неодноразове виконання таких мовленнєвих дій дозволяє студентам поступово долучатися до наукової форми викладу думок.

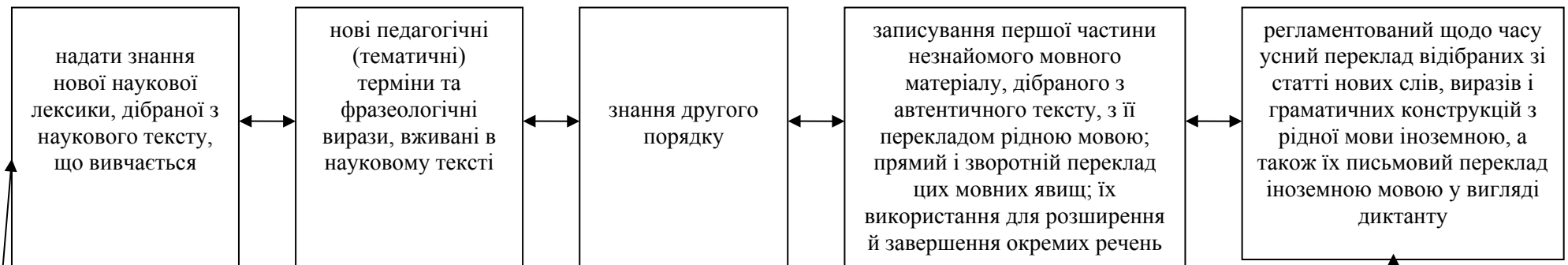
На навчально-мовленнєвому етапі триває ознайомлення студентів із науковою формою викладу думок на матеріалі автентичних наукових текстів, але в їх не повністю, а лише частково адаптованій редакції. Для досягнення можливості їх розуміння пропонується дотекстове вивчення використаної в них незнайомої лексики, причому не тільки типової для наукового викладу думок, а й тієї, яка є найбільш частотною в наукових текстах педагогічної тематики. На цьому етапі у зв'язку зі здобуттям знань нової лексики студенти навчаються не тільки переказувати наукові частково адаптовані тексти, а й інтерпретувати їх, тобто коментувати прочитане, висловлювати свої погляди з приводу сприйнятого змісту.



Рис. 1 Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки



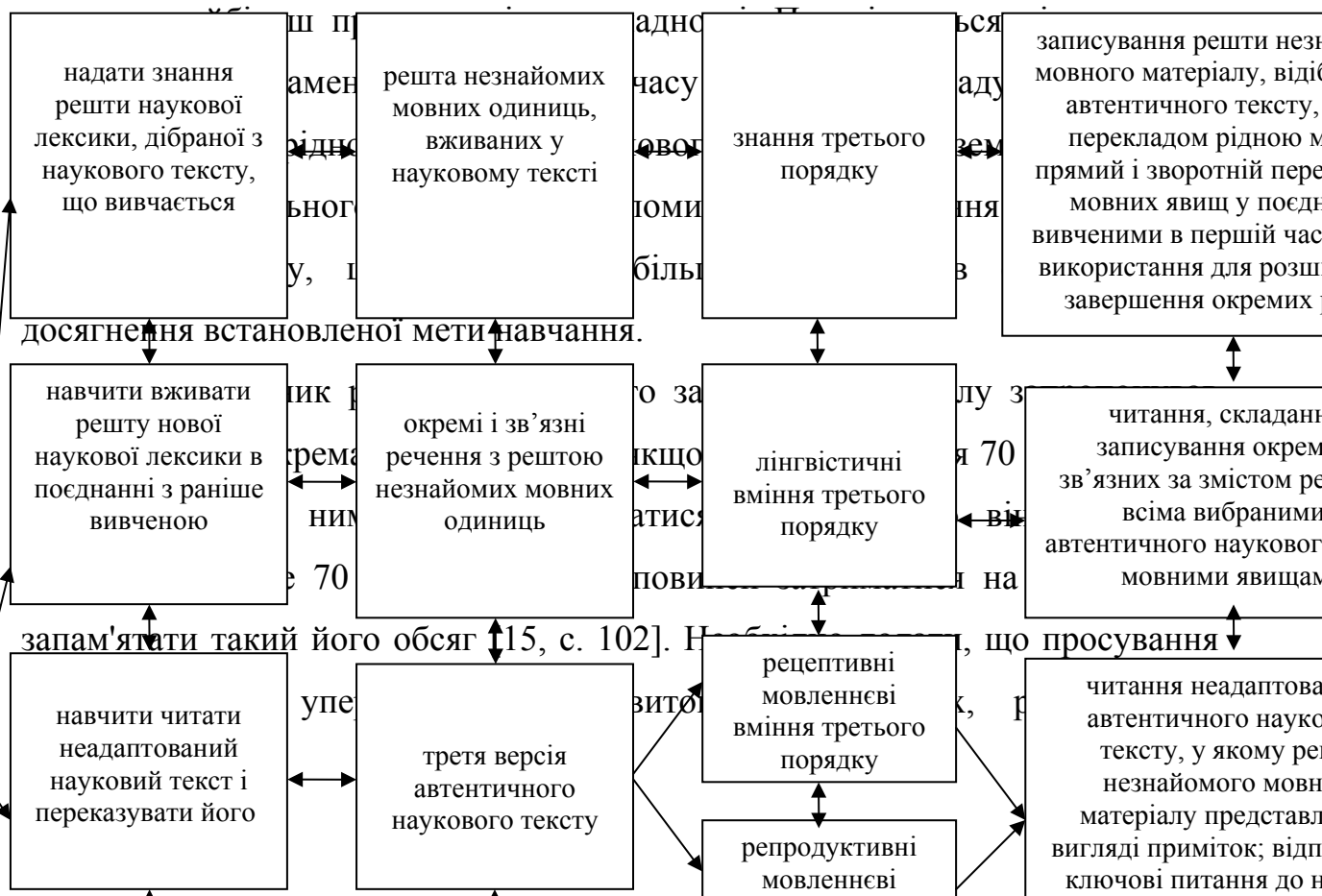
НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИЙ ЕТАП

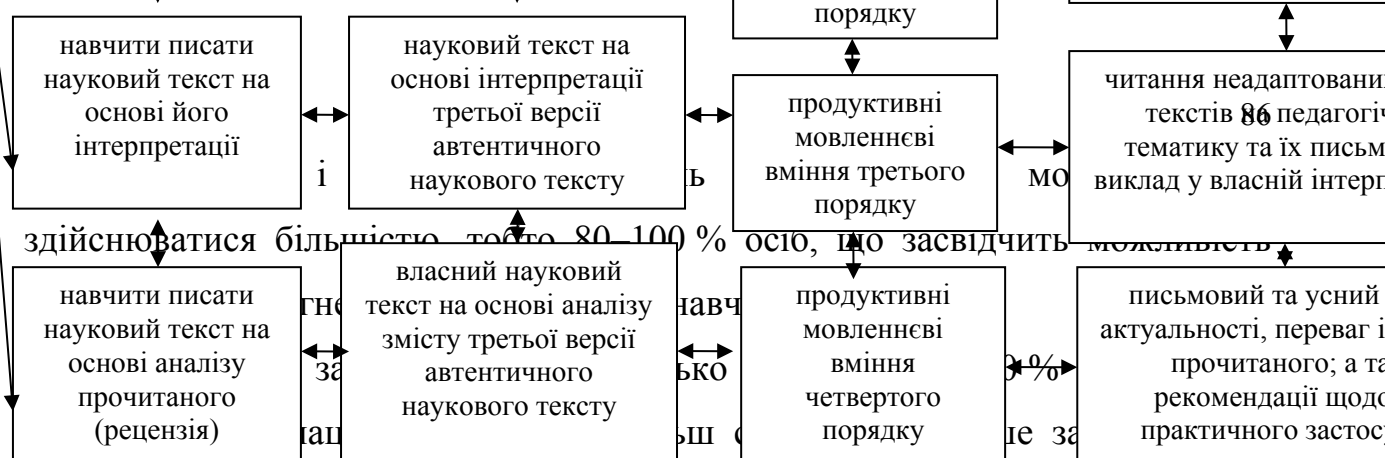


ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВИЙ ЕТАП



варіанті наукового тексту. Знання цього матеріалу здобуваються шляхом прямого і зворотного перекладу вивчених лінгвістичних явищ; тренування їх уживання в потрібній граматичній формі, а також розширення й завершення окремих речень, що відповідає *знанням першого порядку*, тобто знанням





Наш педагогічний досвід і ряд проведених експериментів свідчать про можливість вживати цей показник опанування матеріалу не тільки на рецептивному, але й на репродуктивному та продуктивному рівнях його мовленнєвого використання.

Друга ціль навчання полягає в уживанні раніше вивченого мовного матеріалу в окремих і зв'язних за змістом реченнях науково-тематичного змісту. Такі вміння набуваються шляхом написання таких речень у стверджувальній, питальній і заперечній формах, а також різноматематичних зв'язних висловлювань на основі прочитаної інформації, що відповідає *лінгвістичним умінням першого порядку*, тобто найбільш простим мовленнєвим діям із вивченим мовним матеріалом. Перевіряються ці вміння за допомогою написання кількох різних тематичних висловлювань на основі: а) прочитаної; б) прослуханої інформації. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання.

Третя ціль навчання полягає в читанні першої (повністю адаптованої) версії наукового тексту та її переказі, що відповідає *рецептивним і репродуктивним мовленнєвим умінням першого порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на ознайомлення з обмеженим професійним змістом і на його стисле відтворення. Перші з них здобуваються шляхом читання й осмислення сутності адаптованого наукового тексту, а інші – шляхом відповідей на питання до прочитаного та його переказу. Перевіряються ці вміння за допомогою читання кількох адаптованих наукових текстів і виконання тестових завдань щодо їхнього змісту. Безпомилкове відтворення

понад 70 % обсягу матеріалу, що вивчається, більшістю студентів свідчить про можливість висування наступної мети навчання.

Четверта ціль навчання полягає в написанні наукових міні-текстів на основі переосмислення прочитаного в першій версії автентичного наукового тексту. Такі вміння набуваються шляхом читання адаптованих міні-текстів на педагогічну тематику та письмового викладу змісту кожного з них, що відповідає *продуктивним мовленнєвим умінням першого порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на письмовий виклад змісту міні-текстів педагогічної тематики. Перевіряються ці вміння за допомогою письмового викладу змісту прочитаних міні-текстів. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання, яка реалізується на другому, тобто навчально-мовленнєвому етапі.

Навчально-мовленнєвий етап

П'ята ціль навчання полягає в набутті знань нової наукової лексики, відібраної з наукового тексту, що вивчається, і її вживанні для трактування нових термінів, фразеологічних тематичних виразів і педагогічних понять. Такі знання здобуваються шляхом записування першої частини незнайомих мовних явищ із перекладом рідною мовою, її прямим і зворотним перекладом, а також шляхом її використання для розширення і завершення окремих речень, що відповідає *знанням другого порядку*, тобто знанням наступного рівня складності. Перевіряються ці знання за допомогою регламентованого щодо часу усного перекладу відібраного з частково адаптованого автентичного наукового тексту нового мовного матеріалу з рідної мови іноземною, а також його письмового перекладу іноземною мовою у вигляді контрольного диктанту. Безпомилкове відтворення понад 70 % обсягу матеріалу, що вивчається, більшістю студентів свідчить про можливість висування наступної мети навчання.

Шоста ціль навчання полягає в уживанні мовного матеріалу, що вивчається, у взаємозв'язку з раніше вивченим в окремих і зв'язних за змістом

реченнях науково-тематичного змісту. Такі вміння набуваються шляхом читання і самостійного написання окремих і зв'язних за змістом речень у формі наукових мікротекстів з їх подальшим відтворенням, що відповідає *лінгвістичним умінням другого порядку*, тобто більш складним мовленнєвим діям із тільки-но вивченим і раніше засвоєним мовним матеріалом. Перевіряються ці вміння за допомогою регламентованого щодо часу усного перекладу словосполучень і речень, заснованих на новому і раніше вивченому мовному матеріалі, представленому в другій і першій версіях наукового тексту; написання диктанту-перекладу цих словосполучень і речень іноземною мовою при їх слуховому сприйманні рідною; а також шляхом складання власних речень із новими мовними явищами з другої версії. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання.

Сьома ціль навчання полягає в читанні другої (частково адаптованої) версії наукового тексту та її переказі, що відповідає *рецептивним і репродуктивним мовленнєвим умінням другого порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на ознайомлення з більш повним обсягом професійного змісту і на його детальніше відтворення. Перші з них здобуваються шляхом читання й осмислення сутності частково адаптованого наукового тексту, а другі – за допомогою відповідей на питання до прочитаного і його переказу. Перевіряються ці вміння за допомогою читання незнайомого частково адаптованого наукового тексту на педагогічну тематику та його викладу у письмовій формі. Безпомилкове відтворення понад 70 % обсягу матеріалу, що вивчається, більшістю студентів свідчить про можливість висування наступної мети навчання.

Восьма ціль навчання полягає в написанні власного наукового висловлювання на основі інтерпретації прочитаного в другій версії автентичного наукового тексту. Такі вміння набуваються шляхом читання частково адаптованих міні-текстів педагогічної тематики та письмового

викладу кожного з них із власними коментарями, що відповідає *продуктивним мовленнєвим умінням другого порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на письмовий виклад частково адаптованих текстів на педагогічну тематику. Перевіряються ці вміння за допомогою складання письмових коментарів до різнотематичних смислових висловлювань. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання, яка реалізується на третьому, тобто професійно-мовленнєвому етапі навчання.

Професійно-мовленнєвий етап

Дев'ята ціль навчання полягає в набутті знань решти наукової лексики, відібраної з наукового тексту, що вивчається. Такі знання здобуваються шляхом записування решти незнайомих мовних явищ із перекладом рідною мовою, її прямим і зворотним перекладом у поєднанні з вивченим мовним матеріалом з другої версії наукового тексту, а також шляхом розширення і завершення окремих речень, що відповідає *знанням третього порядку*, тобто знанням високого рівня складності. Перевіряються ці знання за допомогою регламентованого щодо часу усного перекладу відібраної зі статті решти нових слів, висловів і граматичних конструкцій з рідної мови іноземною, а також їх письмового перекладу іноземною мовою у вигляді контрольного диктанту. Безпомилкове відтворення понад 70 % обсягу матеріалу, що вивчається, більшістю студентів свідчить про можливість висування наступної мети навчання.

Десята ціль навчання полягає в уживанні решти мовного матеріалу у взаємозв'язку з раніше вивченим в окремих і зв'язних за змістом реченнях науково-тематичного характеру. Такі вміння набуваються шляхом читання і самостійного написання таких речень з усіма відібраними з автентичного наукового тексту мовними явищами, що відповідає *лінгвістичним умінням третього порядку*, тобто складним мовленнєвим діям з усім лінгвістичним матеріалом неадаптованої версії професійно-педагогічного тексту. Перевіряються ці вміння за допомогою регламентованого щодо часу усного

перекладу словосполучень і речень, заснованих на вивченому в першій, другій і третій версії мовному матеріалі, з рідної мови іноземною, а також написання диктанту-перекладу цих словосполучень і речень іноземною мовою при їх слуховому сприйманні рідною. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання.

Одинадцята ціль навчання полягає в читанні третьої (неадаптованої) версії автентичного наукового тексту та її переказі, що відповідає *рецептивним і репродуктивним мовленнєвим умінням третього порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на ознайомлення з усім обсягом професійного змісту і його повне відтворення. Перші з них здобуваються шляхом читання й осмислення змісту неадаптованого автентичного наукового тексту, а другі – за допомогою відповідей на ключові питання щодо прочитаного і його письмового викладу. Перевіряються ці вміння за допомогою читання неадаптованого незнайомого наукового тексту педагогічної тематики і його письмовому викладу. Безпомилкове відтворення понад 70 % обсягу матеріалу, що вивчається, більшістю студентів свідчить про можливість висування наступної мети навчання.

Дванадцята ціль навчання полягає в написанні власного наукового висловлювання на основі інтерпретації прочитаного в третій версії автентичного наукового тексту. Такі вміння набуваються шляхом читання неадаптованих міні-текстів на педагогічну тематику та їх письмового викладу у власній інтерпретації, що відповідає *продуктивним мовленнєвим умінням третього порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на письмовий виклад оригінальних текстів педагогічної тематики. Перевіряються ці вміння за допомогою складання письмових коментарів до неадаптованих наукових текстів. У разі безпомилкового засвоєння понад 70 % обсягу матеріалу більшістю студентів можна говорити про висування наступної мети навчання.

Тринадцята ціль навчання полягає в написанні власного наукового висловлювання на основі аналізу прочитаного в третій версії автентичного наукового тексту. Такі вміння набуваються шляхом письмового та усного викладу актуальності, переваг і недоліків прочитаного, а також рекомендацій стосовно його практичного застосування, що відповідає *продуктивним мовленнєвим умінням четвертого порядку*, тобто мовленнєвим діям, спрямованим на письмовий виклад власних наукових текстів, заснованих на аналізі змісту й лінгвістичному матеріалі оригінальних педагогічних першоджерел. Перевіряються ці вміння за допомогою складання письмових рецензій на запропоновані частково-адаптовані тексти науково-педагогічного характеру англійською мовою.

На цьому процес навчання не завершується, оскільки він перебуває в постійній динаміці й досягнення останньої мети навчання свідчить лише про можливість продовження розвитку цих умінь на більш високому рівні, що виходить за межі теми нашого дослідження. Такими вміннями, наприклад, є написання наукових аналітичних робіт у вигляді статей, дисертацій, монографій, а також рецензій та експертних відгуків про них.

Основа для здобуття цих умінь англійського наукового мовлення закладається в нашій методиці, призначеній для магістрантів, а подальший їх розвиток можливий під час навчання в аспірантурі.

2.2. Система вправ з навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень

Згідно з розробленою лінгводидактичною моделлю процесу навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів в процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки наша система вправ складатиметься з трьох блоків, кожний із яких буде відповідати етапу навчання.

Таким чином, перший блок вправ буде співвідноситися з лінгвокомунікативним етапом навчання; другий – відповідатиме навчально-

мовленнєвому етапу; а третій блок вправ – професійно-мовленнєвому етапу навчання.

Розглянемо кожний із названих блоків системи вправ окремо.

I. Перший блок вправ, відповідний лінгвокомунікативному етапу навчання. Ці вправи спрямовані на досягнення перших чотирьох цілей навчання, названих у моделі на сторінці 82.

Відповідно до *першої мети навчання* студенти набувають знання першого порядку, тобто повторюють вивчені слова, вирази, граматичні конструкції, вживані в науковому тексті. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: повторити раніше вивчений мовний матеріал науково-педагогічної тематики. Інструкція: Прочитайте слова і вирази, згадайте і запишіть їх значення рідною мовою.

Ability, activity, attitude, comment, curriculum, difference, discussion, diversity, educator, elementary school, goal, preschool, project, skin colour, social justice, student, teacher, teaching, tolerance, unit, way, actively, cultural, diverse, multicultural, particular, pedagogical, to be aware of something, to be dependent on, to believe, to go beyond something, to care, to explore, to express, to extend, to focus, to investigate, to participate, to represent, to state.

Вправа 2. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: повторити способи введення вивченого мовного матеріалу в речення. Інструкція: Складіть якомога більше речень із запропонованими словами.

Table 1.

Educators Teachers Scientists	actively	investigate explore focus their attention on express their attitude towards extend the study of participate in discussing state their point of view on	particular multicultural cultural pedagogical diverse	activities. projects. goals. problems.
-------------------------------------	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Table 2.

She					new curriculum unit.
I		collect	the information		students with different
We		study	the news		skin colour.
They	did not	represent	the articles	about	teaching tolerance and
He		discuss	the data		social justice.
		find	the facts		ability to care and express
					your feelings.
					preschool children.
					diversity in skin colour.

Вправа 3. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: перевірити знання раніше вивченого мовного матеріалу: 1) в усній; 2) у письмовій формі. Інструкція: а) Перекладіть словосполучення і речення рідною мовою; б) Перекладіть словосполучення і речення англійською мовою; в) Напишіть диктант-переклад наступних словосполучень і речень.

а) ability to learn, ability tests; teaching tolerance in the UK, teaching social justice project; international project, to participate in a multicultural project; multicultural education, multicultural diversity of society; to explore diversity in skin colour; multicultural activities; to extend teaching activities; to represent a new curriculum unit; to be aware of cultural differences. Would you like to talk about diversity in the United States? - The country is made of diverse cultures and nationalities with different skin colour. That is why many educators state that teaching tolerance and social justice should be a part of the national curriculum;

б) піклуватися про дітей, здатність піклуватися і висловлювати власні почуття; дружнє ставлення, діти дошкільного віку залежать від дорослих і їх позитивного ставлення; ставити специфічні цілі; досліджувати різні способи; учень початкової школи; зосередитися на коментарях учителя; активно брати участь у дискусії; він вважає, що ...; педагогічний університет; виходити за межі розуміння. Автор педагогічного проекту вважає, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку здатні брати участь у дискусії, коментувати певну інформацію, піклуватися про інших;

в) вивчати відмінності; досліджувати здібності учнів початкових класів; розширити програму курсу навчання; зосередитися на навчанні толерантності та соціальної справедливості; висловлювати думки, почуття та ідеї; залежати від культурного розмаїття, цілі полікультурної освіти. Хороший учитель здатен піклуватися й розуміти своїх учнів; усвідомлювати відмінності в кольорі їхньої шкіри, культурі та традиціях; поглиблювати їхні знання різними способами; активно використовувати особливі педагогічні методи і прийоми.

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів завершувати викладену інформацію. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх закінчення з наведених нижче українською мовою.

1. Jesse is a bright student but
2. Literacy is
3. The US is made of people with¹

-
1. здатність читати і писати.
 2. різними думками й різним кольором шкіри.
 3. написання музики виходить за межі її здібностей.

Вправа 5. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів починати свої висловлювання на основі їх закінчень. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх початок із наведених нижче українською мовою.

1. math, literacy, science, and course in tolerance and social studies.
 2. expressed readiness to explore diversity in skin colour.
 3. as a set of courses or plan of study.
-

¹ Тут і далі вправи наведено в скороченому вигляді через обмежений обсяг дисертації. У повному обсязі їх подано в експериментальному навчальному посібнику «English Scientific Pedagogical Writing and Communication».

1. Багато педагогів визначає навчальний план
2. Навчальний план моєї школи складається з
3. Організації, які брали участь у проекті і створили мультикультурні групи,

Вправа 6. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів розширювати речення додатковою інформацією. Інструкція: Прочитайте речення і доповніть їх інформацією, наведеною під лінією.

1. Teaching tolerance is important.
2. Teachers must have the ability to motivate students.
3. This paper explores several questions.

1. the author believes that, with diverse skin colour, understand their particular needs, express interest and positive attitude.

2. as the ability to care, extremely, in the US schools.

3. pedagogical, which arise from discussion of the particular cultural activities outlined above.

Відповідно до **другої мети навчання** в студентів розвиваються лінгвістичні вміння вживання окремих і зв'язних за змістом речень із вивченим мовним матеріалом. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити читати та викладати прочитане. Інструкція: Прочитайте інформацію про життя і діяльність англійського педагога Т. Арнольда, дайте відповіді на питання і викладіть її.

The English educator Thomas Arnold (1795–1842) was a schoolmaster and historian, head of Rugby School from 1828 to 1841. His activity and pedagogical ideas made the school popular throughout the Western world. In 1828 Thomas Arnold became headmaster of Rugby School. Though he introduced history, mathematics and modern languages, he based his teaching on the classic languages. Physical science unit was not taught, since in Arnold's view "it must

either take the chief place in the school curriculum, or it must be left out altogether". Arnold was not an innovator in teaching method; his goal was to reform Rugby by making it a school for gentlemen. He extended its curriculum, reformed athletics programme, and social structure. He also represented a new educational system, where older boys cared of younger boys: discipline was kept in the school by the top, sixth, form students. In 1841 Arnold was named Regius Professor of Modern History at Oxford. By the time of his death Rugby school became famous for its successful graduates.

1. What was Thomas Arnold famous for?
2. What do you know about his teaching method and goals?
3. What subjects were represented in Rugby school curriculum?
4. What Arnold's teaching ideas do you agree with? Can they be used in modern elementary schools?

Вправа 2. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити коригувати прочитану інформацію й висловлювати її. Інструкція: Прочитайте текст про життя і діяльність К. Робінсона і виправте викладену в ньому інформацію згідно з фактами, наведеними нижче.

Ken Robinson (Sir Kenneth Robinson) (born March 4, 1950) is a modern American writer, speaker, and international advisor on education, creativity and innovation. For twelve years, he was a Physical Training teacher in elementary school. From 1985 to 1988, Robinson was Director of The Arts in Schools Project. The goal of this project was to develop the arts education throughout England and Wales. The project worked with over 2000 teachers, artists, and administrators and influenced the development of tolerance and social justice in England. A popular speaker at diverse conferences, Robinson focused his attention on diversity in skin colour. He also actively participated in cultural life of his country. In his recent research (2014) he describes his attitude to multicultural society. Robinson's book "Out of Our Minds: Learning to be Creative" expresses the idea that education is an organic system, not a mechanical one. The author states that school has to develop tolerance.

1. К. Робінсон – сучасний англійський педагог.
2. Протягом дванадцяти років він викладав педагогіку в університеті Уоріка (University of Warwick).
3. Проект, яким керував Робінсон, вплинув на розробку національної навчальної програми в Англії.
4. Як популярний доповідач на різних конференціях, Робінсон репрезентував доповідь про творчість (creativity) і дослідив її роль в освіті.

Вправа 3. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити викладати прочитану інформацію в заперечно-стверджувальній формі. Інструкція: Прочитайте висловлювання і скажіть, що не відповідає сьогоденню і чи підлягає воно вдосконаленню.

E.g.: Teachers used physical punishment in Medieval elementary schools to keep discipline. – I believe that in modern elementary schools physical punishment can not keep discipline, it would only cause violence. Punishment should not be physical.

1. Extended physical education should be a necessary component of national curriculum.
2. An ability to care for others is not important at present.
3. Students should not use laptops at school because laptops distract them, and do not develop their learning abilities.

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити викладати прочитану інформацію у формі «питання / відповідь». Інструкція: Прочитайте висловлювання і поставте один одному перехресні питання щодо його змісту.

Nowadays our planet is becoming more and more developed, to the point that there aren't blank spots on a map anymore. People make efforts to investigate all places on the Earth and enjoy exploring the difference. We have planes, trains, boats, cars and other ways of travelling that bring us around the world. It's very easy to move from one country to other without any difficulties or problems. We can explore an enormous diversity of nationalities represented in a country. In just

one nation we can meet Chinese, Vietnamese, English, French or even Indians. I am generally open-minded about other nationalities and I am aware of their cultural differences. That's why I believe educators should extend school history unit and social studies curriculum to discuss students' attitude towards diversity, tolerance, social justice and multicultural perspectives.

Наприклад: 1) What is the author's attitude towards the other nationalities? – The author of the text is generally open-minded about other nations and he is aware of their cultural differences.

2) What diverse nationalities can represent one nation? – In just one nation we can meet Chinese, Vietnamese, English, French or even Indians.

Відповідно до *третьої мети навчання* в студентів розвиваються рецептивні та репродуктивні мовленнєві вміння викладу прочитаного повністю адаптованого наукового тексту, тобто його першої версії. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Інструкція: а) Прочитайте кожну частину оригінального, але повністю адаптованого тексту і дайте відповіді на питання; б) Перекажіть текст, використовуйте питання як план.

Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time

By Andrea Zakin¹

Many educators (Cohen, 2006, 2007; Jones, 2004; Stevens, 2005) believe that teaching tolerance is a pedagogical imperative (1). Still others (Barrier-Ferreira, 2008; Jones, 2004; Mustakova-Poussardt, 2004; Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998) go beyond tolerance to explore social justice. But is teaching tolerance, as the ability to care and have empathy (2) for others, enough?

I decided to work with a group of young children in a preschool setting that would welcome interdisciplinary activities predicated on (3) art making, with the

¹ Інші частини цього тексту наведено в додатку А на с. 222

goal of exploring diversity in terms of skin colour. Investigating skin colour can be a first step in teaching tolerance and social justice.

-
1. pedagogical imperative – педагогічна необхідність
 2. empathy – емпатія; співчуття; співпереживання
 3. interdisciplinary activities predicated on – міждисциплінарні заняття, засновані на
 1. Name the title and the author of the article.
 2. What do many educators believe to be a pedagogical imperative of the present?
 3. What is tolerance?
 4. What interdisciplinary activities does the author of the article use to explore diversity?

Why Teach Tolerance and Social Justice?

School is a key place for children to learn about diversity, and their ability to accept difference is dependent on teacher attitude.

1. Where can young children learn about diversity?

Teaching Tolerance and Social Justice Through Art

Art is the way to teach tolerance and social justice. Multicultural art education teaches students to look at cultural traditions, including their own, as well as that of others, from critical and multiple perspectives.

1. What is the goal of multicultural art education?

Вправа 2. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити обирати з прочитаного необхідну інформацію та висловлювати її. Інструкція: Прочитайте текст попередньої вправи і викладіть ту інформацію, яка а) спростовує думку про те, що певний колір шкіри може бути гіршим або кращим за інші; б) підтверджує той факт, що толерантності та соціальної справедливості можна навчати за допомогою образотворчого мистецтва.

Вправа 3. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити викладати прочитану інформацію в логічній послідовності. Інструкція: а) Прочитайте текст, у якому речення подано в неправильному порядку;

б) Розставте речення в цьому тексті в логічному порядку (не звертайтеся до тексту, наведеного на с. 222); в) Перекажіть одержаний зміст.

Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time

By Andrea Zakin

The children's comments show that they felt free to express their thoughts and feelings about skin color. The teacher mixed "multicultural paint" (i.e., paint in a variety of skin tones) to match the hand of each student. School is a key place for children to learn about diversity, and their ability to accept difference is dependent on teacher attitude. Still others go beyond tolerance to explore social justice. I recalled a color-mixing activity in *Starting Small*. Multicultural art education teaches students to look at cultural traditions from critical and multiple perspectives. They also learn that each skin color has a specific name. The lessons combined literacy and social studies with art. The families are diverse in terms of race, income, profession, and family style. But is teaching tolerance, as the ability to care and have empathy for others, enough? I decided to extend the multicultural color-mixing exercise in a variety of concrete ways. I elected to work with 4- and 5-year-old children because the age range bridges preschool and elementary school, and because teaching tolerance should start young. The activity teaches students that while everyone is of a certain color, no color is better or worse than any other. They actively participated in the extended literacy, social studies, and art curriculum. Many educators believe that teaching tolerance is a pedagogical imperative. The children, with adult help, mixed their skin tone (session one); made handprints with their skin color paint (session two); painted their hand with their particular skin tone (session three); and participated in a culminating self-portrait activity, along with a group discussion during circle time (session four).

Відповідно до **четвертої мети навчання** в студентів розвиваються продуктивні мовленнєві вміння письмового викладу наукового тексту на основі переосмислення змісту прочитаної першої версії автентичного наукового тексту. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити викладати прочитану інформацію науково-педагогічного характеру. Інструкція: Прочитайте текст і письмово викладіть його основний зміст.

Teaching empathy has become a pedagogical imperative of nowadays. Empathy is the ability to understand the feelings of others and feel what they feel and respond actively in helpful ways. Researchers and leading educators state that empathy, like other emotions such as guilt, is not something that matures on its own—it must be learned.

While some preschool children seem to develop empathy more naturally than others, all children need help for this skill to grow as they are dependent on adults. Parents should begin teaching them as early as possible. One of the most powerful ways to teach young children empathy is to be empathetic yourself in your parenting. While having patience with small children can be difficult, it's important to stay as calm as you can when they misbehave.

As children get older, they can learn empathy at elementary school. Many schools in the US use empathy projects – interdisciplinary activities predicated on teaching literacy with the goal of exploring empathy.

Вправа 2. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити письмово викладати необхідну інформацію з усього прочитаного змісту. Інструкція: Прочитайте текст про науково-педагогічну діяльність А. Ейнштейна, у якому речення подано в неправильному порядку, і створіть на його основі три змістових блоки: 1) біографічні та особисті відомості про вченого; 2) його науково-педагогічна діяльність; 3) внесок ученого в розвиток сучасної науки.

At first, very few people could understand his theories but as time passed other scientists supported and extended them. His most well-known innovations are the equation $E = mc^2$ (energy equals mass times the speed of light squared) and the general theory of relativity. After the Nazis in Germany rose to power the scientist became an American citizen. He died on April 18, 1955. Einstein became so well known that he was invited to universities to read lectures in Physics. Albert

Einstein was a famous scientist and educator who had the ability to go beyond people's knowledge about our world and the universe. After school Einstein went to Switzerland and tried to become a teacher there, but he couldn't find a job. Einstein created many theories, explored gravity, investigated light, focused his attention on energy and matter connection. He went to work at the Swiss patent office in Bern with a goal to study what other people had invented. Albert Einstein was born in Ulm, Germany in 1879. He taught at the California Institute of Technology before taking a post at the Institute for Advanced Study in Princeton. After divorce from his first wife, Albert went to Berlin where he married his cousin Elsa. He wasn't a good student and cared only about two subjects in his school curriculum – science and mathematics. The scientist lived in Berlin for a long time and there he participated in many extended scientific projects. For the last twenty years of his life, Einstein lived in Princeton where he continued both scientific and pedagogical work. In 1921 he received the Nobel Prize.

II. Другий блок вправ, відповідний навчально-мовленнєвому етапу. Ці вправи спрямовані на досягнення наступних чотирьох цілей навчання, які названі в моделі на сторінці 83.

Відповідно до *першої мети навчання* студенти набувають знання другого порядку, тобто знання нової наукової лексики, відібраної з наукового тексту, що вивчається. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовна, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити читати й відтворювати мовний матеріал із оригінальних першоджерел. Інструкція: а) Прочитайте слова і вирази англійською; б) Закрийте праву частину сторінки й перекладіть ці слова й вирази рідною мовою; в) Закрийте ліву частину сторінки й перекладіть ці слова й вирази англійською мовою.

1. goal implementation	1. реалізація мети
2. the author contends	2. автор стверджує
3. to promote instruction in social justice	3. сприяти вихованню соціальної справедливості
4. to be aware of differences in ethnicity and gender	4. усвідомлювати відмінності в етнічній і гендерній приналежності

5. to reveal similar features	5. виявляти схожі особливості
6. to call attention to age-appropriate features	6. звертати увагу на вікові особливості
7. this article maintains that	7. у статті стверджується, що ...
8. in conjunction with the principle	8. у зв'язку з принципом
9. the research based on close observation displays	9. дослідження, засноване на пильному спостереженні, демонструє
10. to introduce and conduct new activity	10. представляти і здійснювати новий вид діяльності
11. to consider it expedient	11. вважати доцільним
12. to participate in the research that shows similar results	12. брати участь у дослідженні, яке виявляє схожі результати
13. the term "learning style" refers to	13. термін "стиль навчання" відноситься до

Вправа 2. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: сприяти засвоєнню мовного матеріалу з оригінальних першоджерел. Інструкція: а) Прочитайте словосполучення і речення, наведені в кожному абзаці, окремо й перекладіть їх рідною мовою; б) Закрийте підручники й перекладіть на слух рідною мовою вимовлені англійською словосполучення й речення з цього абзацу вашим однокурсникам; в) Закрийте підручники й перекладіть на слух англійською мовою вимовлені рідною мовою словосполучення й вирази з цього абзацу вашим однокурсникам.

To reveal the fact, to reveal the source, hard to reveal; *to promote instruction* in social justice, to promote instruction in tolerance, the way to promote instruction; *expedient* way, expedient option, to be expedient; students' *ethnicity*, ethnicity group, what is your ethnicity?; *curriculum implementation*, implementation period, implementation programme, implementation strategy. I consider it expedient to reveal my students' attitude towards diverse ethnicities in terms of multicultural project. This project implementation can promote instruction in tolerance and develop their ability to be aware of differences in others.

A particular *feature*, to reveal *age-appropriate* features, to explore *similar* features; age-appropriate abilities, age-appropriate games, interdisciplinary activities predicated on age-appropriate experience; similar goals, similar project

served as closure, to benefit from participation in a similar project; *to conduct similar activity*, an ability to conduct the activity, to conduct extended activity; the researcher *contends*, some teachers contend that reading multicultural books promotes instruction in tolerance and social justice. Scientists contend that no two snowflakes are similar, but can they prove it? When people of diverse ethnicities have children, their child's features aren't similar to them. To conduct age-appropriate activities a teacher should acknowledge his students' needs and make sure all his students participate in the activity¹.

Вправа 3. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: навчити студентів вживати нову лексику в правильній формі. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, розкриваючи дужки.

1) (Згідно з принципом) of equality of ethnicities all national minorities have equal rights and (подібні) opportunities for self-determination. (Термін) “minority” (стосується) to the people of different ethnic origin that possess more or less distinct linguo-cultural (особливості). (Дослідження демонструє) that ethnic minorities in Ukraine (привертають увагу) to their culture and traditions.

2) When is the right time (представити) a new (вид діяльності)? – The scholars (стверджувати) that an activity or experience is (відповідний до віку) if it does not exceed a child's stage of development. (Тому) some children require help (щоб здійснювати) a new type of learning (діяльності).

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів завершувати викладену інформацію. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх закінчення з наведених нижче українською мовою.

1. First, I read about learning styles, then, I learned some new terms, next, I conducted a research
2. Based on my experience with the project, I learned
3. This article maintains that, in conjunction with the recent changes, we will use the new data

¹ Подібна активізація інших слів, які були введені у вправі 1 на с. 102, подана в Додатку Б на с. 224

1. що ця діяльність повинна здійснюватися у зв'язку з потребами студентів.

2. щоб привернути увагу до розвитку відповідних віку цілей.

3. засноване на пильному спостереженні, і насамкінець я продемонстрував результати моїм одногрупникам.

Вправа 5. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів починати свої висловлювання на основі їх закінчень. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх початок із наведених нижче українською мовою.

1. that guide pedagogy.

2. it is expedient that environmental issues are treated internationally.

3. that the research reveals age-appropriate use of this medicine and therefore investigates if it can be safely dosed by age or weight.

1. Те саме правильно у зв'язку з принципами навчання...

2. Ґрунтуючись на досвіді, отриманому в результаті здійснення проекту, я дізнався...

3. У статті стверджується, що...

Вправа 6. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів розширювати речення додатковою інформацією. Інструкція: Прочитайте речення і доповніть їх інформацією, наведеною під лінією.

1. The term refers to individual ways.

2. Setting is dependent on the curriculum.

3. Art and activities promote instruction.

1. The author contends that, multicultural, and should be age-appropriate.

2. This article maintains that, age-appropriate learning, predicated on teaching empathy and respect, in tolerance and social justice.

3. "learning style", the most expedient, in which students process information.

Відповідно до *другої мети навчання* в студентів розвиваються лінгвістичні вміння вживання зв'язних за змістом речень із новим і раніше вивченим мовним матеріалом. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити об'єднувати окремі речення у зв'язний текст. Інструкція: а) Прочитайте речення, подані в неправильній послідовності, й складіть із них зв'язний текст; б) Прочитайте і перекажіть його.

By understanding what children are able to achieve alone, as well as what they are able to achieve when guided by adults, educators can develop plans to teach skills using personal learning styles. The term "zone of proximal development" (1) refers to a concept developed by psychologist Lev Vygotsky. In conjunction with all mentioned above we must acknowledge that as a learner gains new skills and abilities, zone of proximal development moves progressively forward. The research shows that less skilled students require help from more competent ones when conducting new activities or learning new skills. It is considered to be a helpful adjunct (2) to the field of education. The notion displays the difference between a learner's ability to perform a task independently versus (3) with guidance. His work, based on close observation, is used in developing age-appropriate curriculum and teaching techniques. Therefore, all activities can be introduced in the most effective manner possible. L. Vygotsky contends that peer interaction gives students what they need to accomplish a new task.

1. zone of proximal development – зона найближчого розвитку

2. a helpful adjunct – корисне доповнення

3. versus – порівняно з (чим-небудь)

Вправа 2. Тип: лінгвомовленнєва, продуктивна. Мета: навчити складати зв'язні тексти на основі мовного матеріалу, що вивчається. Інструкція: а) Прочитайте слова й вирази і складіть з кожним із них стільки

речень, скільки позначено цифрою; б) Прочитайте готовий текст і перекажіть його.

the article maintains that (1)	ethnicity (2)
to promote (3)	to reveal (2)
way (4)	to refer (1)
to display (2)	similar (3)
therefore (1)	in conjunction with (1)
first, ..., then, ..., next, ..., and finally, ... (2)	

Наприклад. The article maintains that there are two ways that promote strong friendship: 1) keeping your friendship rewarding; 2) being a friend when things get tough. Here is the first way: first, display your friendship – tell your friend how much you appreciate him, then, reveal empathy and show interest in your friend’s life, next, treat your friend with trust and respect, and finally, have fun together.

Вправа 3. Тип: мовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити викладати інформацію на основі самостійного завершення речень. Інструкція: Прочитайте речення, завершуючи їх таким чином, щоб вийшла зв'язна розповідь.

1. Regular physical activity in children and adolescents promotes
2. The doctors contend that
3. It is expedient
4. The research shows that
5. Adults, who work with or care for youth, reveal
6. Therefore, a great deal of attention must be called to
7. This way they can provide age-appropriate opportunities for physical activity ...
8. First, ..., then,, next, ..., and finally
9. In conjunction with that adults need to display an important principle: ...
10. I believe that

Наприклад. Regular physical activity in children and adolescents promotes health and fitness. The doctors contend that regular physical activity also promotes

a healthy body weight and body composition. It is expedient to spend at least 1 hour or more each day conducting similar-intensity physical activity. The research shows that this activity should include aerobic activity as well as age-appropriate muscle- and bone-strengthening activities.

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити трансформувати зміст відповідно до наявних фактів. Інструкція: а) Прочитайте текст і змініть підкреслені частини відповідно до фактів, наведених нижче; б) Перекажіть одержану розповідь.

Maria Montessori

Through the centuries, there have been many different approaches to education in the classroom. Some have focused on discipline; others have called attention to rote learning; the rest have displayed a more open approach. One of the most effective literary approaches of the 19th century was displayed by Maria Montessori. Maria Montessori was a British writer, the author of the educational method that revealed a modern understanding of how the human brain works and how we learn most effectively. Born in Italy in 1870, Maria Montessori was exceptional from the beginning. First, she was the only female in an all-boys school; then, she succeeded in her studies; and finally, she earned a degree that made her one of Italy's first female doctors. She became interested in writing books for preschool children, and in 1907, opened a child-care center in Rome called Casa del Bambini (Children's House) that admitted elementary school children.

1. rote learning – навчання методом механічного запам'ятовування

1. She was interested in teaching.
2. Maria Montessori revealed that children could essentially teach themselves.
3. M. Montessori was an Italian physician, educator, and innovator.
4. One of the most innovative and expedient educational philosophies of the 20th century was represented and promoted by Maria Montessori.
5. Montessori's child-care center allowed a practical implementation of her pedagogical theories and principles.

Вправа 5. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити викладати інформацію на основі запропонованих питань, а потім висловлювати її в інтерпретованій формі. Інструкція: а) Дайте відповіді на питання таким чином, щоб вийшов зв'язний текст; б) Виберіть із нього речення, із якими ви не погоджуєтеся, і запропонуйте свій варіант; в) Викладіть одержане повідомлення.

1. Have you ever experienced teacher's inappropriate behaviour when studying at school?
2. Describe a situation, based on your experience, where students had a strong emotional reaction to an event (for example, a holiday, bad news, or a fight) that had potential to break classroom discipline at the beginning of the lesson.
3. What kind of behaviour did the students display? Were they angry, sad, excited, shouting, or actively discussing the event?
4. What was the teacher's reaction to students' misbehaviour? Was his/her attitude expedient?
5. Was the teacher able to start his lesson and introduce a new learning activity? In what words did he/she express his irritation? (for example: "What is wrong with this class? You better start paying attention! Why does it take you forever to open your textbooks? How do you expect to learn anything if you take up half the morning talking?")
6. What were the outcomes of your teacher's negative reaction? Did it help students to concentrate and connect with their teacher?
7. Did the teacher allow his students to talk about the situation? Did he/she reveal empathy and care, build trust, and give way to open discussion?
8. Why do you consider teacher's response to be ineffective?

Відповідно до *третьої мети навчання* в студентів розвиваються рецептивні й репродуктивні мовленнєві вміння другого порядку, що полягають у читанні й відтворенні частково адаптованого науково-педагогічного тексту. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Інструкція: а) Прочитайте кожну частину оригінального, але частково адаптованого тексту й дайте відповіді на питання; б) Перекажіть текст, використовуйте питання як план.

Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time

By Andrea Zakin

Many educators (Cohen, 2006, 2007; Jones, 2004; Stevens & Charles, 2005) believe that teaching tolerance is a pedagogical imperative. Still others (Barrier-Ferreira, 2008; Jones, 2004; Mustakova-Poussardt, 2004; Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998) go beyond tolerance to promote instruction in social justice. In early childhood, possessing tolerance would refer to children's burgeoning awareness (1) of themselves in relation to others. But is teaching tolerance, as the ability to care and have empathy for others, enough? Perhaps it is more appropriate to teach preschool children tolerance in conjunction with social justice, the principles and habits of mind that guide individuals to actively treat (2) others with fairness, respect, and responsibility.

This article maintains that: 1) teaching tolerance and social justice is best initiated when children are young (Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998); 2) art is a perfect vehicle (3) for teaching tolerance and social justice.

I decided to work with a group of young children and their teachers in a preschool setting that would welcome interdisciplinary activities predicated on art making, with the goal of exploring diversity in terms of skin color. Investigating skin color can be a first step in teaching tolerance and social justice.

1. burgeoning awareness – розширювана обізнаність

2. to treat – поводитися (стосовно кого-небудь), ставитися (до когось); обговорювати, розглядати (проблему, тему в науковій статті)

3. vehicle – засіб

1. Name the title and the author of the article.
2. What is tolerance/?
3. What is social justice?

4. Is it expedient to teach tolerance in conjunction with social justice?
5. What does this article maintain?

Why Teach Tolerance and Social Justice?

The research shows that young children are aware of differences such as skin color; they just do not pay much attention to it (Masko, 2005). Children, therefore, require help to acknowledge (4) and make sense of diversity (Paley et al., 1998). School is a key place for children to learn about diversity, and their ability to accept difference is dependent on teacher attitude (Hollingsworth, Didelot, & Smith, 2003). Teachers call attention to the ways in which people are different and the ways in which people are the same, honoring individual and group identity.

4. to require help to acknowledge – потребувати допомоги для того, щоб усвідомити

1. What does the research show?
2. Why can't young children acknowledge and make sense of diversity without their teacher's help?

Teaching Tolerance and Social Justice Through Art

As an art educator who also teaches general education teacher candidates, I contend that art is a helpful adjunct (5) for students with different learning styles, and an expedient way to teach tolerance and social justice. Multicultural art education teaches students to look at cultural traditions, including their own, as well that of others, from critical and multiple perspectives.

5. a helpful adjunct – корисне доповнення

1. What way is expedient for teaching tolerance and social justice to students with diverse learning styles?
2. What is the goal of multicultural art education?

Вправа 2. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити обирати з прочитаного необхідну інформацію й висловлювати її. Інструкція: Прочитайте текст попередньої вправи й викладіть ту інформацію, яка:

- a) спростовує думку про те, що
 - art does not promote instruction in tolerance and social justice;
 - the first step in teaching tolerance is reading age-appropriate books on the topic;

- preschool children aren't aware of differences in skin colour;
- a particular skin colour can be better or worse than any other;

б) підтверджує той факт, що

- it is expedient to teach tolerance in conjunction with social justice;
- it is expedient to start teaching tolerance and social justice to preschool children;
- young children are interested in and enjoy exploring difference;
- the project participants benefited from participation in the project.

Відповідно до *четвертої мети навчання* в студентів розвиваються продуктивні мовленнєві вміння письмового викладу різних варіантів переосмислення змісту прочитаної другої версії автентичного наукового тексту. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити обирати з прочитаного необхідну інформацію й висловлювати її на основі інтерпретації прочитаного. Інструкція: Прочитайте той самий оригінальний, але частково адаптований текст і а) підтвердіть, що образотворче мистецтво є універсальним засобом засвоєння інформації учнями з різними стилями навчання; б) спростуйте той факт, що починати навчати толерантності та соціальної справедливості необхідно в старших класах школи; в) обґрунтуйте твердження, що школа є ключовим джерелом, яке дає дітям знання про різноманітність у кольорі шкіри; г) проілюструйте, яким чином учителі звертають увагу дітей на мультикультурні проблеми; д) уточніть, чому діти дошкільного віку усвідомлюють відмінності в кольорі шкіри, але не завжди знають про власний тон шкіри.

Вправа 2. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити викладати прочитану інформацію з деякими коментарями щодо її змістом. Інструкція: Ознайомтеся із ситуаціями, у яких учитель неефективно реагує на негідну поведінку учнів, і письмово прокоментуйте прочитане, використовуючи наступні фрази:

1. I believe (do not believe) that ... / Я вважаю, що ...
2. It is certain that ... / Цілком очевидно, що ...

3. It seems clear that ... / Здається очевидним, що ...
4. In the majority of cases... / У більшості випадків ...
5. Conceivably, ... / Можливо, очевидно, ймовірно
6. It is possible that ... / Цілком можливо, що ...
7. I think that... / Я думаю, що ...
8. It seems to me that... / Мені здається, що ...
9. I would argue that... / Я би посперечався ...
10. I do not agree that... / Я не згоден, що...

Наприклад:

ситуація	коментар щодо прочитаного
Eight-year-old Jacob plays on the floor with his toy fire engine, running it across the carpet with enthusiastic “zooms.” His friend, Tom, takes the fire engine and starts his own version of zoom. Jacob yanks the toy back and hits Tom on the head with it. Tom’s cry brings Teacher into the room. Once he’s calmed both children, he punishes Jacob for hurting Tom ¹ .	I believe that Teacher’s behaviour was ineffective in this situation. As an outcome, he offends Jacob. It is better to talk with Jacob about how he would feel if he had been hit on the head. And talk with Tom about how he would feel if Jacob had taken his toy. This way Teacher can teach both children express their emotions orally, develop empathy and tolerance.

Situation 1. Eight-year-old Jacob is running around the classroom when suddenly he trips (1) and falls into Michelle’s block building. Michelle lets out a scream and the teacher comes over. Feeling irritated, the teacher looks at Jacob and says loudly in front of the other children, “I have told you over and over again not to run in this classroom. Now see what you’ve done with your carelessness. Go sit in that chair and don’t move until it’s time for lunch.”

1. to trip – спіткнутися, впасти

Situation 2. A student leaves a copybook with his homework in the previous classroom. A teacher is angry and sends him out of the classroom: “I am so fed up

¹ Цю ситуацію адаптовано з наступного Інтернет-джерела: M. Sue Bergin Teaching children empathy // BYU Magazine / режим доступу: <http://magazine.byu.edu/?act=view&a=1960>

with that! You never try in my class! Go back and get it!” The student then misses part of the instruction¹.

Вправа 3. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити відтворювати прочитане з власними коментарями. Інструкція: Прочитайте той самий оригінальний, але частково адаптований текст і перекажіть його з власними коментарями.

Вправа 4. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити інтерпретувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Інструкція: а) Прочитайте вислови відомих педагогів та інтерпретуйте їх; б) Викладіть практичне значення вміщеної в них інформації.

1. The roots of education are bitter, but the fruit is sweet. *Aristotle (384 BC-322 BC) Greek philosopher.*
2. The first idea that the child must acquire, in order to be actively disciplined, is that of the difference between good and evil; and the task of the educator lies in seeing that the child does not confound good with immobility, and evil with activity. *Maria Montessori (1870–1952) Italian educator.*
3. The highest result of education is tolerance. *Helen Keller (1880–1968) American author and educator who was blind and deaf.*
4. It must be remembered that the purpose of education is not to fill the minds of students with facts...it is to teach them to think. *Robert M. Hutchins (1899–1977) American educator and writer.*

III. Третій блок вправ, відповідний професійно-мовленнєвому етапу навчання. Ці вправи спрямовані на досягнення решти п'яти цілей, які названі в моделі на сторінці 84.

Відповідно до *першої мети навчання* студенти набувають знання третього порядку, тобто знання решти наукової лексики, вміщеної в науковому тексті, що вивчається. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

¹ Цю ситуацію відібрано з наступного Інтернет-джерела: Ineffective and effective teacher responses to student misbehavior / режим доступу: http://www.solutiontree.com/media/pdfs/Reproducibles_MS/ineffectiveandeffectiveteacher.pdf

Вправа 1. Тип: мовна, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити читати й відтворювати мовний матеріал із оригінальних першоджерел. Інструкція: а) Прочитайте слова й вирази англійською; б) Закрийте праву частину сторінки й перекладіть ці слова та вирази рідною мовою; в) Закрийте ліву частину сторінки й перекладіть ці слова та вирази англійською мовою.

1. similar words are noted in italics	1. подібні слова позначені курсивом
2. a sample follows	2. зразок додається
3. although many educators claim that ...	3. хоча багато педагогів стверджує, що ...
4. thus, contrary to common belief we consider ...	4. таким чином, усупереч загальноприйнятій думці, ми вважаємо ...
5. ideas and approaches delineated in the book	5. ідеї та підходи, окреслені в книзі
6. the term "skill" connotes ability that is developed through training or experience	6. термін "уміння" позначає здатність, яка розвивається шляхом навчання або досвіду
7. however, the topic must be carefully sequenced and integrated into ongoing school curricula	7. проте тема повинна бути ретельно впорядкованою та інтегрованою в поточні шкільні програми
8. in addition we can not relate this information to prior knowledge and experience	8. крім того, ми не можемо зіставити цю інформацію з раніше засвоєними знаннями та досвідом
9. it is evident that the tool incorporates ...	9. очевидно, що засіб містить ...
10. impossible to internalize	10. неможливо засвоїти

Вправа 2. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: сприяти засвоєнню мовного матеріалу з оригінальних першоджерел. Інструкція: а) Прочитайте словосполучення й речення, наведені в кожному абзаці, окремо й перекладіть їх рідною мовою; б) Закрийте підручники й перекладіть на слух рідною мовою вимовлені англійською словосполучення та речення з цього абзацу вашим однокурсникам; в) Закрийте підручники й перекладіть на слух англійською мовою вимовлені рідною мовою словосполучення та вирази з цього абзацу вашим однокурсникам.

To connote particular *tools*, the word connotes, these changes connote; a new tool, to display age-appropriate tools; the scientist *claims*, to claim rights, a problem that claims attention; *thus* the research shows, thus the researcher claims that ..., thus it is not expedient; *to incorporate* the following units, the principle incorporates, the topic incorporates. The author of the article claims that the term “learning tool” connotes to a tool a student uses to work through big ideas, concepts or processes while displaying one’s thinking, planning or decision-making. Thus it also incorporates steps that help students reach larger learning goals.

Age-appropriate *skill*, writing skills, to connote particular skills; the facts are clearly *delineated*, to have sharply delineated boundaries, activities delineated in the book; *to internalize* social norms and rules, to explore and internalize, to internalize effectively; comments *are noted in italics*, terms defined below are noted in italics, our goals are noted in italics; *in addition*, it should be said that ...; in addition, the report calls attention to ... A set of skills delineated in the article can not be internalized without adults’ help. In addition their description is noted in italics.

Вправа 3. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: навчити студентів вживати лексику в правильній формі. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, розкриваючи дужки.

1) Elementary school is a social experience. It (передбачає) not only communicating and behaving appropriately during classroom activities, but interacting with one another constantly. (Таким чином) the children learn (установлювати особистий контакт) to others and (засвоювати) social skills. (Очевидно) that these skills (полягають у) their ability to communicate and act in socially acceptable ways.

2) The scientific method is a set of (засобів) for investigating phenomena, (упорядкування) scientific data, revealing and (співвідношення) new information to prior knowledge and (інтеграції) it. (Незважаючи на те, що) procedures vary from one field to another, similar features distinguish scientific

research from other methods. (Однак), the scientific method is not a set of expedient procedures to follow: it (містить) intelligence, imagination, and creativity.

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів завершувати викладену інформацію. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх закінчення з наведених нижче українською мовою.

1. To take part in the ongoing research on how gender affects health in diverse ethnicities, please fill in the form.
2. Contrary to common belief,
3. Our middle school curriculum can be extended:

-
1. ми плануємо включити в нього секцію танців і, крім того, теорію та історію музики.
 2. зразок додається.
 3. ідеї, принципи та засоби, викладені в цій роботі, можуть бути визнані доцільними.

Вправа 5. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів починати свої висловлювання на основі їх закінчень. Інструкція: Прочитайте речення англійською мовою, обираючи їх початок із наведених нижче українською мовою.

1. a learned power of doing something competently – a developed ability.
2. as long as having a great idea and funding to implement it isn't always enough to ensure the success of your project.
3. that she didn't know the words noted in italics.

-
1. Тому було очевидно, ...
 2. Тим не менш, під терміном «уміння» також розуміють ...
 3. Таким чином, з огляду на досвід, отриманий у результаті здійснення проекту, ми можемо стверджувати, що учні пов'язують свої успіхи з постійною підтримкою вчителя, ...

Вправа 6. Тип: лінгвомовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити студентів розширювати речення додатковою інформацією. Інструкція: Прочитайте речення й доповніть їх інформацією, наведеною під лінією.

1. Episodic learning has little effect on practice or learning because it rarely incorporates support, opportunities for learning, teaching strategies or curriculum.
2. The goal is to organize information and call attention.
3. Students are dependent on their parents.

1. Of this unit, sequenced, related to a particular cultural topic, to its most important parts.

2. In addition he claims that, multicultural, educator, student, ongoing, extended, sequenced, integrated.

3. The research shows that, middle school, therefore it is expedient for parents to promote instruction in independence and responsibility.

Відповідно до *другої мети навчання* в студентів розвиваються лінгвістичні вміння вживання зв'язних за змістом речень із рештою нових мовних одиниць з автентичного наукового тексту й усіма раніше вивченими, що відповідає лінгвістичним умінням третього порядку. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити об'єднувати окремі речення у зв'язний текст. Інструкція: а) Прочитайте речення, подані в неправильній послідовності, й складіть із них зв'язний текст; б) Прочитайте і перекажіть його.

In addition the curriculum-development process also should be based on close observation. Many educators call their attention to the necessity of high standards implementation which connotes an indispensable factor in improving the quality of education for all students. Their ideas delineated in the report (sample follows) can become a tool to develop a high-quality curriculum that is based on standards. Although developing a standards-based curriculum requires changes in the way teachers teach and schools are run, care must be taken to provide time for implementation, monitoring, and evaluation of the curriculum. An important

starting point of this report is a carefully thought-out curriculum that incorporates the standards and goals noted in italics. However, middle and high school teachers claim that this topic must be investigated, carefully sequenced and then integrated into ongoing school curricula.

Вправа 2. Тип: лінгвомовленнєва, продуктивна. Мета: навчити складати зв'язні тексти на основі мовного матеріалу, що вивчається. Інструкція: а) Прочитайте слова й вирази і складіть з кожним із них стільки речень, скільки позначено цифрою; б) Прочитайте готовий текст і перекажіть його.

To sequence (1), to incorporate (1), to internalize (2), indispensable (2), ongoing (2), high school (3), skill (3), tool (2), although (1), however (1), thus (1), contrary to common belief (1), principle (2), expedient (1), first, ..., then, ..., next, ..., and finally, ... (1)

Вправа 3. Тип: мовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити викладати інформацію на основі самостійного завершення речень. Інструкція: прочитайте речення, завершуючи їх таким чином, щоб вийшла зв'язна розповідь.

1. Logical thinking is an indispensable skill that promotes instruction in
2. Logical thinking connotes ...
3. However, it has nothing to do with fortune telling: it is based on sequencing ...
4. Many educators relate the ability to think logically with ...
5. They claim ...
6. The ability to think logically is of immense practical importance in our daily lives – it is a tool ...
7. In addition
8. Thus, it is evident that ...
9. Logical thinking is also a skill that is indispensable for children in school: ...
10. It is therefore expedient that parents ...

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити трансформувати зміст відповідно до наявних фактів. Інструкція:

а) Прочитайте текст і змініть підкреслений зміст згідно з фактами, наведеними нижче; б) Перекажіть отриману розповідь.

In the United States and Canada, a school of education is an independent unit that gives scholarship in the field of education, incorporating sociology, psychology, linguistics, economics, political science, history, and others, all related to the topic of higher education. Schools of education have several areas of interest in both their close observation and discussion. First, it is teacher education, curriculum, and instruction; then, it is educational administration; next, they are interested in education reform; and finally, many graduates of schools of education become involved in education policy (1). Thus, multicultural education, tolerance, social justice, and education assessment (2) have become focuses of many schools of education. In addition schools of education value broad participation and equity of opportunities for diverse learners. They promote attitudes and beliefs that develop faculty members' and students' understanding of self and diverse others through ongoing curriculum, instruction, research, and conducting learning activities. Education occurs using the most advanced technology available. Although students internalize the norms, values, and behaviours generally accepted as part of their professional role, they also display cultural responsiveness (3) that incorporates knowledge of The United Nations Convention on the Rights of the Child.

1. education policy – політика у сфері освіти

2. assessment – оцінка, оцінювання (якості, ефективності)

3. responsiveness – чуйність

1. All subjects taught in schools of education are related to elementary and secondary education.

2. A school of education is a division within a university.

3. Cultural responsiveness incorporates knowledge of diverse cultures and ethnicities.

4. Many schools of education are focused on equity, teacher quality, and education assessment.

5. Schools of education have several areas of interest in both their research and practice.
6. Education is conducted using the most up-to-date information, tools and skills available.

Вправа 5. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити викладати інформацію на основі запропонованих питань, а потім висловлювати її в інтерпретованій формі. Інструкція: а) Дайте відповіді на питання таким чином, щоб вийшов зв'язний текст; б) Виберіть із нього речення, із якими ви не погоджуєтеся, і запропонуйте свій варіант; в) Викладіть одержане повідомлення.

1. What is the difference between elementary school and middle school?
2. Is it expedient for a child to change classes throughout the day and have more than one teacher in middle school?
3. Many researchers claim that friendships often change in middle school, as children develop new interests and meet new people. Do you support this opinion?
4. Bullying (1) during the middle school years is especially common. It is unwanted, aggressive behavior among school aged children that connotes making threats or attacking someone physically or verbally. The research shows, that 48 percent of children say they've been the victim of bullying at one time or another. Why do some teachers and school administrators prefer not to notice bullying?
5. Why do children entering middle school have more responsibilities (2) than in elementary school?
6. Why is middle school considered to be one of the “most stressful transition periods” (3) for children?
7. How can parents help middle-schoolers during this difficult transition period?

1. bullying – залякування, булінг (цькування дитини з боку групи однокласників)

2. responsibility – обов'язок

3. transition period – перехідний період

Вправа 6. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Інструкція: Прочитайте оригінальний неадаптований текст і скажіть, які педагогічні ідеї, висловлені в ньому: а) імпонують; б) не імпонують вам. Обґрунтуйте свою думку за допомогою наступних виразів:

1. I (completely/absolutely) agree with the author when he writes that ... / Я (повністю / абсолютно) згоден з автором у тому, що ...
2. The author is certainly correct when he says that ... / Автор, безумовно, має рацію, коли говорить, що ...
3. I support the researcher's viewpoint in the part ... / Я підтримую думку вченого в тому, що ...
4. I consider this point to be expedient because ... / Я вважаю цю пропозицію доцільною тому, що ...
5. It is only partly true that ... / Це правильно лише частково ...
6. I would agree with that only with reservation ... / Я би погодився з цим, але з таким застереженням ...
7. We cannot accept this point in conjunction with / Ми не можемо прийняти це положення у зв'язку з тим, що ...
8. The study calls little attention to ... / У дослідженні недостатньо уваги приділяється ...
9. A reason for rejecting the idea that ... is ... / Ми відхиляємо ідею про ... через причину ...
10. Another weakness of the research is that we are given no explanation of how / Недоліком дослідження є те, що автор не надає пояснення ...

Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners

The evidence that high-quality education before the child's fifth birthday can yield lifetime benefits is undebatable. However, many schools do not have the opportunity to work with children at such a young age. Thus, they must start work using effective instruction in later years.

Research suggests, that effective instruction acknowledges (1) students' gender differences and reaffirms (2) their cultural, ethnic, and linguistic heritages. Critically important is recognizing that the use of effective instructional practices will improve achievement for all children, including those who are not minorities or children of poverty. The implementation of research-based strategies that recognize the benefits of diverse classroom can build a better future for all of us.

The strategies that follow have been demonstrated to be effective in increasing student achievement.

1. Demonstrate high expectations for all ethnically, culturally, and linguistically diverse students.
2. Encourage active participation of parents.
3. Choose culturally relevant curriculum and instructional materials that recognize, incorporate, and reflect students' ethnic groups.
4. Integrate the arts in the curriculum.
5. Promote students' health.
6. Use integrated approaches to language experiences for second-language learners instead of rote drill (3) and practice [183].

1. to acknowledge – усвідомлювати; припускати, визнавати

2. to reaffirm – повторно підтверджувати

3. rote drill – механічне зазубрювання, відпрацювання (чого-небудь)

Відповідно до *третьої мети навчання* в студентів розвиваються рецептивні й репродуктивні мовленнєві вміння третього порядку, що полягають у читанні та відтворенні неадаптованих наукових текстів. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Інструкція: а) Прочитайте кожну частину оригінального неадаптованого тексту й дайте відповіді на питання; б) Перекажіть текст, використовуючи питання як план.

Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time

By Andrea Zakin

Many educators (Cohen, 2006, 2007; Jones, 2004; Stevens & Charles, 2005) believe that teaching tolerance is a pedagogical imperative. Still others (Barrier-Ferreira, 2008; Jones, 2004; Mustakova-Poussardt, 2004; Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998) go beyond tolerance to promote instruction in social justice. Tolerance connotes patience, forbearance (1), and impartiality (2), as well as open-mindedness (3). In early childhood, possessing tolerance would refer to children's burgeoning awareness of themselves in relation to others, and the capability to accept appearance and behavior different from one's own. But is teaching tolerance, additionally considered the ability to care and have empathy for others, enough? Perhaps it is more appropriate to teach preschool children tolerance in conjunction with social justice, the principles and habits of mind that guide individuals to actively treat others with fairness, respect, and responsibility.

This article maintains that: 1) the capability to get along with others in a multicultural community is an essential life skill that must be explicitly taught in school (Stevens & Charles, 2005); 2) teaching tolerance and social justice is best initiated when children are young (Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998); 2) tolerance and social justice should be included in preschool and school curricula; and 3) art is a perfect vehicle for teaching tolerance and social justice. Although it is difficult to know where tolerance ends and social justice begins, social justice incorporates action and not just talk. For preschoolers, this would mean actively demonstrating tolerance and acceptance of others during everyday activities.

I decided to work with a group of young children and their teachers in a preschool setting that would welcome interdisciplinary activities predicated on art making, with the goal of exploring diversity in terms of skin color. Investigating skin color can be considered a first step in teaching tolerance and social justice. As children mature in upper elementary school, and into middle and high school, they also can explore the difficulties of accepting differences, learn why some people consider diversity to be threatening, and discover how acceptance of differences

among people makes them feel. To be meaningful, teaching tolerance and social justice cannot just be a solitary or rare occurrence (4); the topic must be carefully sequenced and integrated into ongoing school curricula.

-
1. forbearance – терпимість, поблажливість
 2. impartiality – об’єктивність, справедливість
 3. open-mindedness – широта поглядів, неупередженість, сприйнятливість
 4. a solitary or rare occurrence – поодинокі або рідкісні явища
 1. Name the title and the author of the article.
 2. Define tolerance and social justice.
 3. Is it expedient to teach tolerance in conjunction with social justice?
 4. What does this article maintain?
 5. What does social justice incorporate?
 6. Why does the author consider that teaching tolerance and social justice should be systematic?

Why Teach Tolerance and Social Justice?

Contrary to common belief, the research shows that young children are aware of differences such as skin color; they just do not pay much attention to it (Masko, 2005). If, however, they are free to comment on and learn about diversity from an early age, they are less likely to internalize unspoken negative messages about difference as they grow older (Jones, 2004; Masko, 2005). Children, therefore, require help to acknowledge and make sense of diversity so that they can begin to develop empathy for others (Paley et al., 1998). School is a key place for children to learn about diversity, and their ability to accept difference is dependent on teacher attitude (Hollingsworth, Didelot, & Smith, 2003).

Even when preschoolers feel free to remark on skin color, for instance, this easy frankness is unlikely to continue in the years to come. Thus, teaching tolerance should happen early and often.

It is eminently possible to incorporate teaching tolerance and social justice with social studies, particularly in an integrated curriculum. Pelo (2008) claims that early childhood programs predicated on social justice prioritize anti-bias, culturally sensitive teaching and learning (5). Teachers call attention to the ways in which

people are different and the ways in which people are the same, honoring individual and group identity.

5. anti-bias, culturally sensitive teaching and learning – неупереджене викладання та навчання з урахуванням культурних особливостей

1. What does the research show?
2. Why can't young children acknowledge and make sense of diversity without their teacher's help?
3. Is it expedient to teach tolerance to preschoolers?
4. How should teachers and school administrators incorporate tolerance in a school curriculum?

Teaching Tolerance and Social Justice Through Art

As an art educator who also teaches general education teacher candidates, I contend that art is an indispensable tool in an integrated curriculum, a helpful adjunct for students with different learning styles, and an expedient way to teach tolerance and social justice. In addition to allowing for the expression of emotion, art also involves cognitive and metacognitive functioning (6), thus motivating children to reflect on how they think and learn (Eisner, 2002; Gardner, 1993).

More specifically, multicultural art education can help children learn to appreciate and understand difference. Ballengee-Morris and Stuhr (2001) consider multicultural art education to be an integral part of school reform that teaches students to look at cultural traditions, including their own, as well as that of others, from critical and multiple perspectives.

6. to involve cognitive and metacognitive functioning – містити пізнавальну та метакогнітивну роботу

1. What way is expedient for teaching tolerance and social justice to students with diverse learning styles?
2. What is the goal of multicultural art education?

Вправа 2. Тип: мовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити вибирати з прочитаного тексту необхідну інформацію та викладати її. Інструкція: Прочитайте текст попередньої вправи і викладіть ту інформацію, яка:

а) спростовує думку про те, що

- social justice incorporates close observation, reading and discussion;
- the capability to get along with others in a multicultural community should be taught at home;
- preschoolers' ability to accept difference is dependent on communicative skills;
- some educators claim that early childhood programs do not prioritize culturally sensitive teaching;

б) підтверджує той факт, що

- tolerance should become an integral part of ongoing preschool and school curriculum;
- art is an indispensable tool that motivates children to express their emotions and to reflect;
- the project is equally appropriate for preschool and elementary school-age children;
- the ideas delineated in the article are indispensable.

Вправа 3. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити відтворювати прочитане з власними коментарями. Інструкція: Прочитайте той самий оригінальний неадаптований текст і перекажіть його з власними коментарями.

Вправа 4. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Інструкція: а) Прочитайте той самий оригінальний неадаптований текст і доведіть або спростуйте його актуальність; б) Викладіть практичне значення вміщеної в ньому інформації.

Відповідно до **четвертої мети навчання** в студентів розвиваються продуктивні мовленнєві вміння третього порядку, що полягають у читанні неадаптованих міні-текстів на педагогічну тематику та їх письмовому викладі у власній інтерпретації. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити письмово інтерпретувати наукові статті педагогічної тематики. Інструкція:

- а) Прочитайте уривки з неадаптованих наукових статей різних авторів;
 б) Знайдіть протиріччя в їх висловлюваннях і письмово викладіть свою думку щодо кожного з представлених поглядів.

1. Single-sex schooling (1) is one way of attempting to improve students' academic achievement (2). Attending all-boys schools or all-girls schools, rather than coeducational schools, is significantly associated with higher average scores on Korean and English test scores (3). By reducing the influences of adolescent culture, therefore, single-sex schools may help students concentrate on academic learning. Some studies have suggested that students in all-boys or all-girls schools tend to spend more time on homework and show more academically oriented attitudes than those in coeducational schools (Lee and Bryk 1986; Salomone 2003). Students in single-sex schools are more likely to have same-gender teachers who possibly can better discipline student behaviors than can teachers of a different gender. We reason that teachers' management of classroom discipline and order can be even more effective when they have either all boys or all girls [210].

1. single-sex school – школа роздільного навчання (для учнів однієї статі, на відміну від школи спільного навчання [coeducational school])

2. academic achievement – шкільні успіхи, успіхи в навчанні

3. test score – тестова оцінка

2. Proponents (1) of single-sex schools argue that separating boys and girls increases students' achievement and academic interest. Our comprehensive analysis of the data shows that these advantages are trivial and, in many cases, nonexistent. In regard to age and grade in school, single-sex schooling appeared to produce no advantage in high school for either boys or girls. It showed a medium advantage in middle school for girls, for both mathematics and science performance. For boys, single-sex schooling showed a small advantage in elementary school, but coeducational schooling showed the advantage in middle school. However, these advantages in math were not evident.

Theories that single-sex education may be better for students have included the idea that without boys in the classroom, girls would be able to thrive (2) in traditionally male-dominated subjects, such as math and science. This is not

supported by our analysis and, moreover, girls' educational aspirations were not higher in single-sex schools [208].

1. proponent – прихильник

2. to thrive – процвітати, мати успіх

Вправа 2. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити письмово інтерпретувати наукові статті педагогічної тематики. Інструкція: Прочитайте уривки з наукових робіт зарубіжних учених і а) викладіть прочитане; б) обґрунтуйте актуальність їхніх поглядів; в) прокоментуйте їх наукові позиції.

1. One of the most common goals of teaching is to develop critical thinking skills in students (Halpern, 1999). The purpose of this paper is to introduce those interested in the art of teaching to a pedagogical process that can be utilized to develop in students the higher level thinking skills deemed necessary for a quality life. The following five-step Process for the Development of Higher Level Thinking Skills can be implemented in virtually any teaching or training setting to create a more active learning environment. It includes Step One: Determine Learning Objectives; Step Two: Teach Through Questioning; Step Three: Practice Before Assessment; Step Four: Review, Refine, and Improve; Step Five: Provide Feedback and Assessment of Learning. The successful implementation of the Process requires the thoughtful consideration of current instructional techniques and the commitment to an active, student-centered learning environment [199].

2. Early literacy research emphasizes the relationship between the three aspects of literacy: reading, writing, and oral language. A child's ability in any one of these three areas influences the others, and increased competency in one area manifests itself as increased competency in another. Reading, writing, and oral language should all be used to examine literacy

development. However, writing is unique in the permanence of representation and communication it creates (Calkins, 1994). The purpose of this study was to investigate changes in children's writing complexity after implementing instruction based on story elements.

Recognizing the complexity of students' thinking in relation to emergent writing instruction begins with teacher expectations. Students should be encouraged and supported to meet their potential and early childhood educators must realize what this potential is. Students must be given instruction and opportunities that encourage and assist them in representing their thinking [223].

Вправа 3. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити письмово інтерпретувати інформацію, підтверджувати її цитатами відомих учених. Інструкція: а) Прочитайте наступні твердження та обґрунтуйте їх правомірність за допомогою цитат відомих учених; б) Напишіть власні коментарі з приводу того, що сказали вчені.

1. Teaching children to think for themselves is a pedagogical imperative.
2. A teacher can support his students' attention introducing diverse types of activity.
3. Children learn by solving problems with the help of the teacher, who models and directs processes for them in a classroom environment.

Приклад письмового коментаря до твердження 1.

a) Teaching children to think for themselves is a pedagogical imperative. – “It must be remembered that the purpose of education is not to fill the minds of students with facts ... it is to teach them to think, and always to think for themselves.” Robert Hutchins, American educational philosopher, (1899–1977).

b) Although teachers often focus their attention on teaching students what to think, not how to think, promoting independent thinking is eminently important today. It helps students to make greater progress and allows them to develop

deeper understanding. Students need to be able to think critically and solve problems for themselves. These skills can be developed if children: first, aren't dependent on teacher's opinion; then, think before they respond; next, try to relate new information to their prior knowledge and experience; and finally, learn to cooperate and work in groups.

Відповідно до *п'ятої мети навчання* в студентів розвиваються продуктивні мовленнєві вміння четвертого порядку, що полягають у написанні наукових текстів на основі аналізу прочитаного. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити викладати актуальність прочитаного наукового тексту (доповіді). Інструкція: Прочитайте витяг із доповіді Lee Williamson "Developing an Augmented Learning Environment" на он-лайн конференції VLEs: Pedagogy and Implementation, the theory and practice of learning platforms and virtual learning environments (16 – 19 October, 2006) і викладіть його актуальність.

The falling price of wireless technology (1) now means that investment in a 'trolley-full' of wireless laptops provides a more economic, more flexible and a more effective method of classroom management than an extensive cable infrastructure and 'fixed station' IT suite.

Electronic Whiteboards are now top of the innovative teacher's wish list, and significant government investment is now beginning to bear fruit. Add to the mix the possibilities offered by the functionality of VLEs (virtual learning environments) and the pedagogical opportunities available to the creative teacher seem almost limitless.

This presentation aims to outline the key considerations which will ultimately lead to a convergence of these elements into a single teaching and learning experience: the Augmented (2) Learning Environment [226].

1. wireless technology – технологія бездротового зв'язку

2. augmented – розширений, доповнений

Вправа 2. Тип: мовленнєва, продуктивна, творча, аналітична. Мета: навчити викладати новизну прочитаного. Інструкція: Прочитайте наукову статтю J. J. Barr на тему "Student-teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities: Associations With Contact and Empathy" і викладіть її новизну.

Student-teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities:
Associations With Contact and Empathy

by Jason J. Barr

Society often considers individuals with disabilities as deviant from individuals without disabilities because they fail to fit the description of normalcy construed by beauty, attractiveness, and able-bodiedness (Seo and Chen, 2009). Therefore, with more students with disabilities being educated in regular education classrooms, there is a need to examine the attitudes that future teachers hold toward students with disabilities. While some research has investigated teachers' attitudes toward students with disabilities, little research has investigated student-teachers' attitudes and contact with students with disabilities, and even fewer have investigated student-teachers' empathic functioning. This study looked at student-teachers' contact with three different types of disabilities: physical, developmental, and behavioral. It is important to compare how contact with different disabilities influences different attitudes especially since children with all types of disabilities are being educated in a variety of classroom types. Finally, student-teachers' empathy was investigated and how this related to their attitudes toward students with disabilities [174].

Вправа 3. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити висловлювати переваги прочитаної роботи. Інструкція: Прочитайте статтю H. Schnackenberg "Tablet Technologies and Education" і письмово викладіть переваги цієї роботи. Обґрунтуйте свою думку.

Tablet Technologies and Education

Heidi L. Schnackenberg

Abstract

Recently, tablet technologies have grown tremendously in popularity. They lend themselves to a myriad of learning modalities and therefore may be well suited to use in schools and universities. While teachers work to find useful applications for tablets, students have already begun using them at home and, in secondary and higher education, in classes. Unfortunately, sometimes when students use tablets for courses they play with “apps,” rather than using the technology as a useful and powerful tool. The current article addresses ways to use tablet technologies to their fullest potential as important learning devices in higher education [216].

Вправа 4. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити виявляти резервні можливості розроблених ученими методів навчання та виховання. Інструкція: Прочитайте статтю Y. Song та L. Donovan "Where I'm From: Cultural Exchange Through the Arts and VoiceThread" і напишіть, які є резервні можливості запропонованого в ній мультикультурного проекту.

Where I'm From: Cultural Exchange Through the Arts and VoiceThread

Young Imm Kang Song, Lisa Donovan

Abstract

This paper discusses a cultural exchange project that is being conducted between classrooms at the Songwon Elementary School in South Korea and the Lee School in Massachusetts, USA. As its main communication tool between the students in the two countries, this project uses VoiceThread—an audiovisual discussion tool that can serve as an ideal match for specific learning and reflection tasks. Through the arts, media, and technology elements that are embedded in this project, students in the two countries have been sharing each other’s cultures. The paper explores the progression of the work from multiple vantage points—through an analysis of the role of authorship in students, the power of poetry to illuminate nuance, and the opportunity that technology (VoiceThread) provides to connect students across cultures despite geographic and cultural differences [218].

Вправа 5. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити пропонувати шляхи реалізації викладених у статті теоретичних положень. Інструкція:

Прочитайте статтю Н. Thorton "How to Teach Students to Think for Themselves: Students as Decision-makers" і напишіть свій коментар з приводу того, де можна було б застосовувати запропоновані в ній ідеї на практиці.

How to Teach Students to Think for Themselves: Students as Decision-makers

By Holly Thorton

The ongoing focus on content coverage and test preparation has been troublesome for many educators and students alike (Kohn, 2000). The mastery of minimum content knowledge and application competencies do not assure that students are prepared to become thoughtful members of our society and world. Similarly, content knowledge (often viewed as the end of the testing movement) is a means to develop thinking skills that help children make sense of the world around them, make thoughtful decisions, and hopefully impact it in positive ways. The intent of No Child Left Behind is clearly not to produce thinking-illiterate compliant students who can merely reproduce knowledge-based tidbits and step-following solutions. But if the means become the ends, children will find themselves left behind in the real world and unable to think their way ahead [220].

Вправа 6. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити писати тематичні наукові тексти. Інструкція: Укладіть письмово наукову доповідь на тему: "Teaching Tolerance to Middle School Students".

Вправа 7. Тип: інтегрована, продуктивна. Мета: сприяти вихованню патріотизму та активної громадської позиції до власної країни на основі тверджень таких зарубіжних учених, як J. Kahne та E. Middaugh. Інструкція: Напишіть методичні рекомендації щодо виховання активного ставлення до політичних подій, що відбуваються у власній країні, використовуючи педагогічні ідеї українських і зарубіжних дослідників.

“Educators can do a great deal to foster understandings of patriotism that support democratic values and practices. Rather than “teaching” students to love their country, teachers need to help students to build an explicit connection between their “love of country” and democratic ideals – ideals that include the role

of informed analysis and, at times, critique; the importance of action; and the danger of blind loyalty to the state” [197].

Вважаємо, що виконання запропонованої системи вправ призведе до розвитку вмінь наукового писемного мовлення магістрантів, які здобувають педагогічну спеціальність, і підготує їх до подальшої науково-педагогічної діяльності, можливої для здійснення англійською мовою. Це припущення перевіримо в процесі формувального експерименту й дослідного навчання, про яке йтиметься далі.

Для гарантованого розуміння нашої методики всіма, хто буде за нею працювати, пропонуємо наступні методичні рекомендації щодо виконання вправ, викладених у ній.

2.3. Методичні рекомендації щодо виконання розробленої системи вправ

Запропонована в нашому дослідженні система вправ характеризується такою новизною:

1) структурним програмуванням процесу навчання, здійснюваного в три етапи (лінгвокомунікативний, навчально-мовленнєвий і професійно-мовленнєвий), на яких навчання розпочинається з відновлення в пам'яті й здобуття знань нових мовних одиниць наукового стилю мовлення; продовжується формуванням лінгвістичних умінь вживання нового й раніше вивченого мовного матеріалу в зразках наукового мовлення; і завершується розвитком рецептивних і репродуктивних умінь читання й переказу наукових текстів різних рівнів складності, а також розвитком продуктивних мовленнєвих умінь самостійно створювати письмові наукові тексти. При цьому кінцева мета навчання на першому етапі – навчити усвідомлювати прочитану інформацію науково-педагогічного характеру, на другому – навчити інтерпретувати прочитане, на третьому етапі – навчити аналізувати зміст шляхом установлення актуальності й новизни, переваг і недоліків

прочитаного, виявлення його резервних можливостей і шляхів практичної реалізації;

2) послідовністю, доступністю та міцністю набутих знань і вмінь, оскільки в процесі навчання відбувається поступове ускладнення не тільки мовленнєвих умінь (кожне наступне вміння розвивається на основі становлення попереднього), а й навчального матеріалу (кожна наступна частина нового навчального матеріалу містить у собі найбільш істотну інформацію з попередньої частини);

3) оволодінням англійським науковим мовленням на основі вивчення автентичного мовного матеріалу, відібраного з таких реальних англійських наукових першоджерел, як статті на педагогічну тематику та доповіді зарубіжних учених на наукових конференціях із педагогіки;

4) різнотипними мовними вправами, спрямованими на засвоєння нової наукової лексики, і мовленнєвими завданнями на розвиток умінь вживання цих одиниць у монологічному мовленні й письмі.

З огляду на викладені фактори новизни розробленої нами системи вправ, вважаємо за необхідне дотримуватися точних рекомендацій щодо виконання цих вправ з метою досягнення оптимальних результатів навчання. На наш погляд, доцільними будуть пропозиції щодо виконання кожного з трьох блоків вправ у послідовності їх подання.

Методичні рекомендації щодо виконання першого блоку вправ, відповідного лінгвокомунікативному етапу навчання

Згідно з *першою метою навчання* студенти виконують вправи, спрямовані на відновлення в пам'яті вивченого раніше мовного матеріалу, можливого для вживання в науковому мовленні. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 1). Викладач обґрунтовує студентам необхідність і правомірність розвитку вмінь англійського наукового писемного мовлення на основі читання автентичних англійських першоджерел на науково-педагогічну тематику. Він наголошує, що ступінь

нормативності їх наукового мовлення буде залежати від його адекватності англійському науковому мовленню. Поза мовним середовищем прикладами такого мовлення можуть бути наукові статті та доповіді зарубіжних учених на конференціях із педагогіки. Однак оскільки сприймання подібних автентичних текстів науково-педагогічної тематики вимагає певної підготовки, викладач пропонує студентам відновити в пам'яті вивчений мовний матеріал, можливий для вживання в науковому мовленні.

Отже, вчитель пропонує студентам прочитати слова й вирази, згадати та записати їх значення рідною мовою. Студенти відкривають зошити й ділять сторінку на три колонки. У першій вони записують усі слова англійською мовою; у другій – їх переклад рідною мовою; третя колонка заповнюється ними під час перевірки достовірності самостійної семантизації знайомих мовних явищ наукового мовлення. Для цього один зі студентів читає кожне слово або вираз англійською мовою (перша колонка) зі своїм перекладом (друга колонка). Інші студенти в цей час порівнюють, наскільки схожі або відмінні у них вийшли переклади запропонованих слів і виразів. Потім студенти піднімають руки, якщо їх переклад не збігається з тим, який читав один зі студентів, і читають по черзі свій варіант перекладу семантизованого мовного явища. Після ознайомленні з усіма відповідями викладач називає правильний варіант перекладу. Студенти порівнюють власний переклад (друга колонка) із тим, який запропонував викладач, і якщо переклад не збігається, то вони записують правильний варіант у третій колонці, а якщо збігається, то не пишуть нічого.

Методика виконання вправи 2 (мета 1). Викладач обґрунтовує необхідність повторити способи введення вивченого мовного матеріалу, вживаного в науковому мовленні, у стверджувальні, питальні й заперечні речення. Для цього він просить студентів скласти якомога більше речень зі словами, наведеними в підстановлювальних таблицях. Студенти усно складають речення за допомогою цих таблиць і читають їх по черзі.

Методика виконання вправи 3 (мета 1). Викладач пропонує студентам перевірити знання раніше вивченого мовного матеріалу в усній і письмовій формах. Для цього він просить їх виконати кілька завдань: а) прочитати вголос запропоновані словосполучення й речення і перекласти їх усно рідною мовою; б) прочитати вголос представлені словосполучення й речення і перекласти їх усно англійською мовою. Для того, щоб кожен студент міг взяти участь у всіх видах роботи, викладач пропонує виконувати завдання або по черзі, або в парах. Завдання вважаються виконаними, якщо студенти у своїх відповідях припустилися не більше трьох помилок.

Останнім контрольним завданням (в) є диктант-переклад мовного матеріалу, що вивчається. Викладач диктує кожен вираз / речення рідною мовою, а студенти пишуть іноземною. При перевірці робіт учитель помилки не виправляє, а лише підкреслює, щоб студенти могли самостійно й усвідомлено їх виправляти.

Слід зазначити, що цей і всі наступні диктанти є знайомими для студентів за змістом, оскільки являють собою домашні завдання, які вимагають побіжного відтворення вказаного матеріалу з іноземної мови рідною і навпаки. Таким чином, студенти знають, що саме їм будуть диктувати. З метою запобігання будь-яких «заготовок» контрольних робіт, пропонуємо диктувати підготовлений домашній переклад мовних явищ у довільній послідовності.

Методика виконання вправи 4 (мета 1). Викладач звертає увагу студентів на необхідність навчитися завершувати викладену інформацію. Для цього один зі студентів читає розташований над лінією у вправі початок речення англійською, а решта мовчки зі списку під лінією підбирає його закінчення, подане рідною мовою. Обраний варіант закінчення кожного речення вимовляється англійською мовою, як і всі речення в цілому.

Методика виконання вправи 5 (мета 1). Викладач звертає увагу студентів на необхідність навчитися починати висловлювання на основі їх закінчень. Для цього один зі студентів читає розташований над лінією у

вправі кінець речення англійською, а решта мовчки зі списку під лінією підбирає його початок, наведений рідною мовою. Обраний варіант початку кожного речення вимовляється англійською мовою, як і всі речення в цілому.

Методика виконання вправи 6 (мета 1). Викладач пояснює студентам важливість уживання вивчених мовних явищ для розширення окремих речень додатковою інформацією. Для цього один зі студентів читає розташоване над лінією у вправі речення англійською, а решта подумки зі списку під лінією добирає додаткову інформацію, якою можна це речення поширити. Обраний варіант кожного речення вимовляється англійською мовою, як і всі речення в цілому.

Згідно з *другою метою навчання* студенти виконують вправи, що сприяють закріпленню вживання раніше вивченого мовного матеріалу в науково-тематичному контексті. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 2). Викладач обґрунтовує необхідність уживання вивченого раніше мовного матеріалу в науково-тематичному значенні. Він пропонує студентам прочитати текст про життя й діяльність англійського педагога Т. Arnold і викласти вміщену в ньому інформацію. Для цього студенти спочатку відповідають на питання, наведені після тексту, а потім по черзі переказують текст із використанням активованих слів і виразів, властивих науковому стилю мовлення.

Методика виконання вправи 2 (мета 2). Щоб навчити студентів коригувати прочитану інформацію й висловлювати її, їм пропонується прочитати подані після тексту рідною мовою факти про життя та діяльність сучасного американського педагога К. Robinson і перекласти їх англійською. Потім студенти самостійно читають текст і по черзі відтворюють його за абзацами, виправляють викладену в ньому інформацію відповідно до фактів, наведених після тексту. Завершує вправу переказ тексту в повному обсязі з урахуванням зміненого змісту.

Методика виконання вправи 3 (мета 2). Щоб навчити студентів погоджуватися чи не погоджуватися з думкою автора, їм пропонується трансформувати стверджувальні речення в заперечні і навпаки, але щоразу при цьому аргументувати свої мовленнєві вчинки. Початком таких методичних дій є складання аргументованих тверджень чи заперечень за зразком, а потім – на основі оперування вивченим мовним матеріалом.

Методика виконання вправи 4 (мета 2). Щоб навчити студентів вживати мовний матеріал у питальній формі, їм пропонується попередньо самостійно ознайомитися з текстом, розбитися на пари і поставити один одному перехресні питання щодо змісту повідомлення, як це показано в прикладі підручника.

Відповідно до *третьої мети навчання* студенти виконують вправи, що дозволяють їм читати й переказувати спрощений у мовному та смисловому відношенні науковий текст. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 3). Викладач пропонує студентам ознайомитися з оригінальною повністю адаптованою версією наукової статті A. Zakin "Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time". Оскільки вони будуть робити це вперше, їм надається спрощений у мовному та смисловому відношенні варіант цієї статті, що містить уже знайомий студентам раніше вивчений мовний матеріал, а також примітки з незнайомою лексикою. Таким чином, розуміння такого тексту не становить для них особливих труднощів. Студенти по черзі читають кожну частину оригінального, але повністю адаптованого тексту й відповідають на питання, після чого в парах переказують його один одному з використанням питань як плану.

Методика виконання вправи 2 (мета 3). Щоб навчити студентів вибирати з прочитаного необхідну інформацію й висловлювати її, їм пропонується самостійно прочитати текст вправи й переказати лише той матеріал, який підтверджує або спростовує факти, запропоновані викладачем. Така вправа дозволяє не тільки вибірково переказувати науковий текст, а й

допомагає добре орієнтуватися в прочитаному, усвідомлювати його, готує до аргументації власної думки.

Методика виконання вправи 3 (мета 3). Щоб навчити студентів висловлювати інформацію в логічній послідовності, їм пропонується прочитати текст, у якому всі речення подано в порушеному порядку, потім розташувати їх у логічній послідовності й переказати готовий зміст викладачеві.

Відповідно до *четвертої мети навчання* студенти виконують вправи на розвиток умінь самостійного складання письмових наукових текстів на основі усвідомлення прочитаного. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 4). Щоб навчити студентів письмово викладати основний зміст прочитаної інформації науково-педагогічного характеру, їм пропонується прочитати текст, самостійно виділити в кожному його абзаці речення, що містить основну думку, записати це речення в зошит, а потім на основі виписаних речень самостійно скласти основний зміст прочитаного й висловити його викладачеві.

Методика виконання вправи 2 (мета 4). Щоб навчити студентів письмово викладати основний зміст прочитаного й виділяти при цьому необхідну інформацію, їм пропонується прочитати текст про науково-педагогічну діяльність А. Einstein, у якому всі речення подано в неправильному порядку. Потім вони розподіляють зошит на три колонки й виписують із тексту речення, що співвідносяться з трьома тематичними блоками: 1) біографічні та особисті відомості про вченого; 2) його науково-педагогічна діяльність; 3) внесок ученого в розвиток сучасної науки. Надалі студенти складають письмові тексти, які відповідають назвам тематичних блоків, і зачитують їх викладачеві.

**Методичні рекомендації щодо виконання другого блоку вправ,
відповідного навчально-мовленнєвому етапу навчання**

Згідно з *першою метою навчання* студенти виконують вправи, спрямовані на засвоєння нової наукової лексики, дібраної з наукового тексту. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 1). Викладач повідомляє студентам, що вони зможуть читати й відтворювати автентичний частково адаптований науковий текст англійською мовою, якщо ознайомляться з новим мовним матеріалом, дібраним із нього. Для цього студенти читають мовчки нові слова й вирази англійською, розташовані в лівій колонці підручника, а також дізнаються їх переклад рідною мовою в колонці справа. Потім викладач читає вголос, а студенти хором повторюють за ним. Після цього студенти закривають праву колонку й перекладають слова з англійської мови (ліва частина сторінки підручника) рідною, і навпаки: закривають ліву колонку й перекладають слова з рідної мови (права частина сторінки підручника) англійською.

У формі домашнього завдання студентам пропонується регламентований щодо часу усний переклад нових слів і виразів з рідної мови іноземною і навпаки, як описано вище, а також складання й записування власних речень із кожним новим мовним явищем.

Методика виконання вправи 2 (мета 1). Щоб навчити студентів вживати нову лексику з оригінальних наукових першоджерел у словосполученнях і реченнях, їм пропонується по черзі прочитати словосполучення й речення, наведені в кожному абзаці окремо, і перекласти їх рідною мовою. Після цього всі закривають підручники й перекладають на слух рідною мовою вимовлені викладачем англійською словосполучення й речення з цього абзацу. У формі домашнього завдання студентам пропонується підготуватися до перекладу на слух англійською вимовлених рідною мовою словосполучень і речень з цього абзацу.

Методика виконання вправи 3 (мета 1). Щоб навчити студентів вживати нову лексику в правильній формі, їм пропонується розкрити дужки й прочитати речення англійською мовою.

Методика виконання вправи 4 (мета 1). Викладач обґрунтовує необхідність навчити студентів завершувати викладену інформацію. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 4 (мета 1) першого блоку вправ.

Методика виконання вправи 5 (мета 1). Викладач звертає увагу студентів на необхідність навчити їх починати свої висловлювання на основі відомих закінчень. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 5 (мета 1) першого блоку вправ.

Методика виконання вправи 6 (мета 1). Викладач пояснює студентам важливість уживання вивчених мовних явищ для поширення окремих речень додатковою інформацією. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 6 (мета 1) першого блоку вправ.

Згідно з другою метою навчання студенти виконують вправи, які сприяють закріпленню вживання нової наукової лексики в поєднанні з раніше вивченою. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 2). Щоб навчити студентів об'єднувати окремі речення в зв'язне повідомлення, їм пропонується самостійно прочитати текст, у якому всі речення подано в неправильній послідовності, потім записати їх у зошити в логічному порядку, прочитати готовий варіант тексту й переказати його.

Методика виконання вправи 2 (мета 2). Щоб навчити студентів вживати новий мовний матеріал у поєднанні з раніше вивченим і складати на його основі зв'язні тексти, їм пропонується ознайомитися з прикладом виконання цієї вправи в підручнику, а потім прочитати слова й вирази і самостійно скласти з кожним із них стільки зв'язних за змістом речень, скільки позначено цифрою в дужках, та записати створені речення в зошит. Насамкінець студенти читають готовий текст викладачеві й переказують його.

Методика виконання вправи 3 (мета 2). Щоб навчити студентів письмово викладати інформацію на основі самостійного завершення речень,

їм дається завдання за зразком закінчити речення таким чином, щоб вийшло зв'язне повідомлення, і записати його в зошит. При цьому викладач звертає увагу студентів на те, що вони мають максимально використовувати у своїх розповідях мовний матеріал, що вивчається, і пропонує їм прочитати готові зв'язні тексти.

Методика виконання вправи 4 (мета 2). Щоб навчити студентів трансформувати зміст відповідно до наявних фактів, їм висувається завдання прочитати матеріали про життя відомого італійського педагога М. Montessori, наведені після тексту. Далі студенти мовчки читають текст, змінюють підкреслені в ньому відомості згідно з правдивими фактами й переказують його.

Методика виконання вправи 5 (мета 2). Щоб навчити студентів письмово викладати інформацію на основі поставлених питань, а потім висловлювати її в інтерпретованій формі, їм пропонується прочитати мовчки питання й відповісти на них письмово таким чином, щоб вийшов зв'язний текст. Далі студенти обирають із цього тексту речення, з якими вони не згодні, записують власний варіант у зошит та обговорюють внесені ними зміни.

Відповідно до *третьої мети навчання* студенти виконують вправи, що дозволяють їм читати й переказувати частково адаптований в мовному та смислового відношенні науковий текст. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 3). Викладач пропонує студентам ознайомитися з оригінальною частково адаптованою версією наукової статті А. Zakin "Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time" і навчитися переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Текст статті містить як вивчену раніше, так і нову наукову лексику. Студенти по черзі читають кожну частину цього наукового тексту й відповідають на питання до нього, потім у парах переказують цей текст один одному, а питання використовують як план.

Методика виконання вправи 2 (мета 3). Викладач повідомляє студентам, що вони продовжують учитися вибирати з прочитаного необхідну інформацію й висловлювати її. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 2 (мета 3) першого блоку вправ.

Відповідно до *четвертої мети навчання* студенти виконують вправи, які розвивають у них уміння самостійного складання письмових наукових текстів на основі інтерпретації прочитаного. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 4). Щоб навчити студентів добирати з прочитаного тексту необхідну інформацію й висловлювати її на основі інтерпретації прочитаного, їм пропонується мовчки ознайомитися з тим самим оригінальним, але частково адаптованим текстом. Викладач розподіляє студентів на групи. Кожна з груп отримує завдання підтвердити або спростувати той чи інший факт, зазначений у завданні, обґрунтувати твердження, проілюструвати приклад, уточнити інформацію. Під час виконання завдання студенти вибирають із прочитаного тексту необхідну їм інформацію та спільно в групі інтерпретують її. Потім обраний групою доповідач представляє результат роботи групи викладачеві й однокурсникам.

Методика виконання вправи 2 (мета 4). Щоб навчити студентів викладати прочитану інформацію з деякими коментарями щодо її змісту, їм пропонується насамперед згадати додаткові фрази для висловлення власної думки (I believe; it is certain that; it seems clear that; I would argue that, etc.). Викладач просить одного зі студентів прочитати про ситуацію, у якій учитель неефективно реагує на негідну поведінку учнів, а також приклад із підручника, де ця ситуація була висвітлена з коментарями. Далі студенти самостійно читають і складають письмові коментарі до ситуацій за зразком, використовують додаткові фрази, а також досліджувану наукову лексику. Потім зошити з написаними коментарями подаються на перевірку викладачеві.

Методика виконання вправи 3 (мета 4). Щоб навчити студентів продукувати прочитане з власними коментарями, їм пропонується мовчки ознайомитися з тим самим оригінальним, але частково адаптованим текстом, наведеним у вправі 1 (мета 3) другого блоку вправ, а потім по черзі переказати його з власними коментарями, при цьому використовувати додаткові фрази з попередньої вправи.

Методика виконання вправи 4 (мета 4). Викладач обґрунтовує необхідність розвинути в студентів уміння інтерпретувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Рекомендуємо викладачеві заздалегідь підготуватися до виконання цього завдання, попередньо роздрукувати на окремих аркушах висловлювання відомих педагогів про навчання та виховання. Студенти по черзі витягають аркуш зі своїм висловлюванням. Викладач регламентує час на підготовку завдання в 3–5 хвилин, а студенти за вказаний період повинні інтерпретувати висловлювання й усно викласти практичне значення вміщеної в ньому інформації. По завершенні зазначеного часу викладач вислуховує відповіді студентів.

**Методичні рекомендації щодо виконання третього блоку вправ,
відповідного професійно-мовленнєвому етапу навчання**

Згідно з першою метою навчання студенти виконують вправи, спрямовані на засвоєння решти нової наукової лексики, дібраної з наукового тексту. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 1). Викладач наголошує на необхідності продовжити вивчення нової лексики з оригінальних наукових першоджерел. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 1 (мета 1) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 2 (мета 1). Викладач вказує на потребу закріпити вживання нової лексики з оригінальних наукових першоджерел у словосполученнях і реченнях. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 2 (мета 1) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 3 (мета 1). Викладач пропонує студентам закріпити вживання зазначеної лексики в правильній формі. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 3 (мета 1) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 4 (мета 1). Викладач обґрунтовує необхідність навчитися завершувати викладену інформацію. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 4 (мета 1) першого блоку вправ.

Методика виконання вправи 5 (мета 1). Викладач звертає увагу студентів на потребу навчитися починати свої висловлювання на основі їх закінчень. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 5 (мета 1) першого блоку вправ.

Методика виконання вправи 6 (мета 1). Викладач пояснює студентам важливість уживання вивчених мовних явищ для поширення окремих речень додатковою інформацією. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 6 (мета 1) першого блоку вправ.

Згідно з другою метою навчання студенти опрацьовують вправи, що сприяють закріпленню вживання нової наукової лексики в поєднанні з раніше вивченою. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 2). Викладач указує на необхідність навчитися об'єднувати окремі речення в зв'язний текст. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 1 (мета 2) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 2 (мета 2). Викладач пропонує студентам закріпити вживання нового мовного матеріалу в поєднанні з раніше вивченим, а також навчитися укладати на його основі зв'язні тексти. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 2 (мета 2) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 3 (мета 2). Викладач обґрунтовує необхідність розвитку вміння письмово викладати інформацію на основі

самостійного завершення речень. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 3 (мета 2) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 4 (мета 2). Викладач повідомляє студентам, що вони продовжують навчатися трансформувати зміст відповідно до наявних фактів. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 4 (мета 2) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 5 (мета 2). Викладач обґрунтовує потребу розвитку вміння письмово викладати інформацію на основі поставлених питань, а потім висловлювати її в інтерпретованій формі. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 5 (мета 2) другого блоку вправ.

Методика виконання вправи 6 (мета 2). Викладач пояснює студентам необхідність досягнення вміння аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Перед тим, як розпочати виконання завдання цієї вправи, рекомендуємо згадати зі студентами додаткові вирази, що демонструють згоду чи незгоду з позицією автора. Для цього викладач заздалегідь готує аркуші з такими висловлюваннями і роздає їх студентам. Вони мовчки читають оригінальний неадаптований текст, усі незнайомі слова у якому винесені в примітки. Надалі по черзі визначають, які педагогічні ідеї, викладені в тексті: а) імпонують; б) не імпонують їм. При цьому студенти мають використовувати додаткові вирази, зафіксовані на аркушах, а також нову наукову лексику.

Відповідно до *третьої мети навчання* студенти виконують вправи, що дозволяють їм читати й переказувати неадаптований науковий текст англійською мовою. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 3). Викладач пропонує студентам ознайомитися з оригінальною неадаптованою науковою статтею A. Zakin "Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time" і навчитися переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Текст статті містить як вивчену раніше, так і нову наукову лексику. Студенти

по черзі читають кожну частину оригінального неадаптованого наукового тексту й відповідають на питання до нього, потім у парах переказують цей текст один одному, а питання використовують як план.

Методика виконання вправи 2 (мета 3). Викладач повідомляє студентам, що вони продовжують учитися добирати з прочитаного необхідну інформацію й висловлювати її. Ця вправа виконується за методикою, описаною у вправі 2 (мета 3) першого блоку вправ.

Методика виконання вправи 3 (мета 3). Щоб навчити студентів продукувати прочитане з власними коментарями, їм пропонується мовчки ознайомитися з тим самим оригінальним неадаптованим текстом, наведеним у вправі 1 (мета 3) третього блоку вправ, а потім по черзі переказати його з власними коментарями.

Методика виконання вправи 4 (мета 3). Щоб навчити студентів аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру, їм пропонується мовчки прочитати той самий оригінальний неадаптований текст, поданий у вправі 1 (мета 3) третього блоку вправ, а потім підтвердити або спростувати його актуальність, викласти практичне значення вміщеної в ньому інформації, записати кращі варіанти відповідей одногрупників у зошит.

Згідно з *четвертою метою навчання* студенти виконують вправи, що розвивають у них уміння самостійного складання письмових наукових текстів на основі інтерпретації прочитаного. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 4). Щоб навчити студентів письмово інтерпретувати наукові статті педагогічної тематики, їм пропонується прочитати уривки з двох неадаптованих наукових статей різних авторів, які містять суперечливі думки про одну й ту саму проблему. При цьому відзначимо, що для полегшення розуміння змісту уривків уся незнайома лексика подається у примітках. Студенти обговорюють прочитане й знаходять протиріччя у висловлюваннях авторів, після чого письмово викладають власну думку щодо кожного з представлених поглядів, при

цьому вони мають використовувати вирази згоди / незгоди. Насамкінець зачитують написане викладачеві.

Методика виконання вправи 2 (мета 4). Щоб навчити студентів письмово інтерпретувати наукові статті педагогічної тематики, їм пропонується прочитати уривок з автентичної наукової статті зарубіжних учених, обговорити його, письмово викласти суть прочитаного, обґрунтувати при цьому актуальність поглядів авторів, а також прокоментувати їхні наукові позиції з використанням нової наукової лексики і, нарешті, зачитати написане.

Методика виконання вправи 3 (мета 4). Вправа рекомендується для виконання у формі домашнього завдання. Викладач повідомляє студентам, що вони продовжують розвивати вміння письмово інтерпретувати інформацію, підтверджувати її цитатами відомих учених. Він заздалегідь готує аркуші з твердженнями про навчання й виховання і роздає їх студентам. Ті, у свою чергу, читають висловлювання, відшуковують і наводять цитати зарубіжних учених, що підтверджують їх правомірність, а потім пишуть власні коментарі з приводу того, що сказали вчені.

Відповідно до *п'ятої мети навчання* студенти виконують вправи, що розвивають у них уміння самостійного складання письмових наукових текстів на основі аналізу прочитаного. Розглянемо методику виконання подібних вправ.

Методика виконання вправи 1 (мета 5). Щоб навчити студентів викладати актуальність прочитаного наукового тексту (доповіді), їм пропонується прочитати мовчки витяг з доповіді зарубіжного вченого на конференції з педагогіки, обговорити прочитане з одногрупниками, письмово викласти актуальність доповіді в зошиті й зачитати написане.

Методика виконання вправи 2 (мета 5). Щоб навчити студентів викладати новизну прочитаного, їм пропонується прочитати наукову статтю закордонного автора, обговорити її з одногрупниками, письмово висловити її новизну в зошитах, а потім зачитати результат своєї роботи викладачеві.

Методика виконання вправи 3 (мета 5). Щоб навчити студентів викладати переваги прочитаної роботи, їм пропонується прочитати наукову статтю закордонного автора, обговорити її з одногрупниками, письмово викласти переваги цієї роботи в зошиті, при цьому обґрунтувати свою думку й зачитати написане.

Методика виконання вправи 4 (мета 5). Щоб навчити студентів виявляти резервні можливості викладених ученими методів навчання, їм пропонується прочитати наукову статтю закордонного автора, обговорити її з одногрупниками, письмово висловити резервні можливості запропонованого в ній методу навчання й зачитати написане.

Методика виконання вправи 5 (мета 5). Щоб навчити студентів пропонувати шляхи реалізації викладених у науковій статті теоретичних положень, їм пропонується прочитати наукову статтю закордонного автора, обговорити її з одногрупниками, написати власні коментарі з приводу того, де можна було б застосовувати виявлені в статті ідеї на практиці, і зачитати написане.

Методика виконання вправи 6 (мета 5). Після виконання різних вправ на усвідомлення, інтерпретацію та аналіз прочитаного студенти вчаться писати тематичні наукові тексти. Для цього викладач пропонує їм скласти наукову доповідь на тему "Teaching Tolerance to Middle School Students" з використанням плану і клішованих виразів, наведених у підручнику.

Методика виконання вправи 7 (мета 5). Щоб навчити студентів вирішувати суто педагогічні завдання засобами англійської мови, а також сприяти вихованню в них патріотизму та активної громадської позиції, їм пропонується написати методичні рекомендації щодо виховання активного ставлення до політичних подій, що відбуваються у власній країні, на основі наведеної цитати вчених J. Kahne та E. Middaugh, а також віднайдених самостійно цитат українських і зарубіжних дослідників.

Висновки до другого розділу

1. Кожна методика навчання залежить від цілей навчання; елементів, із яких складається предмет навчання; структурних компонентів змісту навчання, якими є знання, вміння, навички; а також від того, для кого вона призначена, тобто від тих, хто навчається, їхньої мотивації та обсягу попередніх знань із предмету. Сама методика зумовлює засоби навчання й способи контролю його результатів. Звідси з'являється необхідність визначення способів навчання та їх послідовності з урахуванням названих компонентів усього педагогічного процесу, тобто розробки відповідної лінгводидактичної моделі.

2. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки становить триетапну навчальну педагогічну діяльність. На першому лінгвокомунікативному етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі усвідомлення прочитаного, яке містить у собі педагогічну інформацію, що ґрунтується на вивченому мовному матеріалі. Це положення передбачає повну адаптацію автентичного науково-педагогічного тексту. На другому навчально-мовленнєвому етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі інтерпретації прочитаного, яке містить у собі педагогічну інформацію, що ґрунтується на вивченому й частково вибраному з автентичного тексту мовному матеріалі. Це положення передбачає часткову адаптацію автентичного науково-педагогічного тексту. На третьому професійно-мовленнєвому етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі аналізу прочитаного, яке містить у собі педагогічну інформацію, що ґрунтується на вивченому та повністю дібраному з автентичного тексту мовному матеріалі. Це положення передбачає виключення будь-якої адаптації автентичного науково-педагогічного тексту.

3. Відповідно до розробленої лінгводидактичної моделі навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки наша система вправ складається з трьох

блоків, кожний із яких узгоджується з етапом навчання та відповідними йому цілями навчання. Тому перший блок вправ співвідноситься з лінгвокомунікативним етапом навчання і тому спрямовується на досягнення наступних чотирьох цілей: 1) відновлення в пам'яті вивченого мовного матеріалу для використання його в науковому мовленні; 2) вживання вивченого мовного матеріалу в науково-тематичному змісті; 3) читання та переказ наукових текстів, що ґрунтуються на вивченому мовному матеріалі; 4) написання наукових текстів на основі усвідомлення прочитаного.

Другий блок вправ співвідноситься з навчально-мовленнєвим етапом навчання і тому спрямовується на досягнення наступних чотирьох цілей: 1) набуття знань першої частини нової наукової лексики, дібраної з автентичного тексту, що вивчається; 2) вживання нової наукової лексики в поєднанні з раніше вивченою в окремих реченнях; 3) читання частково адаптованого в мовному й смисловому плані автентичного наукового тексту та його переказ; 4) написання наукових текстів на основі інтерпретації прочитаного.

Третій блок вправ, співвідноситься з професійно-мовленнєвим етапом навчання і тому спрямовується на досягнення наступних п'яти цілей: 1) набуття знань решти наукової лексики, дібраної з наукового тексту, що вивчається; 2) використання цієї наукової лексики з усією попередньо вивченою в окремих і зв'язних за змістом реченнях; 3) читання неадаптованого наукового тексту та його переказ; 4) написання наукового тексту на основі інтерпретації прочитаного; 5) написання наукового тексту на основі аналізу прочитаного.

4. Характерною особливістю розробленої системи вправ є опрацювання кожної наступної мовної, передмовленнєвої та мовленнєвої дії на основі її взаємозв'язку з усіма раніше виконаними.

Теоретичні положення, викладені в другому розділі, представлені в публікаціях автора в загальному списку використаних джерел: [83], [89], [94-95], [201].

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ФАХОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПЕДАГОГІКИ

Для перевірки ефективності розробленої методики було визначено вихідний рівень володіння магістрантами науково-педагогічною лексикою та вміннями використовувати її в процесі читання й аналізу автентичних англійських досліджень із педагогіки. Оцінка роботи студентів за спеціально встановленими критеріями дозволила визначити серед них тих, хто виявив найнижчі результати, для подальшого навчання за експериментальною методикою. Магістранти, які в процесі констатувального зрізу засвідчили достатній рівень володіння англійським науковим мовленням, продовжували вивчати англійську мову за чинними у ВНЗ навчальними планами, програмами та підручниками. Отже, студенти були розділені на контрольні та експериментальні групи (КГ й ЕГ), останні працювали за укладеним нами експериментальним навчальним посібником. Наприкінці року навчання отримані результати було порівняно й узагальнено.

Унаслідок цього експериментальна апробація розробленої методики зводилася до проведення констатувального та формувального експериментів, результати яких оцінювалися за певними критеріями.

Детальний виклад усього процесу наводиться в третьому розділі нашої роботи.

3.1. Критеріальний апарат визначення ефективності розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів

З огляду на те, що розроблена методика навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів полягає в навчанні читанню й аналізу адаптованих, частково адаптованих і неадаптованих фахових досліджень із педагогіки, критеріальний апарат перевірки її ефективності містив *адаптаційний, частково адаптаційний і неадаптаційний критерії*.

Перший критерій виявляв рівні володіння вміннями наукового писемного повністю адаптованого мовлення, тобто такого, у якому вживаються раніше вивчені мовні явища. Саме тому науковий оригінальний текст був настільки скорочений за змістом, наскільки його суть могла бути виражена знайомим для студентів мовним матеріалом. У такому вигляді науковий текст був запропонований у його першій повністю адаптованій версії.

Другий критерій засвідчував рівні володіння вміннями наукового писемного частково адаптованого мовлення, тобто такого, у якому вживаються як раніше вивчені мовні явища, так і ті, які дозволяли надати на 50 % більше інформації, ніж у повністю адаптованій версії тексту. У такому вигляді науковий текст був представлений у його другій частково адаптованій версії.

Третій критерій виявляв рівні володіння вміннями наукового писемного неадаптованого мовлення, тобто такого, у якому вживаються як раніше вивчені мовні явища (із версій 1 і 2), так і ті, які дозволяли надати решту 50 % інформації автентичного наукового тексту разом з усім попереднім матеріалом, що в цілому становить 100 % інформації цього тексту. У такому вигляді науковий текст був запропонований у його третій неадаптованій версії.

Сутність *адаптаційного критерію* обумовила такі його *показники*:

1) знання лексики, що входить до складу першої версії наукового тексту;

2) вміння вживати лексику, вміщену в першій версії наукового тексту, у словосполученнях, окремих і зв'язних за змістом реченнях;

3) вміння читати й виявляти розуміння (шляхом виконання тестів) першої версії наукового тексту;

4) вміння викладати прочитану інформацію, представлену в першій версії тексту: а) з опорою на питання; б) самостійно.

Рівнями володіння кожного з названих показників, за нашим визначенням, були такі: **високий, достатній, задовільний і низький**.

Перший показник адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 100–95 % обсягу запропонованих словосполучень і речень: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 94–80 % обсягу представлених словосполучень і речень: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 79–50 % обсягу наведених словосполучень і речень: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 49 % і менше обсягу представлених словосполучень і речень: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною.

Другий показник адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 10–9 словосполучень, по 10–9 різних за структурою речень і по 5 зв'язних за змістом висловлювань з лексикою, вміщеною в першій версії тексту¹;

¹ Тут і надалі лексика наводилася викладачем рідною мовою на картках із зазначенням форми її використання.

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 8–7 словосполучень, по 8–7 різних за структурою речень і по 4 зв'язних за змістом висловлювання з лексиною, вміщеною в першій версії тексту;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 6–5 словосполучень, по 6–5 різних за структурою речень і по 3 зв'язних за змістом висловлювання з лексиною, вміщеною в першій версії тексту;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською менше 5 словосполучень, менше 5 різних за структурою речень і менше 3 зв'язних за змістом висловлювань з лексиною, вміщеною в першій версії тексту.

Третій показник адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти вибрали з кожного з 15 запропонованих тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 15–14 правильних відповідей;

- *достатньому рівні*, якщо студенти вибрали з кожного з 15 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 13–11 правильних відповідей;

- *задовільному рівні*, якщо студенти вибрали з кожного з 15 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 10–7 правильних відповідей;

- *низькому рівні*, якщо студенти вибрали з кожного з 15 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, менше 7 правильних відповідей.

Четвертий показник адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100–95 % змісту прочитаного;

- *достатньому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94–80 % змісту прочитаного;

- *задовільному рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79–50 % змісту прочитаного;

- *низькому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50 % змісту прочитаного.

З огляду на сутність *частково адаптаційного критерію* він містив такі *показники*:

- 1) знання лексики: нової термінології та фразеологічних виразів із другої версії наукового тексту;

- 2) вміння вживати лексику, вміщену в другій версії наукового тексту, в окремих і зв'язних за змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої версії наукового тексту;

- 3) вміння читати й виявляти розуміння другої версії наукового тексту;

- 4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, зафіксовану в другій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане.

Рівнями володіння кожного з названих показників нами були встановлені такі: *високий, достатній, задовільний і низький*.

Перший показник частково адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 100–95 % обсягу наведених словосполучень і речень, що були утворені на основі нової та раніше вивченої лексики: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 94–80 % обсягу наведених словосполучень і речень, що були утворені на основі нової та раніше вивченої лексики: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 79–50 % обсягу наведених словосполучень і речень, що були утворені на основі нової та раніше вивченої лексики: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 49 % і менше обсягу наведених словосполучень і речень, що були утворені на

основі нової та раніше вивченої лексики: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною.

Другий показник частково адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 10–9 словосполучень, по 10–9 різних за структурою речень і по 5 зв'язних за змістом висловлювань із лексикою, вміщеною в другій версії наукового тексту, у поєднанні з лексикою з першої версії цього тексту;

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 8–7 словосполучень, по 8–7 різних за структурою речень і по 4 зв'язних за змістом висловлювання з лексикою, вміщеною в другій версії наукового тексту, у поєднанні з лексикою з першої версії цього тексту;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 6–5 словосполучень, по 6–5 різних за структурою речень і по 3 зв'язних за змістом висловлювання з лексикою, вміщеною в другій версії наукового тексту, у поєднанні з лексикою з першої версії цього тексту;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською менше 5 словосполучень, менше 5 різних за структурою речень і менше 3 зв'язних за змістом висловлювань із лексикою, вміщеною в другій версії наукового тексту, у поєднанні з лексикою з першої версії цього тексту.

Третій показник частково адаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 25 запропонованих тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 25–23 правильних відповіді;

- *достатньому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 25 представлених тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 22–19 правильних відповідей;

- *задовільному рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 25 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 18–14 правильних відповідей;

- *низькому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 25 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, менше 14 правильних відповідей.

Четвертий показник частково адаптаційного критерію охоплював два вміння:

а) вміння письмово висловлювати прочитану інформацію, зафіксовану в другій версії наукового тексту, яке оцінювалося на:

- *високому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100–95 % змісту прочитаного;

- *достатньому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94–80 % змісту прочитаного;

- *задовільному рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79–50 % змісту прочитаного;

- *низькому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50 % змісту прочитаного;

б) вміння інтерпретувати прочитане, яке оцінювалося на:

- *високому рівні*, якщо студенти викладали у власному баченні 10–9 фактів із прочитаної інформації;

- *достатньому рівні*, якщо студенти викладали у власному баченні 8–7 фактів із прочитаної інформації;

- *задовільному рівні*, якщо студенти викладали у власному баченні 6–4 факти з прочитаної інформації;

- *низькому рівні*, якщо студенти викладали у власному баченні менше 4 фактів із прочитаної інформації.

Сутність *неадаптаційного критерію* зумовила такі його *показники*:

- 1) знання лексики: нової термінології та фразеологічних виразів із третьої версії наукового тексту;

- 2) вміння вживати лексику, вміщену в третій версії наукового тексту, в окремих і зв'язних за змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої та другої версій того самого наукового тексту;

- 3) вміння читати й виявляти розуміння третьої версії наукового тексту;

4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, наведену в третій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане; в) аналізувати прочитане.

Рівнями володіння кожного з названих показників були такі: **високий, достатній, задовільний і низький**.

Перший показник неадаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 100–95 % обсягу запропонованих словосполучень і речень, що містять нову й раніше вивчену лексику: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 94–80 % обсягу поданих словосполучень і речень, що містять нову й раніше вивчену лексику: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 79–50 % обсягу словосполучень і речень, що містять нову й раніше вивчену лексику: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли правильно письмово перекласти 49 % і менше обсягу словосполучень і речень, що містять нову й раніше вивчену лексику: а) з англійської мови рідною; б) з рідної мови іноземною.

Другий показник неадаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 10–9 словосполучень, по 10–9 різних за структурою речень і по 5 зв'язних за змістом висловлювань з лексикою, що входить до складу третьої версії наукового тексту, у поєднанні з лексикою з першої та другої версії того самого тексту;

- *достатньому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 8–7 словосполучень, по 8–7 різних за структурою речень і по 4 зв'язних за змістом висловлювання з лексикою, що входить до складу

третьої версії наукового тексту, у поєднанні з лексиною з першої та другої версії того самого тексту;

- *задовільному рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською по 6–5 словосполучень, по 6–5 різних за структурою речень і по 3 зв'язних за змістом висловлювання з лексиною, що входить до складу третьої версії наукового тексту, у поєднанні з лексиною з першої та другої версії того самого тексту;

- *низькому рівні*, якщо студенти могли написати безпомилково англійською менше 5 словосполучень, менше 5 різних за структурою речень і менше 3 зв'язних за змістом висловлювання з лексиною, що входить до складу третьої версії наукового тексту, у поєднанні з лексиною з першої та другої версії того самого тексту.

Третій показник неадаптаційного критерію оцінювався на:

- *високому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 35 представлених тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 35–33 правильних відповіді;

- *достатньому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 35 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 32–29 правильних відповідей;

- *задовільному рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 35 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, 28–21 правильну відповідь;

- *низькому рівні*, якщо студенти обрали з кожного з 35 тестів, що охоплюють увесь зміст прочитаного, менше 21 правильної відповіді.

Четвертий показник неадаптаційного критерію містив три вміння:

а) вміння письмово висловлювати прочитану інформацію, висловлену в третій версії наукового тексту, яке оцінювалося на:

- *високому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100–95 % змісту прочитаного;

- *достатньому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94–80 % змісту прочитаного;

- *задовільному рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79–50 % змісту прочитаного;

- *низькому рівні*, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50 % змісту прочитаного;

б) вміння інтерпретувати прочитане, яке оцінювалося на:

- *високому рівні*, якщо студенти викладали з власної позиції 10–9 фактів із прочитаної інформації;

- *достатньому рівні*, якщо студенти викладали з власної позиції 8–7 фактів із прочитаної інформації;

- *задовільному рівні*, якщо студенти викладали з власної позиції 6–4 факти з прочитаної інформації;

- *низькому рівні*, якщо студенти викладали з власної позиції менше 4 фактів із прочитаної інформації;

в) вміння аналізувати прочитане, яке оцінювалося на:

- *високому рівні*, якщо студенти: а) правильно написали назву статті та її автора; б) обґрунтували актуальність статті; в) висловили головну ідею тексту та прокоментували її; г) назвали переваги й недоліки прочитаного змісту; д) висловили бачення способів усунення виявлених недоліків; е) зробили власні висновки щодо прочитаного;

- *достатньому рівні*, якщо студенти: а) правильно написали назву статті та її автора; б) обґрунтували актуальність статті; в) висловили головну ідею тексту й прокоментували її; г) назвали переваги й недоліки прочитаного змісту; д) зробили власні висновки щодо прочитаного;

- *задовільному рівні*, якщо студенти: а) правильно написали назву статті та її автора; б) висловили головну ідею тексту й прокоментували її; в) зробили власні висновки щодо прочитаного;

- *низькому рівні*, якщо студенти виконали менше ніж три дії, указані в попередньому рівні.

Зазначені критерії, відповідні їм показники та рівні використовувалися для оцінювання ефективності розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень із педагогіки.

3.2. Хід і результати констатувального експерименту

Для перевірки ефективності розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів, які здобувають педагогічні спеціальності, необхідно було порівняти результати їхнього навчання за чинною методикою й тією, яку було створено нами. Тому початком усієї експериментальної роботи стало проведення констатувального експерименту, тобто такого, у якому навчання здійснювалося за робочими підручниками англійської мови для студентів педагогічних університетів.

Констатувальний експеримент проводився впродовж 2012 – 2013 навчального року з п'ятьма групами магістрантів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (всього 58 осіб) і з чотирма групами магістрантів Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького (всього 53 особи). Таким чином, у констатувальному експерименті взяли участь 111 осіб.

Для проведення констатувального експерименту нами було запрошено тих студентів, які щойно вступили до магістратури, ще не розпочали навчання в ній, а в попередні роки студіювали англійську за однаковими підручниками, а саме: «Англійська мова для повсякденного спілкування» за редакцією В. Шпака [168]. Основною метою цього навчального посібника є розвиток іншомовних мовленнєвих умінь для повсякденного спілкування на теми, передбачені програмою з іноземних мов для немовних вищих навчальних закладів. Уроки основного курсу підручника містять адаптовані тексти із зарубіжних і вітчизняних видань. Наведену в підручнику систему вправ спрямовано на засвоєння цих текстів, їх переказ та обговорення.

Одразу зазначимо, що наша експериментальна робота здійснювалася зі студентами, які здобувають нефілологічну освіту. Це були випускники четвертого курсу педагогічних університетів, що навчаються за такими спеціальностями, як «Початкова освіта», «Музичне мистецтво», «Практична

психологія», «Соціальна педагогіка». Ці студенти дотепер вивчали англійську мову як неспеціальний предмет, але водночас розвивали вміння професійного англійського мовлення.

Обов'язкова програма з англійської мови для всіх цих студентів була рівнозначною, навчальний час однаковим і дорівнював 72 годинам аудиторного навантаження протягом навчального року. Методика навчання також не відрізнялася. Вона ґрунтувалася, як засвідчує аналіз підручника, за яким проходило навчання впродовж перших чотирьох років, на реалізації наступних принципів: взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, усвідомленого засвоєння мовного матеріалу, пріоритету читання професійно спрямованих текстів, використання перекладу як засобу перевірки розуміння окремих мовних явищ і зразків писемного мовлення. Попри високий ступінь систематизації мовного й мовленнєвого матеріалу, він не повторювався в повному обсязі на всіх заняттях, що призводило до його забування, а лексико-граматичні вправи після тексту виконувалися механічно, без усвідомлення того, що вміщений у них матеріал повинен засвоюватися до такого рівня, який дозволив би надалі використовувати його у своєму мовленні. Проте велика кількість представлених в аналізованому навчальному посібнику прийомів засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу дозволяє припустити їх результативність. Тому для проведення об'єктивної та водночас доступної для учнів перевірки їх знань мовного матеріалу й умінь оперувати ним під час читання автентичних професійно обумовлених текстів нами було запропоновано наступні критерії перевірки: *мовний* з показниками знання вивченого лексико-граматичного матеріалу й *мовленнєвий* з показниками вміння зрозуміти автентичний фаховий текст. Оцінювалися мовні знання й мовленнєві вміння студентів, які вступили до магістратури, за чотирма рівнями: високим, достатнім, задовільним і низьким.

З огляду на мовний критерій рецептивні знання лінгвістичного матеріалу відповідали: *високому рівню*, якщо з 20 словосполучень і речень,

заснованих на вивченій лексиці та граматиці, студенти могли правильно перекласти з англійської мови рідною 20–18; *достатньому рівню* – 17–16; *задовільному рівню* – 15–12; *низькому рівню* – менше 12.

Репродуктивні знання лінгвістичного матеріалу відповідали: *високому рівню*, якщо з 20 словосполучень і речень, заснованих на вивченій лексиці та граматиці, студенти могли правильно перекласти з рідної мови англійською 20–17; *достатньому рівню* – 16–14; *задовільному рівню* – 13–10; *низькому рівню* – менше 10.

При перевірці репродуктивних знань враховувалися тільки ті орфографічні помилки, які змінювали зміст написаного слова, лише ті лексичні помилки, які змінювали номінацію лексеми, і тільки ті граматичні помилки, які змінювали зміст запропонованих для перекладу речень. Наприклад, орфографічна помилка «сloc» замість «clock» не враховувалася; а помилка «bat» замість «bad» бралася до уваги. Лексична помилка «shoes» замість «boots» не враховувалася; а помилка «tall» замість «high» бралася до уваги. Граматична помилка «There is book on the table» замість «There is a book on the table» не враховувалася; а помилка «I am playing» замість «I play» бралася до уваги.

З огляду на мовленнєвий критерій під час перевірки рецептивні вміння засвідчували: *високий рівень*, якщо з 25 одиниць основної інформації автентичного тексту студенти при виконанні тестових завдань виявили розуміння 25–23 одиниць; *достатній рівень* – 22–18 одиниць; *задовільний рівень* – 17–12 одиниць; *низький рівень* – менше 12 одиниць.

Для організації вказаної перевірки знань мовних явищ були підготовлені такі матеріали: 20 лексико-граматичних карток, кожна з яких містила по 20 одиниць перевірконого матеріалу, що становить 60 раніше вивчених лексем і 25 раніше вивчених граматичних конструкцій. Таким чином, у всіх картках було застосовано для перевірки 1200 лексичних і 500 граматичних явищ, що в цілому відповідало активній лексиці та граматиці, вивченій студентами протягом перших чотирьох років навчання у виші.

Контрольний зріз відбувався наступним чином: 4 підгрупи студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського і чотири підгрупи студентів Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького запрошувалися в окремі аудиторії. З кожною підгрупою студентів був присутній їхній викладач і ще один асистент (інший викладач кафедри).

Студенти сідали окремо й брали по одній лексико-граматичній картці¹ в довільному порядку, але таким чином, щоби при виборі зміст картки їм не було видно. Словосполучення й речення в кожній картці для перекладу з іноземної мови рідною і з рідної мови іноземною були абсолютно різними. Отже, в процесі лексико-граматичного контролю в кожного студента перевірялися рецептивні й репродуктивні знання 120 лексичних і 50 граматичних одиниць. Час виконання регламентувався до 45 хвилин.

Результати контрольного зрізу знань наведені в таблиці 1 у додатку Г на сторінці 235.

За підсумками перевірки, вміщеними в таблиці, тільки 12 осіб, тобто 10,8 % випробовуваних, виявили високий рівень рецептивного володіння мовним матеріалом; 29 студентів (26,1 %) – достатній рівень; більшість – 44 особи (39,6 %) – задовільний рівень; а 26 студентів (23,4 %) продемонстрували його незнання навіть на рецептивному рівні. Ці дані дають підстави припускати, що значна кількість студентів не зможе зрозуміти складний автентичний текст фахового спрямування. Щодо результатів репродуктивного володіння вивченим мовним матеріалом, то вони виявилися ще нижчими через труднощі в орфографії, семантичній дефініції понять і граматичній некомпетентності студентів, а саме: 1 особа, тобто 0,9 % випробовуваних, проявила високий рівень репродуктивного володіння мовним матеріалом; 17 студентів (15,3 %) – достатній рівень; 33 особи (29,7 %) – задовільний рівень; 60 студентів (54,1 %) – низький рівень.

¹ Зразки таких карток із відповідями студентів подано в додатку В на с. 226

Проведена перевірка дозволяє зробити висновки, що виконані в процесі вивчення іноземної мови лексико-граматичні вправи не призвели до засвоєння мовного матеріалу, що стало причиною забування багатьох вивчених лінгвістичних явищ, а звідси й значних ускладнень щодо його застосування.

Для організації контролю вмінь читання й розуміння автентичних фахових текстів були запропоновані наступні матеріали. Для студентів, що здобувають спеціальність «Початкове навчання», було підібрано автентичний текст «Elementary School Teacher»; для студентів, які здобувають спеціальність «Музичне мистецтво», – автентичний текст «Teaching Music»; для студентів, що здобувають спеціальність «Практична психологія», – автентичний текст «What is School Psychology?»; для студентів, які здобувають спеціальність «Соціальна педагогіка», – автентичний текст «Alcohol Abuse»¹. Обсяг усіх текстів був майже однаковим і становив 4130 – 4150 друкованих знаків.

Контрольна перевірка рівня володіння рецептивними мовленнєвими вміннями проходила в тому самому режимі, що й контрольна перевірка рівня володіння знаннями мовного матеріалу. Різниця полягала лише в тому, що кожен, хто сидів за окремим столом, отримував не картку, а автентичний текст за темою, відповідною його майбутньому фаху. Усі тексти для студентів, що здобувають одну й ту саму спеціальність, були однаковими. Завдання полягало в читанні тексту протягом 25 хвилин і виконанні тестових завдань. У кожному тексті, як уже зазначалося, перевірялося по 50 одиниць смислової інформації. На виконання тестових завдань студентам відводилося 20 хвилин. По закінченні цього часу викладачі збирали роботи в тому вигляді готовності, у якому вони були. Результати цієї перевірки наведено в таблиці 2 у додатку Е на сторінці 256.

Згідно з відображеними в таблиці даними, 48 осіб, що становить 43,2 % випробовуваних, не зрозуміли основний зміст автентичного тексту й

¹ Зразки таких текстів із тестовими завданнями й відповідями студентів наведено в додатку Д на с. 239

продемонстрували низький рівень володіння рецептивними мовленнєвими вміннями, задовільний рівень виявили 35 студентів (31,5 %), достатній – 27 осіб (24,3 %), а найвищий – лише 1 людина, тобто 0,9 % опитаних. Такі результати свідчать про наступне:

1) недостатнє знання мовного матеріалу перешкоджає розумінню текстів, у яких він уживається;

2) читання лише навчальних текстів фахового спрямування сприяє розвитку тільки навчальних умінь читання й позбавляє учнів можливості оволодіти професійно спрямованим автентичним дискурсом. Таким чином, отримані в процесі констатувального експерименту дані підтвердили необхідність навчання магістрантів наукового мовлення з педагогічної тематики за іншою методикою, яка б враховувала всі виявлені недоліки.

Про хід проведення формувального експерименту, спрямованого на оцінювання нашої експериментальної методики, йтиметься в наступному підрозділі роботи.

3.3. Характеристика навчальних матеріалів з навчання англійського наукового мовлення студентів експериментальних груп

Студенти, які виявили більш високий рівень мовних знань і мовленнєвих умінь у процесі констатувального експерименту, стали учнями КГ, а студенти, які виявили більш низький рівень мовних знань і мовленнєвих умінь, – учнями ЕГ. Студенти КГ та ЕГ для проведення формувального експерименту визначалися за результатами зрізів констатувального експерименту на основі наступної формули:

$$\% \text{ ЯЗ} = (N_{\text{в}} + N_{\text{д}}) \times 100\% \div N, \text{ де}$$

% ЯЗ – відсоток якості знань,

$N_{\text{в}}$ – кількість студентів із високим рівнем знань (розвиненості вмінь),

$N_{\text{д}}$ – кількість студентів із достатнім рівнем знань (розвиненості вмінь),

N – загальна кількість студентів у групі.

Таким чином, середній показник якості засвоєння мовного матеріалу на рецептивному й репродуктивному рівні в I групі – 18 %, у II групі – 23 %, у III групі – 20 %, у IV групі – 25 %, у V групі – 38 %, у VI групі – 50 %, у VII групі – 19 %, у VIII групі – 25 %; показник якості розвиненості мовленнєвих умінь у I групі – 14 %, у II групі – 27 %, у III групі – 13 %, у IV групі – 29 %, у V групі – 29 %, у VI групі – 40 %, у VII групі – 21 %, у VIII групі – 33 %.

Якщо сумарно в групі студенти демонстрували 25 % і більше якості засвоєння мовного матеріалу та 29 % і більше якості розвиненості мовленнєвих умінь, то вони обиралися в КГ, а якщо сумарно демонстрували менше 25 % якості володіння мовним матеріалом і менше 29 % якості розвиненості мовленнєвих умінь, то вони розподілялися до ЕГ. Як наслідок, студентами КГ стали 53 особи таких груп: IV, V, VI, VIII, а студентами ЕГ – 58 осіб груп I, II, III, VII.

Навчання в КГ та ЕГ мало спільні риси за такими параметрами:

- 1) кількість аудиторних годин у першому й у другому семестрах (по 36 годин);
- 2) тематика й тексти для читання та аналізу (у першому семестрі вивчалися тема 1 «Teaching Tolerance to Schoolchildren» і тема 2 «Teaching Patriotism and Love for the Country You Live in», а в другому семестрі – тема 3 «Volunteer Movement in Ukraine and the USA» і тема 4 «The Language Policy in the USA»);
- 3) загальнопедагогічна й наукова лексика для активного засвоєння (600 лексичних одиниць); 4) критерії оцінювання результативності (у першому семестрі для оцінки знань і вмінь студентів КГ та ЕГ застосовувалися перші два критерії та відповідні їм показники та рівні, у другому семестрі – третій критерій і відповідні йому показники та рівні);
- 5) рівень професійної підготовки педагогів, які працювали зі студентами КГ та ЕГ;
- 6) доступ до додаткових джерел інформації (при цьому вибір додаткових текстів для читання здійснювався на розсуд викладачів);

7) обізнаність студентів КГ та ЕГ з ходом проведення експериментальної роботи й умовами перевірки її результативності.

Єдиною відмінністю навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів КГ та ЕГ у процесі аналізу фахових досліджень із педагогіки була **методика**. Так, студенти КГ вчилися за методикою одного й того самого викладача, який у них працював. Студентів ЕГ навчали за експериментальним посібником «English Scientific Pedagogical Writing and Communication», укладеним Р. Мартиноюю та А. Масловою [89], кілька різних викладачів, приблизно з таким самим досвідом роботи як і в того, хто працював у КГ.

Основними дидактичними принципами вказаного посібника є такі:

1) відповідність розгляданого матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям більшості учнів засвоїти його за одиницю навчального часу;

2) зростання мотивації навчальних дій, обумовлене вдосконаленням реальних мовленнєвих можливостей студентів;

3) обов'язкове засвоєння на занятті запропонованого матеріалу шляхом його багаторазового й різноаспектного вживання в поєднанні з раніше вивченим;

4) створення рівних умов для всіх учнів щодо участі в кожному виді навчальної діяльності на заняттях;

5) системне повторення всього попереднього матеріалу під час вивчення наступного для уникнення прогалин у знаннях студентів, накопичення у них лінгвістичної інформації та підвищення рівня іншомовних мовленнєвих умінь [88].

Основною методичною концепцією є:

1) взаємопов'язане та взаємозалежне навчання видів мовленнєвої діяльності;

2) набуття знань мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення нових лінгвістичних явищ як у їх ізольованому вигляді, так і в реченнях,

дібраних із автентичних педагогічних джерел. При цьому визначаються знання першого, другого й третього порядків. *Знання першого порядку* відповідають здатності виконати прямий і зворотний переклад раніше вивчених мовних явищ, дібраних із першої адаптованої версії автентичного тексту. *Знання другого порядку* відповідають здатності виконати прямий і зворотний переклад нових мовних явищ, дібраних із другої частково адаптованої версії автентичного тексту в поєднанні з лінгвістичними явищами, вжитими в першій версії автентичного тексту. *Знання третього порядку* відповідають здатності виконати прямий і зворотний переклад решти мовних явищ, дібраних із третьої неадаптованої версії автентичного тексту, у поєднанні з мовними явищами, вжитими в першій і другій версіях того самого тексту;

3) розвиток лінгвістичних умінь трьох порядків. *Лінгвістичні вміння першого порядку* співвідносяться зі здатністю складання та відтворення окремих і зв'язних за змістом речень, сформованих на лексичному матеріалі першої версії автентичного тексту. *Лінгвістичні вміння другого порядку* співвідносяться зі здатністю складання та відтворення зв'язних висловлювань, сформованих на лексичному матеріалі першої та другої версій автентичного тексту. *Лінгвістичні вміння третього порядку* співвідносяться зі здатністю складання та відтворення зв'язних висловлювань, сформованих на лексичному матеріалі першої, другої та третьої версій автентичного тексту;

4) розвиток рецептивних і репродуктивних мовленнєвих умінь трьох порядків. *Рецептивні мовленнєві вміння першого порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати адаптований науково-педагогічний текст та усвідомити його. *Репродуктивні мовленнєві вміння першого порядку* співвідносяться зі здатністю відповісти на питання до першої версії повністю адаптованого науково-педагогічного тексту й усно переказати його. *Рецептивні мовленнєві вміння другого порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати частково адаптований науково-педагогічний текст й усвідомити його. *Репродуктивні*

мовленнєві вміння другого порядку співвідносяться зі здатністю відповісти на питання до другої версії частково адаптованого науково-педагогічного тексту й усно переказати його. *Рецептивні мовленнєві вміння третього порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати неадаптований науково-педагогічний текст і усвідомити його. *Репродуктивні мовленнєві вміння третього порядку* співвідносяться зі здатністю відповісти на запитання до третьої версії неадаптованого науково-педагогічного тексту й письмово викласти його;

5) розвиток продуктивних мовленнєвих умінь чотирьох порядків. *Продуктивні мовленнєві вміння першого порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати повністю адаптовані міні-тексти на педагогічну тематику й викласти зміст кожного з них у письмовій формі. *Продуктивні мовленнєві вміння другого порядку* співвідносяться зі здатністю викласти частково адаптовані міні-тексти на педагогічну тематику з власними коментарями, тобто в інтерпретованому вигляді в письмовій формі. *Продуктивні мовленнєві вміння третього порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати неадаптовані міні-тексти на педагогічну тематику й письмово викласти їх зміст із вираженням власної обґрунтованої позиції щодо прочитаного. *Продуктивні мовленнєві вміння четвертого порядку* співвідносяться зі здатністю прочитати неадаптовані міні-тексти на педагогічну тематику й письмово викласти їх зміст із зазначенням актуальності розгляданої проблеми, переваг і недоліків прочитаного, а також практичних рекомендацій щодо їх усунення.

Реалізація описаної концепції припускає таку структуру підручника, у якій кожен із її циклів (зокрема, 1) «Teaching Tolerance to Schoolchildren», 2) «Teaching Patriotism and Love for the Country You Live in», 3) «Volunteer Movement in Ukraine and the USA», 4) «The Language Policy in the USA») складається з дев'яти уроків. Розглянемо кожний із них.

На всіх перших уроках циклів здійснюється наступне: 1) вивчення першої частини нової лексики, дібраної з автентичного педагогічного тексту, її семантизація за допомогою перекладу, а також активізація – шляхом

багаторазового повторення кожної мовної одиниці, що вивчається, у словосполученнях і реченнях, які підлягають читанню й прямому і зворотному перекладу як з опорою на підручник, так і на слух; 2) навчання самостійного складання речень шляхом їх трансформації за різними типами; 3) читання першої версії повністю адаптованого тексту й відповіді на уточнювальні питання до нього; 4) переказ прочитаного; 5) виконання перекладної двосторонньої вправи, спрямованої на повторення нової лексики та її побіжне відтворення в словосполученнях і реченнях.

На всіх других уроках циклів здійснюється наступне: 1) повторення лексичного матеріалу й контроль його засвоєння шляхом усного регламентованого щодо часу перекладу мовних явищ із рідної мови іноземною та написання відповідного диктанту-перекладу; 2) читання незнайомих частково адаптованих міні-текстів і їх переказ; 3) самостійне складання науково-педагогічних висловлювань з опорою на вивчену й додаткову лінгвістичну основу; 4) побіжне регламентоване щодо часу читання й переклад із рідної мови іноземною невеликих за обсягом висловлювань, поданих англійською та рідною мовами; 5) написання студентами власних стислих наукових висловлювань на педагогічні теми.

На всіх третіх уроках циклів здійснюється наступне: 1) усне й письмове відтворення науково-педагогічних текстів, розглянутих на других уроках, написання диктантів-переказів цих текстів і виклад власних заздалегідь підготовлених удома повідомлень; 2) вивчення наступної частини нового мовного матеріалу, дібраного з другої версії частково адаптованого тематичного тексту, його семантизація та активізація, здійснювана тим самим методичним шляхом, що й стосовно лексики, наведеної в тексті першої версії; 3) читання й усвідомлення другої частково адаптованої версії тематичного тексту, яка за своїм змістом містить інформацію з першої версії, що забезпечує її повторення, але в більш складних лінгво-мовленнєвих умовах; 4) відповіді на уточнювальні питання до другої версії тексту та її

переказ; 5) виконання перекладної двосторонньої вправи, спрямованої на повторення нової лексики у взаємозв'язку з раніше вивченою.

Усі четверті уроки циклів проходять за аналогією до всіх других уроків, оскільки спрямовуються на досягнення мети засвоєння нового лексичного матеріалу в поєднанні з раніше вивченим. При цьому їх відмінна особливість полягає лише в тому, що незнайомі міні-тексти, наведені для читання, переказу й самостійного складання наукової інформації за аналогією, являють собою більш поширені наукові твори завдяки використанню в них як нової лексики з першої, так і з другої версії основного тематичного тексту. Отже, на всіх четвертих уроках циклів здійснюється наступне: 1) читання більш поширених наукових міні-текстів; 2) їх регламентований щодо часу переклад; 3) складання власних текстів аналогічних вивченим.

На всіх п'ятих уроках циклів після перевірки домашнього завдання здійснюється наступне: 1) навчання викладу науково-педагогічного матеріалу в його інтерпретованому вигляді шляхом читання інтерпретації знайомих наукових текстів, надання різних варіантів відповідей на одні й ті самі питання, а також переказу прочитаного з власних позицій щодо досліджуваної педагогічної проблеми; 2) побіжне відтворення текстів в інтерпретованому вигляді іноземною мовою при їхньому сприйманні рідною; 3) стислий виклад змісту другої версії тематичного тексту: а) в інтерпретованому вигляді; б) у власному тлумаченні викладеного в ньому змісту; в) у власному педагогічному баченні правомірності запропонованих автором способів вирішення зазначених педагогічних проблем.

Усі шості уроки циклів проводяться тим самим методичним шляхом, що й другі та четверті, оскільки містять останню частину незнайомих мовних явищ, дібраних із третьої версії науково-тематичного тексту. Різниця полягає лише в тому, що на шостих уроках здійснюється вивчення та активізація лексики як із третьої, так і з другої та першої версій досліджуваного

тематичного тексту, і тому домашня перекладна вправа охоплює весь вивчений мовний і мовленнєвий матеріал.

На всіх сьомих уроках циклів після перевірки домашнього завдання здійснюється наступне: 1) читання третьої неадаптованої версії науково-педагогічного тексту, надання відповідей на питання до нього і переказ; 2) інтерпретація прочитаної в третій версії тексту інформації та складання студентами власних суджень щодо неї; 3) тлумачення прочитаного в третій версії тексту й виклад проблеми у власному баченні; 4) побіжний регламентований щодо часу переклад усіх згаданих видів наукового мовлення.

На всіх восьмих уроках циклів після перевірки викладу різних видів наукового мовлення з опорою на переклад здійснюється наступне: 1) самостійне виконання цих видів мовленнєвої діяльності в межах досліджуваної тематики; 2) виклад актуальності зазначеної проблеми; 3) вираження згоди або незгоди з думкою автора наукової статті й аргументоване підтвердження своїх поглядів; 4) використання цитат відомих учених, що підтверджують або спростовують певні наукові позиції.

На всіх дев'ятих уроках циклів здійснюється наступне: 1) читання науково-педагогічних статей з розглядової тематики та їх аналіз за таким планом: а) назва статті та її автор; б) актуальність висвітленої проблеми; в) стислий виклад статті у вигляді інтерпретації; г) головна ідея статті; д) трактування головної ідеї; е) власне бачення викладеного (переваги й недоліки); ж) висновки, рекомендації; 2) самостійний вибір із мережі Інтернет науково-педагогічних статей англійських та американських педагогів і їх аналіз за наведеним планом.

Вважаємо, що такий метод розвитку англійського науково-педагогічного мовлення магістрантів гарантує досягнення висунутих цілей завдяки системному повторенню досліджуваного мовного матеріалу.

3.4. Задачі формувального експерименту, процес їх вирішення та статистичне опрацювання отриманих результатів

Формувальний експеримент проходив упродовж 2012 – 2013 навчального року одразу після закінчення проведення констатувального експерименту. Для його здійснення необхідно було вирішити наступні завдання:

1) організувати контрольні й експериментальні групи та ознайомити студентів і викладачів із методикою, за якою їм доведеться працювати протягом усього навчального року, а також формами контролю результатів навчання;

2) описати хід формувального експерименту, проаналізувати отримані результати й надати методичні рекомендації щодо їх удосконалення;

3) виявити методичні недоліки експериментальної методики, усунути їх і перевірити її ефективність і технологічність у вдосконаленому вигляді в умовах дослідного навчання.

Пропонуємо розглянути процес вирішення кожного з названих завдань.

1. Проведення формувального експерименту розпочалося з бесіди з усіма його учасниками, розподілу їх на КГ та ЕГ і знайомства з їхніми викладачами, а також матеріалами та умовами проведення експерименту. Студентам було повідомлено, що перший контрольний зріз за першими двома критеріями буде здійснено наприкінці першого семестру для отримання проміжних результатів дослідження.

2. Протягом першого етапу формувального експерименту викладачі, які працювали зі студентами КГ та ЕГ, не обмінювалися досвідом, не запозичили один в одного прийомів роботи, щоб дотриматися об'єктивності в оцінці результативності нової методики. Експериментатор не брав участі в проведенні всієї роботи, але ретельно стежив за її перебігом як у КГ, так і в ЕГ.

На початку останнього тижня першого семестру було проведено зріз знань лексики англійського наукового мовлення і вмінь її вживати в процесі інтерпретації науково-педагогічних фахових досліджень за такими двома темами: «Teaching Tolerance to School Children» і «Teaching Patriotism and Love for the Country You Live in». Рівень знань і вмінь студентів КГ та ЕГ оцінювався за першим, тобто адаптаційним критерієм.

З огляду на перший показник адаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки¹ з наступним завданням: написати переклад 15 слів, словосполучень і речень з вивченою лексикою з англійської мови рідною і з рідної мови англійською за вказаний час. Таким чином, за кожною картокою перевірялося 30 слів і виразів загальнопедагогічної лексики та 30 слів і виразів наукової лексики. Під час перевірки було використано 6 варіантів карток, які містять усю вивчену за першими двома темами лексику.

Щодо другого показника адаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки² з таким завданням: написати по 10 словосполучень, по 10 різних за структурою речень і по 5 зв'язних за змістом мікровисловлювань (по 3 речення в кожному) із лексикою, поданою на картці³ за вказаний час. У процесі перевірки було застосовано 6 варіантів карток, які містять усю вивчену за першими двома темами лексику.

З огляду на третій показник адаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки⁴ з таким завданням: прочитати незнайомий науково-педагогічний текст, близький за тематикою до першого автентичного наукового тексту, отриманого студентами на початку семестру. Він був повністю адаптований і становив 3130 друкованих знаків. Його розуміння перевірялося шляхом виконання 15 тестових завдань.

Щодо четвертого показника адаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ одержали картки з таким завданням: написати переказ цього науково-

¹ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку Ж на с. 260

² Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку З на с. 266

³ Тут і надалі лексику на картках представлено рідною мовою із вказівкою щодо форми її використання.

⁴ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку К на с. 268

педагогічного тексту за допомогою представлених у картці уточнювальних питань. Прикладом такої картки може бути наступна:

Task 4. Read the extract from the article "Teaching for Tolerance of Diverse Beliefs" by P. G. Avery, J. L. Sullivan, S. L. Wood [172] and render its content using the questions given below:

15 minutes:

1. What do the authors of the article study?
2. What is the goal of a secondary curriculum designed by the authors? What way does it differ from traditional civics curriculum?
3. What does the article describe?
4. Why do the authors of the article believe that tolerance for diverse beliefs must be learned?
5. What is the structure of the curriculum?
6. What questions does the curriculum include?
7. What dimensions of tolerance do students explore?
8. What emphasis is the curriculum characterized by?
9. What teaching strategies are used throughout the curriculum?
10. Why should students learn to acknowledge the rights of others to hold opposing viewpoints?

Усім студентам КГ та ЕГ на виконання цих завдань надавалося одне академічне заняття. Перевірка відбувалася одночасно для всіх учасників КГ та ЕГ, які розміщувалися в окремих аудиторіях. Контрольний зріз проводився викладачем, який працює в групі, у присутності ще одного викладача кафедри.

Студенти сідали по одному за партою, оскільки текст для читання й письмового переказу був у всіх однаковий. Кожне з чотирьох завдань виконувалося за певний час, після закінчення якого необхідно було розпочинати роботу над наступним завданням. У результаті перевірки й аналізу виконаних завдань студентів КГ та ЕГ були отримані дані, наведені в таблиці 3 у додатку Л на сторінці 272.

За першим показником високий рівень засвоєння мовного матеріалу в КГ та ЕГ мають 0 осіб; достатній у КГ – 9 студентів, що становить 17 % випробовуваних, в ЕГ – 10 осіб (17,2 %); задовільний у КГ – 21 студент (39,6 %), в ЕГ – 26 осіб (44,8 %); низький у КГ – 23 студенти (43,4 %), в ЕГ – 22 особи (37,9 %).

За другим показником високий рівень розвиненості передмовленнєвих умінь вживати вивчену лексику в словосполученнях, різних за структурою реченнях і зв'язних за змістом мікрровисловлюваннях у КГ та ЕГ мають 0 осіб; достатній у КГ – 13 студентів, що становить 24,5 % випробовуваних, в ЕГ – 15 осіб (25,9 %); задовільний у КГ – 17 студентів (32,1 %), в ЕГ – 28 осіб (48,3 %); низький у КГ – 23 студенти (43,4 %), в ЕГ – 15 осіб (25,9 %).

Щодо третього показника високий рецептивний рівень розуміння повністю адаптованого наукового тексту в КГ та ЕГ мають 0 осіб; достатній у КГ – 15 студентів, що становить 28,3 % випробовуваних, в ЕГ – 17 осіб (29,3 %); задовільний у КГ – 20 студентів (37,7 %), в ЕГ – 26 осіб (44,8 %); низький у КГ – 18 студентів (34 %), в ЕГ – 15 осіб (25,9 %).

За четвертим показником високий репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь викладу прочитаного змісту в КГ та ЕГ має 0 осіб; достатній у КГ – 8 студентів, що становить 15,1 % випробовуваних, в ЕГ – 11 осіб (19 %); задовільний у КГ – 17 студентів (32,1 %), в ЕГ – 27 осіб (46,6 %); низький у КГ – 28 студентів (52,8 %), в ЕГ – 20 осіб (34,5 %).

Отримані результати свідчать про те, що менш успішні студенти ЕГ, які займалися за експериментальною методикою, наздогнали і навіть незначно (на 4,8 %) перевершили своїх більш успішних однокурсників за всіма показниками.

Через два дні нами було проведено другий зріз знань лексики англійського наукового мовлення і вмінь її вживати в процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки. Рівень знань і вмінь студентів КГ та ЕГ оцінювався за другим, тобто частково адаптаційним критерієм.

Студенти кожної групи розташовувалися в окремій аудиторії по одному за партою. Згідно з третім показником частково адаптаційного критерію вони одержали картки¹ з наступним завданням: прочитати незнайомий науково-педагогічний текст, близький за тематикою до другого автентичного наукового тексту, отриманого студентами на початку семестру. Він був частково адаптований і становив 4120 друкованих знаків. Його розуміння перевірялося шляхом виконання 25 тестових завдань.

З огляду на четвертий показник частково адаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки з наступним завданням: а) написати переказ цього науково-педагогічного тексту; б) інтерпретувати прочитане.

Кожне з двох завдань виконувалося за певний час, після закінчення якого необхідно було розпочати роботу над наступною вправою. Усім студентам КГ та ЕГ на здійснення цих завдань відводилося одне академічне заняття. У результаті перевірки й аналізу робіт студентів КГ та ЕГ було отримано дані, наведені в таблиці 4 у додатку Н на сторінці 281.

Згідно з третім показником високий рецептивний рівень розуміння частково адаптованого наукового тексту в КГ мають 0 осіб, в ЕГ – 2 студенти, що становить 3,4 % випробовуваних; достатній у КГ – 11 осіб (20,8 %), в ЕГ – 14 студентів (24,1 %); задовільний у КГ – 23 особи (43,4 %), в ЕГ – 32 студенти (55,2 %); низький у КГ – 19 осіб (35,8 %), в ЕГ – 10 студентів (17,2 %). За четвертим (а) показником високий репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь викладати прочитаний зміст у КГ мають 0 осіб, в ЕГ – 1 студент, що становить 1,7 % учасників; достатній у КГ – 8 осіб (15,1 %), в ЕГ – 12 студентів (20,7 %); задовільний у КГ – 24 особи (45,3 %), в ЕГ – 26 студентів (44,8 %); низький у КГ – 21 особа (39,6 %), в ЕГ – 19 студентів (32,8 %). За четвертим (б) показником високий репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь інтерпретувати прочитаний неадаптований науковий текст у КГ має 1 студент, що становить 1,9 % випробовуваних, в ЕГ – 1 особа (1,7 %); достатній у КГ – 7 студентів

¹ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку М на с. 276

(13,2 %), в ЕГ – 9 осіб (15,5 %); задовільний у КГ – 21 студент (39,6 %), в ЕГ – 26 осіб (44,8 %); низький у КГ – 24 студенти (45,3 %), в ЕГ – 22 особи (38 %).

Отримані результати свідчать про те, що менш успішні студенти ЕГ не тільки досягли такого самого рівня розуміння частково адаптованого наукового тексту й розвиненості мовленнєвих умінь, як їх більш успішні однолітки, але й деякою мірою перевершили їх, що дає підстави вважати розроблену методику ефективною. Однак той факт, що лише 2–3 % студентів ЕГ досягли високих показників розуміння частково адаптованого наукового тексту, його письмового викладу й інтерпретації дозволяє припускати необхідність удосконалення розробленої методики. Потенціал її вдосконалення вбачаємо в наступному:

1) у різноманітності методичних дій щодо використання педагогічної та наукової лексики шляхом складання вторинних наукових текстів, педагогічної характеристики вчинків студентів у процесі їх міжособистісних контактів, вирішення педагогічних навчальних і виховних завдань;

2) у введенні додаткових завдань для самостійного виконання в позаурочний час, зокрема, домашнього читання текстів науково-педагогічної тематики з їх подальшим обговоренням і використанням як основи для науково-тематичних доповідей, виступів перед учителями та батьками, а також іноземними педагогами, що працюють задля обміну досвідом у нашій країні.

Другий етап формувального експерименту здійснювався в другому семестрі цього навчального року в тих самих групах, у яких працювали ті самі викладачі. Студенти КГ продовжували навчатися наукового стилю англійського писемного мовлення за методикою викладача, який у них працював, а студенти ЕГ – за експериментальної методикою, до якої було введено три групи додаткових вправ відповідно до встановлених двох умов удосконалення методики.

До вправ першої групи належали такі:

1. Відшукайте в мережі Інтернет інформацію про толерантне ставлення американців до людей з обмеженими фізичними можливостями. Прочитайте кілька таких статей і напишіть наукову доповідь на тему: «Tolerance in American society».

2. Ознайомтеся з кількома зарубіжними газетними статтями за березень – травень 2015 року про агресію Росії стосовно України й напишіть про всі можливі форми вияву патріотизму громадянами нашої країни. Наприклад: 1) формування добровільних загонів для захисту територіальної цілісності України; 2) забезпечення потреб армії добровільними матеріальними пожертвами українців; 3) написання листів бійцям АТО дітьми шкільного віку.

3. Прочитайте вступ до наукової магістерської роботи з педагогіки «Social Justice in Action: Learning Through Foreign Volunteers in Chinese Schools» автора Sara Barbier Bularzik [178] та інтерпретуйте його зміст.

До вправ другої групи належали такі:

1. Оберіть для домашнього прочитання науково-педагогічну статтю на одну з опрацьованих тем: «Teaching tolerance to school children» або «Teaching patriotism and love for the country you live in». Підготуйте коротку інформацію за змістом цієї статті, а також рольову імпровізацію її суті вашими однокурсниками на основі дібраних для них уривків із цієї роботи. Спрямуйте їх на необхідність уживання вказаної вами лексики при викладі інформації.

2. Представте однокурсникам уривок із досліджуваної вами наукової статті педагогічного спрямування і запропонуйте прокоментувати його зміст. Наприклад: Teaching tolerance is important because it is part of our cultural heritage. Коментар: I support this viewpoint in the part that we should respect our ancestors and know their traditions. But I would agree with that only with reservation that the most important reason to teach tolerance is because your child's success depends on it. Success in today's world is dependent on being able to understand, care, and work with others.

3. Обґрунтуйте можливості або неможливості використання запропонованих американськими педагогами прийомів навчання й виховання, викладених у розглядуваній вами статті в умовах української системи освіти. Міркуйте в такій послідовності: у статті «...» її автор пропонує Ми в цілому погоджуємося з автором, однак рекомендуємо

Ці вправи стали обов'язковими для виконання студентами ЕГ протягом усього другого семестру, тобто в процесі вивчення кожної з наступних тем, а саме: «Volunteer Movement in the US and Ukraine», «The Language Policy in the USA».

Як і на початку першого семестру, теми й супровідна лексика були попередньо повідомлені студентам КГ і їх викладачам, а також усі дані третього критерію оцінювання результатів навчальної діяльності.

Наприкінці другого семестру того самого навчального року проводився контрольний (третій) зріз знань. Результати розвиненості вмінь англійського наукового писемного мовлення визначалися за третім неадаптаційним критерієм і всіма його показниками.

Контрольний зріз знань проводився зі студентами КГ та ЕГ одночасно, але в різних вишах і з урахуванням тих самих вимог, які висувалися при проведенні контрольних зрізів першого етапу формувального експерименту.

Згідно з першим показником неадаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки¹ з таким завданням: написати переклад 15 слів, словосполучень і речень із вивченою лексикою з третьої та четвертої тем «Volunteer Movement in the US and Ukraine», «The Language Policy in the USA» з англійської мови рідною і з рідної мови англійською за вказаний час. Таким чином, за кожною картою перевірялося 30 слів і виразів загальнопедагогічної лексики та 30 слів і виразів наукової лексики. У процесі перевірки було використано 6 варіантів карток, що містять усю вивчену за першими двома темами лексику.

¹ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку П на с. 287

Щодо другого показника неадаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки¹ з наступним завданням: написати по 10 словосполучень, по 10 різних за структурою речень і по 5 зв'язних за змістом мікрОВисловлювань (по 3 речення в кожному) з лексикою, вказаною на картці². Під час перевірки було застосовано 6 варіантів карток, які містять усю вивчену за іншими двома темами лексику.

З огляду на третій показник неадаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ одержали картки³ з наступним завданням: прочитати незнайомий науково-педагогічний текст, близький за тематикою до третього автентичного наукового тексту, отриманого студентами на початку семестру, але неадаптований щодо загальних навчальних іншомовних знань і вмінь, і виявити його розуміння шляхом виконання 35 тестових завдань, що охоплюють увесь зміст прочитаного. Обсяг тексту становив 7260 друкованих знаків.

Згідно з четвертим показником неадаптаційного критерію, студенти КГ та ЕГ отримали картки з таким завданням: а) написати переказ цього самого науково-педагогічного тексту; б) інтерпретувати прочитане; в) проаналізувати прочитане.

Кожне з чотирьох названих завдань виконувалося за певний час, після закінчення якого необхідно було розпочати роботу над наступною вправою. Усім студентам КГ та ЕГ на здійснення цих завдань відводилося 2 години 25 хвилин.

Результати зрізу наведено в таблиці 5 на сторінці 302 в додатку Т.

За першим показником неадаптаційного критерію високий рівень володіння лексичним матеріалом мають у КГ – 2 студенти (3,8 %), в ЕГ – 5 студентів (8,6 %); достатній: у КГ – 9 осіб (17 %), в ЕГ – 11 осіб (19 %); задовільний: у КГ – 22 студенти (41,5 %), в ЕГ – 28 студентів (48,3 %); низький: у КГ – 20 осіб (37,7 %), в ЕГ – 14 осіб (24,1 %). Таким чином,

¹ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку Р на с. 293

² Лексику на картках було подано рідною мовою з вказівкою форми її використання.

³ Зразки таких карток із відповідями студентів наведено в додатку С на с. 295

кількість студентів, які засвоїли мовний матеріал на високому й достатньому рівні, на 6,8 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

За другим показником неадаптаційного критерію високий рівень уміння вживати вивчену лексику в словосполученнях, різних за структурою реченнях і зв'язних за змістом мікровисловлюваннях мають у КГ – 3 студенти (5,7 %), в ЕГ – 6 осіб (10,3 %); достатній: у КГ – 12 студентів (22,6 %), в ЕГ – 15 осіб (25,9 %); задовільний: у КГ – 19 студентів (35,8 %), в ЕГ – 31 особа (53,4 %); низький: у КГ – 19 студентів (35,8 %), в ЕГ – 6 осіб (10,3 %). Таким чином, кількість студентів, які вміють вживати наукову лексику в словосполученнях, реченнях і висловлюваннях на високому й достатньому рівні, на 7,9 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

Щодо третього показника неадаптаційного критерію високий рецептивний рівень розуміння неадаптованого наукового тексту мають у КГ – 4 студенти (7,5 %), в ЕГ – 8 студентів (13,8 %); достатній: у КГ – 14 осіб (26,4 %), в ЕГ – 16 осіб (27,6 %); задовільний: у КГ – 21 студент (39,6 %), в ЕГ – 29 студентів (50 %); низький: у КГ – 14 осіб (26,4 %), в ЕГ – 5 осіб (8,6 %). Таким чином, кількість студентів, які розуміють неадаптований науковий текст на високому й достатньому рівні, на 7,4 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

За четвертим (а) показником неадаптаційного критерію високий репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь висловлювати прочитаний зміст мають у КГ – 2 студенти (3,8 %), в ЕГ – 5 студентів (8,6 %); достатній: у КГ – 7 осіб (13,2 %), в ЕГ – 14 осіб (24,1 %); задовільний: у КГ – 19 студентів (35,8 %), в ЕГ – 29 студентів (50 %); низький: у КГ – 25 осіб (47,2 %), в ЕГ – 10 осіб (17,2 %). Таким чином, кількість студентів, що викладають зміст прочитаного наукового тексту на високому й достатньому рівні, на 15,8 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

За четвертим (б) показником неадаптаційного критерію високий продуктивний рівень I порядку розвиненості мовленнєвих умінь інтерпретувати прочитаний неадаптований науковий текст мають у КГ – 3

студенти (5,7 %), в ЕГ – 8 студентів (13,8 %); достатній: у КГ – 8 осіб (15,1 %), в ЕГ – 9 осіб (15,5 %); задовільний: у КГ – 22 студенти (41,5 %), в ЕГ – 32 студенти (55,2 %); низький: у КГ – 20 осіб (37,7 %), в ЕГ – 9 осіб (15,5 %). Таким чином, кількість студентів, які висловлюють зміст прочитаного наукового тексту у власній інтерпретації на високому й достатньому рівні, на 8,5 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

За четвертим (в) показником неадаптаційного критерію високий продуктивний рівень II порядку розвиненості мовленнєвих умінь аналізувати прочитаний неадаптований науковий текст мають у КГ – 1 студент (1,9 %), в ЕГ – 7 студентів (12,1 %); достатній: у КГ – 7 осіб (13,2 %), в ЕГ – 11 осіб (19 %); задовільний: у КГ – 22 студенти (41,5 %), в ЕГ – 30 студентів (51,7 %); низький: у КГ – 23 особи (43,4 %), в ЕГ – 10 осіб (17,2 %). Таким чином, кількість студентів, які аналізують зміст прочитаного наукового тексту на високому й достатньому рівні, на 15,9 % вище в ЕГ, ніж у КГ.

Отримані результати засвідчують ефективність розробленої методики, а отже, й правомірність усіх положень висунутої гіпотези. Однак для її остаточного підтвердження нами було визнано необхідним провести масове навчання за цією методикою, тобто перевірити її ефективність в умовах природного навчального процесу без його керування експериментатором, але при методичному забезпеченні укладеним підручником і методичними рекомендаціями щодо виконання наведеної в ньому системи вправ.

Масове навчання проходило впродовж одного 2013 – 2014 навчального року в таких ВНЗ України: Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Міжнародний гуманітарний університет, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Запорізький національний університет. У ньому взяли участь 154 студенти немовних педагогічних спеціальностей. Після його закінчення було проведено контрольну роботу й оцінено її за неадаптаційним критерієм. Для

цього викладачі названих вишів одержали контрольні неадаптовані тексти з чотирьох вивчених тем.

Отже, маємо такі підсумки. За першим показником неадаптаційного критерію високий рівень володіння лексичним матеріалом мають 6,1 % студентів, достатній – 18,6 %, задовільний – 44,2 %, низький – 31,1 %.

За другим показником неадаптаційного критерію високий рівень уміння вживати вивчену наукову лексику в словосполученнях, різних за структурою реченнях і зв'язних за змістом мікровисловлюваннях мають 7,9 % студентів, достатній – 24,2 %, задовільний – 44,5 %, низький – 23,4 %.

За третім показником неадаптаційного критерію високий рецептивний рівень розуміння неадаптованого наукового тексту мають 11 % студентів, достатній – 26,9 %, задовільний – 45,2 %, низький – 16,9 %.

За четвертим (а) показником неадаптаційного критерію високий репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь викладати прочитаний зміст мають 6,3 % студентів, достатній – 18,8 %, задовільний – 41,7 %, низький – 33,2 %.

За четвертим (б) показником неадаптаційного критерію високий продуктивний рівень I порядку розвиненості мовленнєвих умінь інтерпретувати прочитаний неадаптований науковий текст мають 10,7 % студентів, достатній – 15,3 %, задовільний – 48,6 %, низький – 25,4 %.

За четвертим (в) показником неадаптаційного критерію високий продуктивний рівень II порядку розвиненості мовленнєвих умінь аналізувати прочитаний неадаптований науковий текст мають 8,4 % студентів, достатній – 16,6 %, задовільний – 46,7 %, низький – 28,3 %.

Отримані дані доводять доступність для більшості студентів запропонованої системи вправ з навчання англійського наукового писемного мовлення на основі аналізу фахових досліджень із педагогіки, а також підтверджують ефективність і технологічність розробленої методики.

Для додаткової перевірки цього висновку нами було здійснено математичну обробку результатів першого, другого й третього зрізів знань формувального експерименту, наведених у додатку У на с. 306.

Висновки до третього розділу

У результаті експериментально-дослідної апробації розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів на основі аналізу фахових досліджень із педагогіки були вирішені наступні завдання:

1. Розроблено критеріальний апарат визначення ефективності експериментальної методики, який полягає у використанні таких критеріїв, як **адаптаційного** з показниками: 1) знання лексики, що становить першу версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику з першої версії наукового тексту в словосполученнях, окремих і зв'язних за змістом реченнях; 3) вміння читати й виявляти розуміння (шляхом виконання тестів) першої версії наукового тексту; 4) вміння викладати прочитану інформацію, представлену в першій версії тексту: а) з опорою на питання; б) самостійно; **частково адаптаційного** з показниками: 1) знання лексики: нової термінології та фразеологічних виразів, що становлять другу версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику, вміщену в другій версії наукового тексту, в окремих і зв'язних за змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої версії наукового тексту; 3) вміння читати й виявляти розуміння другої версії наукового тексту; 4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, представлену в другій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане; **неадаптаційного** з показниками: 1) знання лексики: нової термінології та фразеологічних виразів, що становлять третю версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику, вміщену в третій версії наукового тексту, в окремих і зв'язних за змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої та другої версій того самого наукового тексту; 3) вміння читати й виявляти розуміння третьої версії наукового тексту; 4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, представлену в третій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане; в) аналізувати прочитане.

2. Проведено констатувальний експеримент щодо перевірки вихідного рівня володіння бакалаврами, які вступили до магістратури, англійським науковим мовленням шляхом: а) визначення рецептивних і репродуктивних знань лексичного матеріалу, вживаного в педагогічних статтях; б) розуміння змісту неадаптованого наукового тексту педагогічного спрямування. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що зі 111 учасників (студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського й Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького) тільки 10,8 % були обізнані з загальнонауковою педагогічною лексикою на високому рецептивному рівні; 0,9 % – на високому репродуктивному рівні; 26,1 % – на достатньому рецептивному рівні; 15,3 % – на достатньому репродуктивному рівні. Більшість студентів (понад 60 %) такої лексики не знала; а звідси, й не могла читати відповідні науково-педагогічні статті з їх повним розумінням. З усіх 111 учасників лише 1 особа, тобто 0,9 %, повністю усвідомила зміст науково-педагогічного тексту.

3. Формувальний експеримент проводився з тими самими 111 студентами, із яких 58 увійшли до експериментальних груп, а 53 – до контрольних груп, при цьому учасниками ЕГ стали ті, хто виявив найнижчий рівень знань науково-педагогічної лексики та рецептивних умінь читання науково-педагогічних текстів, а учасниками КГ – студенти, які засвідчили кращі результати за згаданими параметрами. Перший етап формувального експерименту тривав I семестр і мав такі результати: більш успішні студенти КГ і менш успішні ЕГ досягли приблизно однакової якості: а) 17 % – 17,2 % засвоєння мовного матеріалу; б) 24,5 % – 25,9 % самостійного використання науково-педагогічної лексики в умовно-мовленнєвій практиці; в) 15,1 % – 17,2 % інтерпретації прочитаного. Якість розуміння частково адаптованого тексту та якість письмового викладу прочитаного є вищою в ЕГ у порівнянні з КГ на 6,8 % і 7,3 % відповідно.

Наведені результати дозволили вважати розроблену методику ефективною, проте такою, що потребує вдосконалення за двома напрямками: 1) розширення словникового запасу студентів за допомогою складання вторинних наукових текстів, педагогічної характеристики вчинків студентів у процесі міжособистісних контактів, вирішення педагогічних навчальних і виховних завдань; 2) розвиток умінь інтерпретації прочитаного та написання наукових доповідей шляхом застосування додаткових завдань для самостійного виконання в позаурочний час, зокрема, домашнього читання текстів науково-педагогічної тематики.

4. Другий етап формувального експерименту продемонстрував такі результати: 1) оволоділи всією запрограмованою науково-педагогічною лексикою на високому / достатньому рівні 8,6 % / 19 % студентів ЕГ і 3,8 % / 17 % студентів КГ; 2) розвинули здатність до її самостійного використання в окремих і зв'язних за змістом реченнях на високому / достатньому рівні 10,3 % / 25,9 % студентів ЕГ і 5,7 % / 22,6 % студентів КГ; 3) навчилися повністю розуміти неадаптовані науково-педагогічні тексти на високому / достатньому рівні 13,8 % / 27,6 % студентів ЕГ і 7,5 % / 26,4 % студентів КГ; 4) навчилися викладати прочитане на високому / достатньому рівні 8,6 % / 24,1 % студентів ЕГ і 3,8 % / 13,2 % студентів КГ; 5) навчилися інтерпретувати неадаптовані науково-педагогічні тексти на високому / достатньому рівні 13,8 % / 15,5 % студентів ЕГ і 5,7 % / 15,1 % студентів КГ; 6) навчилися аналізувати автентичні англомовні статті педагогічної тематики на високому / достатньому рівні 12,1 % / 19 % студентів ЕГ і 1,9 % / 13,2 % студентів КГ.

Такі показники, по-перше, підтвердили ефективність розробленої методики в її удосконаленому варіанті, а по-друге, дозволили вважати всі пункти передбачуваної гіпотези дослідження правомірними.

5. Масове навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів на основі аналізу педагогічних досліджень продемонструвало не тільки ефективність експериментальної методики, але і її технологічність,

оскільки опрацювання писемного мовлення за нашим підручником «English Scientific Pedagogical Writing and Communication» з урахуванням методичних рекомендацій щодо виконання системи вправ, реалізованої в ньому, дозволило більшості студентів у природному навчальному процесі опанувати вміння: 1) розуміння автентичних науково-педагогічних текстів на високому / достатньому рівні – 11 % / 26,9 %; 2) самостійного викладу науково-педагогічних думок на основі прочитаних наукових статей на високому / достатньому рівні – 6,3 % / 18,8%; 3) інтерпретації прочитаних науково-педагогічних статей на високому / достатньому рівні – 10,7 % / 15,3 %; 4) проведення самостійного аналізу англomовних наукових статей на педагогічну тематику з викладенням їх актуальності, тлумаченням головної думки, визначенням переваг і недоліків висловлених у них педагогічних ідей, вираженням власних поглядів з приводу вдосконалення педагогічних прийомів навчання й виховання на високому / достатньому рівні – 8,4 % / 16,6 %.

Теоретичні положення, викладені в третьому розділі, висвітлено в публікації автора в загальному списку використаних джерел: [97].

ВИСНОВКИ

1. Поняття «англійське наукове писемне мовлення педагогічної спрямованості» в його *діалектичному аспекті* позначає вербальне вираження наукового відкриття і тому виникає разом із ним у результаті подолання лінгвозмістових протиріч, креативних повторень нових мовних утворень, які трансформуються в терміни, а вони при певних обставинах – у наукові поняття. Останні виникають на основі відкидання попередніх застарілих понять і містять у собі лише значущі факти або явища із тих, які заперечувалися. У *психологічному аспекті* наукове мовлення, як і будь-яке інше, породжується й відтворюється. *Породження* наукового мовлення полягає в обмірковуванні прийнятої наукової інформації; в осмисленні нових знань, тобто у зіставленні відомого й невідомого в межах конкретної тематики; в аналізі й синтезі сутності думки, яка з'явилася; в усвідомленні адекватності створюваного змісту реальній ситуації його подальшого застосування. *Відтворення* наукового мовлення полягає у внутрішньому мовленнєвому промовлянні нової наукової думки, у її повній розгорнутості, що зумовлює вибір із довготривалої пам'яті кожної лінгвістичної одиниці у взаємозв'язку з іншими, які призводять до формулювання цілого речення. Разом із накопиченням наукових знань і лінгвістичних способів їх реалізації вдосконалюється як внутрішнє, так і зовнішнє мовлення. Внутрішнє поступово згортається й забезпечує більш швидкий вихід зовнішнього мовлення, а зовнішнє настільки автоматизується та збагачується в лінгвомовленнєвому аспекті, що нівелює труднощі його внутрішнього упередження, які повністю усуваються й забезпечують зовнішню одночасність у породженні та реалізації наукової думки. У *лінгвістичному аспекті* наукове мовлення характеризується високим рівнем термінологічності й чіткістю в трактуванні понять; стилістичною стриманістю й граматичною однотипністю, що проявляються в поміркованості й однорідності у використанні мовних засобів, а також у їх

підпорядкованості суворим загальномовним і стильовим нормам; визначеністю в описі фактів, об'єктивністю щодо викладу матеріалу, логічністю й лаконічністю у вираженні думок, переконливістю та емоційністю представленої інформації.

2. Ретроспективний аналіз методів навчання англійського наукового мовлення показав, що в 70 – 90-ті роки минулого століття розвитку цього виду мовленнєвої діяльності приділялося недостатньо уваги у зв'язку з обмеженою соціальною потребою суспільства в міждержавному обміні науковими ідеями. Сучасні методи навчання англійського наукового мовлення деякою мірою забезпечують потреби суспільства в міжнародній науково-дослідній взаємодії фахівців різних галузей знань. Це стало можливим завдяки тому, що вчені розробили словник наукових термінів; встановили жанри науково-технічних текстів і з'ясували їх особливості; обґрунтували методики формування навичок і розвитку вмінь, необхідних для написання наукових повідомлень англійською мовою; а також розробили засоби застосування комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів для навчання англійського наукового мовлення. Проте резервні можливості розроблених ними методів не вичерпано; зокрема, дослідження психологічних механізмів породження і відтворення іншомовного наукового мовлення для розробки обґрунтованої методики; лінгводидактичне структурування процесу навчання цього виду мовленнєвої діяльності для досягнення його високої результативності; врахування принципів інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності для виконання науково-професійних дій у їх іншомовному супроводі.

3. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки являє собою триетапний процес, перший етап якого – *лінгвокомунікативний* – співвідноситься з розвитком умінь читати та письмово викладати зміст першої повністю адаптованої версії наукового тексту; другий – *навчально-мовленнєвий* – співвідноситься з розвитком умінь

не тільки читати і письмово викладати зміст наукового тексту, а й інтерпретувати його за мовними та змістовними ознаками; третій – *професійно-мовленнєвий* – співвідноситься з розвитком умінь не тільки читати, письмово викладати та інтерпретувати зміст третьої неадаптованої версії наукового тексту, а й аналізувати її, тобто визначати актуальність теми наукової праці, оцінювати способи вирішення автором педагогічних проблем і надавати власні рекомендації щодо їх удосконалення.

4. Експериментальна система вправ складається з трьох блоків. *Перший* – відповідає лінгвокомунікативному етапу навчання і передбачає виконання мовних, лінгвомовленнєвих, мовленнєвих, рецептивних та репродуктивних вправ для відновлення в пам'яті лексико-граматичних одиниць, що вивчалися; осмислення змісту повністю адаптованої версії автентичного наукового тексту та його письмового викладу. *Другий* – відповідає навчально-мовленнєвому етапу навчання і передбачає виконання мовних, лінгвомовленнєвих, мовленнєвих, рецептивних, репродуктивних та продуктивних вправ для набуття знань першої частини нової лексики, вибраної з частково адаптованої версії автентичного наукового тексту; її вживання у поєднанні з попередньо вивченою в окремих реченнях і міні-текстах; для читання, осмислення, викладу змісту частково адаптованої версії автентичного наукового тексту та його інтерпретації. *Третій* – відповідає професійно-мовленнєвому етапу навчання і передбачає виконання мовних, лінгвомовленнєвих, мовленнєвих, інтегрованих, рецептивних, репродуктивних і продуктивних вправ для набуття знань решти лексики, вибраної з останньої частини автентичного наукового тексту; читання, розуміння, викладу змісту, інтерпретації та аналізу всього неадаптованого автентичного науково-педагогічного тексту, а також виконання професійних педагогічних дій у їх англomовному супроводі.

5. Експериментально-дослідна апробація розробленої методики проводилася в три етапи: у процесі першого та другого етапів формувального експерименту та під час масового навчання. Її ефективність визначалася за

адаптаційним, частково адаптаційним і неадаптаційним критеріями з відповідними показниками. Отримані дані дали підстави вважати, що ефективність експериментального методу навчання у порівнянні з методом викладача, який працював у контрольних групах, є вищою за такими показниками: знання вивченого мовного матеріалу – на 8,6 %; вміння вживати його в окремих і зв'язних за змістом реченнях – на 7,5 %; читання й розуміння наукового тексту – на 10 %; виклад прочитаного – на 24,4 %; інтерпретація прочитаного – на 11,1 %; аналіз прочитаного – на 19,7 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом подальшої роботи може стати конкретизація видів наукового мовлення, зокрема, полілогічного – у вигляді обговорення наукової теми, що досліджується.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авхачева И. А. Проблема содержания обучения научному монологическому высказыванию на английском языке (стилистический аспект проблемы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / И. А. Авхачева. – М., 1983. – 24 с.
2. Акмалдинова А. Н. Английский язык в научно-профессиональной деятельности специалиста : [учеб. пособие] / А. Н. Акмалдинова, О. А. Письменная. – К. : КМУГА, 1994. – 92 с.
3. Алексеева Л. Б. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Л. Б. Алексеева. – СПб, 2011. – 25 с.
4. Англійська мова для повсякденного спілкування / [В. К. Шпак, В. Я. Полулях, З. Ф. Кириченко та ін.] ; за ред. В. К. Шпака. – [4-те вид.]. – К. : Вища школа, 2004. – 302 с.
5. Англо-український словник освітньої лексики / уклад. Л. Вергун. – Тернопіль : Підручники & посібники, 2002. – 184, [6] с.
6. Англо-український та українсько-англійський словник педагогічних та психологічних термінів і понять : [навч. посібник для студ. і викладачів вищих навч. закладів] / уклад. Н. В. Орлова. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 187 с.
7. Аносова Н. Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н. Э. Аносова. – СПб, 2009. – 19 с.

8. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. / Р. А. Арцишевський. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – С. 45-58
9. Аскин Я. Ф. Движение – форма существования материи / Я. Ф. Аскин. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1971. – 72 с.
10. Бабанин А. Ф. Введение в общую теорию мироздания. Понятийный аппарат и физические основы мироздания / А. Ф. Бабанин. – [2-е изд.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 172 с.
11. Бабич Н. Д. Культура фахового мовлення / Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги-XXI, 2006. – 496 с.
12. Бакаєва Г. Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
13. Бедрина И. С. Функциональная семантико-стилистическая категория гипотетичности в английских научных текстах : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / И. С. Бедрина. – Одесса, 1993. – 16 с.
14. Беньяминава В. Н. Специфика организации английского научного текста (композиционно-речевые формы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В. Н. Беньяминава. – К., 1985. – 24 с.
15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
16. Большакова Е. С. Обучение диалогической речи на научную тематику (английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Е. С. Большакова. – М., 1978. – 25 с.

17. Ботвина Н. В. Ділова українська мова (офіційно-діловий та науковий стилі) / Н. В. Ботвина. – К. : АртЕк, 2001. – 280 с.
18. Ботвина Н. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови / Н. В. Ботвина. – К. : АртЕк, 1999. – 264 с.
19. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили / Р. А. Будагов. – М. : Высшая школа, 1967. – 376 с.
20. Бурбак О. Ф. Англійська мова для науковців / О. Ф. Бурбак, Т. О. Романова. – Чернівці : Рута, 2006. – 144 с.
21. Васильєва Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Е. В. Васильєва. – К., 2005. – 20 с.
22. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1955. – № 1. – С. 60–87.
23. Волкотруб Г. Й. Стилїстика ділової мови : [навч. посібник] / Г. Й. Волкотруб. – К. : МАУП, 2002. – 208 с.
24. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
25. Галицька О. Б. Сучасний німецькомовний науковий дискурс з лінгвістичної проблематики: основні характеристики та фреймова організація : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Олена Богуславівна Галицька. – Луцьк, 2008. – 193 с.
26. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
27. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.

28. Гапон Ю. А. Система умовно-мовленневих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою / Ю. А. Гапон // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 26–28.
29. Глушко М. М. Теория и практика английской научной речи / М. М. Глушко. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 240 с.
30. Глушко М. М. Язык английской научной прозы : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 “Общее языкознание” / М. М. Глушко. – М., 1980. – 21 с.
31. Гніздечко О. М. Авторизація наукового дискурсу: комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі англомовних статей сучасних європейських та американських лінгвістів) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Оксана Миколаївна Гніздечко. – К., 2005. – 203 с.
32. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 252 с.
33. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький, 2000. – 30 с.
34. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
35. Гребінник Г. Ю. Англійська загальнонаукова лексика і фразеологія / Г. Ю. Гребінник, Г. І. Дідович. – Харків : НТУ «ХПІ», 2003. – 123 с.
36. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева, 1980. – 104 с.
37. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 544 с.
38. Добрынина О. Л. Обучение иноязычному академическому письму в системе непрерывного образования научно-педагогических кадров / О. Л. Добрынина // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 3(7). – С. 11–20.

39. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
40. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
41. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
42. Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Л. И. Зильберман. – М. : Наука, 1988. – 161 с.
43. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа к журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
44. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
45. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – 263 с.
46. Иванова В. И. Англоязычная научная коммуникация как инструмент презентации результатов исследований / В. И. Иванова, И. В. Тивьяева, М. В. Евсина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 583–589.
47. Ільченко О. М. Англійська для науковців. The Language of Science / О. М. Ільченко. – К. : Наукова думка, 2010. – 288 с.
48. Иностраный язык в сфере научного общения. Лингводидактические проблемы / под ред. М. Я. Цвиллинга. – М. : Наука, 1986. – 187 с.

49. Категории диалектики как ступени познания. / отв. ред. А. П. Шептулин. – М. : Наука, 1971. – 252 с.
50. Киричук Л. М. Метамова наукового дискурсу: Методична розробка з курсу «Основи наукової комунікації іноземною мовою» для магістрів / Л. М. Киричук. – Луцьк : Вежа, 2004. – 16 с.
51. Кислий В. М. Організація наукових досліджень : [навч. посібник] / В. М. Кислий. – Суми : Університетська книга, 2011. – 224 с.
52. Коваль А. П. Культура ділового мовлення / А. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1974. – 222 с.
53. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Структура наукового тексту / А. П. Коваль. – К. : Київський університет, 1970. – 306 с.
54. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1977. – 222 с.
55. Колегаева И. М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И. М. Колегаева. – Одесса : Одесоблполиграфиздат, 1991. – 120 с.
56. Колкер Я. М. Анализ текста путем выделения коммуникативных блоков (с опорой на ком. блоки) как один из приемов проверки по большей или меньшей доступности для восприятия / Я. М. Колкер. – М. : Наука, 1976. – С. 73–77.
57. Колмакова О. А. Методика обучения иноязычному научному выступлению будущих экономистов-международников (английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / О. А. Колмакова. – Иркутск, 2008. – 22 с.
58. Колобаев В. К. Особенности языка науки и вопросы отбора учебного материала для обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей (на материале языка английской научной

медицинской литературы) / В. К. Колобаев. – СПб : СПГМА им. И. И. Мечникова. – 2003. – 133 с.

59. Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык)” / Ю. А. Комарова. – СПб, 2008. – 50 с.

60. Комочкина Е. А. Особенности обучения будущих магистров физико-математических специальностей выступлению с научным докладом на иностранном языке / Е. А. Комочкина // Вестник МГОУ. – Серия Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 44–51.

61. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации : [монография] / Л. А. Константинова. – Тула : Известия Тул. гос. ун-та, 2003. – 173 с.

62. Костомаров В. Г. Культура речи и стиль / В. Г. Костомаров. – М. : ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. – 70 с.

63. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.

64. Кротевич Є. В. Словник лінгвістичних термінів / Є. В. Кротевич, Н. С. Родзевич / заг. ред. Є. В. Кротевич. – К. : Вид-во АН УРСР, 1957. – 236 с.

65. Крылова О. А. Лингвистическая стилистика : [учеб. пособие] / О. А. Крылова. – М. : Высшая школа, 2008. – 319 с.

66. Кудряшова В. А. Методика обучения чтению и переводу терминологических словосочетаний с глагольным компонентом в научно-технической литературе по связи (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02

“Методика преподавания иностранных языков” / В. А. Кудряшова. – К., 1993. – 15 с.

67. Культура русской речи : [учебник для вузов] / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М. : НОРМА–ИНФРА М, 1999. – 560 с.

68. Кусько К. Я. Дискурс іноземномовної комунікації: концептуальні питання теорії та практики / К. Я. Кусько // Дискурс іноземномовної комунікації : [монографія]. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2002. – С. 25–48.

69. Курило Л. В. Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Л. В. Курило. – К., 2014. – 22 с.

70. Лебедев С. А. Философия науки: Терминологический словарь / С. А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2011. – 269 с.

71. Лебединский С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2008. – 543 с.

72. Лебединский С. И. Стратегии понимания и интерпретации устной научной речи / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2011. – 408 с.

73. Ледовских С. Л. Обучение стратегиям понимания научного текста студентов естественнонаучного профиля (английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / С. Л. Ледовских. – Тамбов, 2004. – 18 с.

74. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : МПСИ, 2001. – 444 с.

75. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

76. Лудченко А. А. Основы научных исследований : [учеб. пособие] / А. А. Лудченко, Я. А. Лудченко, Т. А. Примак. – К. : Знання, 2000. – 114 с.

77. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / под. ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 416 с.

78. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / О. С. Малюга. – К., 2007. – 26 с.

79. Мартынова Р. Ю. Анализ методов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка в диссертационных исследованиях последних лет / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 137–134.

80. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2010. – № 9–10. – С. 80–89.

81. Мартынова Р. Ю. Дидактический принцип полного усвоения изучаемого материала / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – 2004. – № 2. – С. 103–108.

82. Мартинова Р. Ю. Засвоєння мовного матеріалу на основі системно-комунікативного методу навчання іноземних мов : тези доповіді І Міжнародного конгресу “Слов'янський педагогічний Собор” / Р. Ю. Мартинова. – Бендери, 2002. – С. 172–177.

83. Мартинова Р. Ю. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів [Електронний ресурс] / Р. Ю. Мартинова, А. В. Маслова // Науковий огляд. – 2014. – № 4 (5). – С. 58–71. – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/797-1404591230.pdf>.

84. Мартынова Р. Ю. Методологические основы презентации как вида речевой деятельности : [монография] / Р. Ю. Мартынова. – Одесса : Лерадрук, 2012. – 99 с.

85. Мартынова Р. Ю. Психологические особенности восприятия и осмысления научного текста на профессионально-речевом этапе интегрированного обучения иностранному языку / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – 2012. – № 1. – С. 140–145.

86. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова // Укр. патент. – № 48831, 2002.

87. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.

88. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 44 с.

89. Мартинова Р. Ю. English Scientific Pedagogical Writing and Communication : [навч. посібник] / Р. Ю. Мартинова, А. В. Маслова. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 245 с.

90. Маслова А. В. Аналіз методів навчання англійського наукового мовлення студентів немовних спеціальностей у лінгвометодичних роботах 90-х років ХХ століття / А. В. Маслова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко та ін.]. – Вип. 7. – Умань, 2013. – С. 292 – 297.

91. Маслова А. В. Анализ современных методов обучения английской научной речи в педагогической теории и практике / А. В. Маслова // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Філологічні науки. – 2014. – № 6 (289). – С. 150–157.

92. Маслова А. В. До питання про лінгвістичні засоби вираження англійського наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Лінгвістика. Комунікація. Освіта : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф., (Луганськ, 14–15 березня 2013 р.). – Луганськ : ЛДАКМ, 2013. – С. 46–48.

93. Маслова А. В. До питання про психологічні особливості сприйняття і розуміння наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Перспективи розвитку наукових досліджень в ХХІ веке : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Щецин, 27–28 лютого 2013 р.). – Щецин : Diamond trading tour, 2013. – С. 21–25.

94. Маслова А. В. Знання як невід’ємний компонент змісту навчання писемного англійського наукового мовлення магістрів / А. В. Маслова // Розвиток наукових досліджень 2013 : матеріали Дев’ятої міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 25–27 листопада 2013 р.). – Т.3. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2013. – С. 99–101.

95. Маслова А. В. Использование аутентичных материалов в процессе обучения английской научной речи магистров / А. В. Маслова // Modern Science – Moderni Veda. – Praha. – Ceske Republika, Nemoros. – 2015. – № 1. – Р. 71–76.

96. Маслова А. В. Історичний аспект наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Українознавчий альманах. – Вип. 9. – Київ–Мелітополь, 2012. – С. 152–154.

97. Маслова А. В. Критеріальний апарат визначення ефективності методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів на основі аналізу педагогічних досліджень/ А. В. Маслова // Наукові записки. – Вип. 136. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2015. – С. 560–566.

98. Маслова А. В. Лінгвістична характеристика наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Нові виміри сучасного світу : матеріали VIII Міжнар. наук. інтернет-конф., (Мелітополь, 12–30 листопада 2012 р.). – Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 97–100.

99. Маслова А. В. Методологічний аспект наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Вища освіта України – Додаток 3 до № 1, Том III. – Київ, 2012. – С. 267–272. – (Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»).

100. Маслова А. В. Методы обучения английской научной речи студентов неязыковых специальностей в педагогической теории и практике 70–80-х годов XX века / А. В. Маслова // Вісник Прикарпатського національного університету. – Вип. XLVIII. – Серія: Педагогіка. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2013. – С. 5–10.

101. Маслова А. В. Психологічний аспект наукового стилю мовлення / А. В. Маслова // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том V (38). – К. : Гнозис, 2012. – С. 290–299. – (Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).

102. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с.

103. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.

104. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.

105. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26–33.

106. Миньяр-Белоручева А. П. Учимся писать по-английски: Письменная научная речь / А. П. Миньяр-Белоручева. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 128 с.

107. Мукминов Р. Р. Особенности процесса обучения чтению иноязычных профессионально ориентированных аутентичных текстов в вузе / Р. Р. Мукминов // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. – Т. 1 : Лінгвістика та методика

викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі. – Дніпропетровськ, 2012. – С. 101-104.

108. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2001. – 25 с.
109. Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : [метод. пособие] / З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – 190 с.
110. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : [монография] / С. Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
111. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, М. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
112. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Викторовна Носонович. – Тамбов, 1999. – 175 с.
113. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
114. Орлова Л. Г. Особливості стилю науково-технічної літератури у російській та англійській мовах (на матеріалі журнальних статей з авіаційної тематики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.19 “Теорія мовознавства” / Л. Г. Орлова. – Одеса, 1995. – 16 с.
115. Основы научной речи : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / [Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др.] ; под ред. В. В. Химика, Л. В. Волковой. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2003. – 272 с.
116. Островская Е. С. Academic Writing: Концепция и практика академического письма на английском языке / Е. С. Островская // Высшее образование в России. – № 7. – 2013. – С. 25–34.

117. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
118. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
119. Питина С. А. Реализация условных смысловых отношений в языке английской научной литературы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / С. А. Питина. – Л., 1991. – 16 с.
120. Плахотник В. М. Обучение языковому материалу / В. М. Плахотник // Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе : методическое руководство к эксперим. учебным пособиям для 5 и 6 кл. – К., 1990. – С. 31–47.
121. Подласый И. П. Сущность процесса обучения / И. П. Подласый // Педагогика: Новый курс : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн.]. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – М., 2002. – С. 316–333.
122. Психологічні особливості творення наукового тексту : методичні рекомендації / за ред. В. В. Андрієвської. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 216 с.
123. Пумпянский А. Л. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе / А. Л. Пумпянский. – М. : Наука, 1974. – 247 с.
124. Разинкина Н. М. О макроструктуре научного текста // Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам / [под ред. М. Я. Цвиллинга]. – М. : Наука, 1987. – С. 25–38.
125. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика английского языка / Н. М. Разинкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 182 с.

126. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. – М. : ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2001. – 381 с.
127. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
128. Румянцева И. М. Психология речи и лингвopedическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ, 2004. – 320 с.
129. Рыбина Т. Н. Английский для научных работников : [учеб. пособие] / Т. Н. Рыбина. – СПб. : Белл, 2004. – 119 с.
130. Рыбина Т. Н. К вопросу обучения научной речи слушателей факультета повышения квалификации / Т. Н. Рыбина // Герценовские чтения. Иностранные языки : материалы конференции (15–17 мая 2001 г.). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 148–150.
131. Рыбина Т. Н. Методика обучения научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Т. Н. Рыбина. – СПб, 2005. – 24 с.
132. Рябцева Н. К. Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики / Н. К. Рябцева. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 600 с.
133. Рязанцева Т. Н. Учебное пособие по развитию навыков письма на английском языке / Т. Н. Рязанцева. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 224 с.
134. Семеног О. М. Культура наукової української мови : [навч. посібник] / О. М. Семеног. – К. : ВЦ Академія, 2010. – 216 с.
135. Сергеева Е. Н. Интенсификация процесса обучения иностранному языку аспирантов и научных работников / Е. Н. Сергеева //

Научный и общественно-политический текст. Лингвистические и лингводидактические аспекты изучения. – М. : Наука, 1991. – С. 160–167.

136. Сергійчук З. О. Термінологічний словник за професійним спрямуванням / З. О. Сергійчук, М. М. Цілина, В. І. Луценко та ін. – К. : Університет «Україна», 2006. – 274 с.

137. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / О. С. Синекон. – К., 2011. – 25 с.

138. Синица И. Е. Психология устной речи учащихся IV–VIII классов / И. Е. Синица. – К. : Вища школа, 1974. – 207 с.

139. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) : [монографія] / Е. Ф. Скороходько. – К., 2006. – 99 с.

140. Смирнова Л. Н. Профессионально дифференцированное обучение устной научной монологической речи научных работников на продвинутом этапе (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Л. Н. Смирнова. – Л., 1984. – 18 с.

141. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

142. Смирнова Л. Н. Scientific English. Английский язык для научных работников / Л. Н. Смирнова. – Ленинград : Наука, 1980. – 245 с.

143. Смит Т. В. Формирование лексических навыков научной речи на английском языке у слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук :

спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Т. В. Смит. – СПб, 2007. – 26 с.

144. Солганик Г. Я. Стилистика текста : [учеб. пособие] / Г. Я. Солганик. – М. : Флинта : Наука, 1997. – 256 с.

145. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / ред. М. Н. Кожина. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 696 с.

146. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю. С. Стиркіна. – К., 2002. – 20 с.

147. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с.

148. Тарнопольський О. Б. Автентичність навчальних матеріалів у навчанні англійської мови для професійної комунікації у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський, Ю. В. Дегтярьова. // Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки. – 2011. – № 5(2). – С. 242–245.

149. Тарнопольский О. Б. Интенсификация обучения лексике в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / О. Б. Тарнопольский. – М., 1979. – 22 с.

150. Тарнопольский О. Б. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальных дисциплин в экономических вузах : [монография] / О. Б. Тарнопольский, В. Е. Момот, С. П. Кожушко. – Днепрпетровск : ДУЕП, 2008. – 236 с.

151. Тарнопольский О. Б. Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English to Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко, М. В. Рудакова. – К. : ІНКОС, 2006. – 228 с.

152. Томасевич Н. П. Функціонально-комунікативний фразеологічний підхід до ефективного декодування англійських науково-технічних текстів / Н. П. Томасевич. – Одеса : Астропринт, 1996. – 160 с.
153. Троянская Е. С. Общая лингвистическая характеристика научного текста / Е. С. Троянская // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – 1981. – Вып. 5 : Проблема языка науки. – С. 77–84.
154. Успенская Н. В. Как писать по-английски научные статьи, рецензии и рефераты / Н. В. Успенская, Т. Н. Михельсон. – СПб : Специальная литература, 1995. – 169 с.
155. Филоненко Т. А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / Т. А. Филоненко. – Самара, 2005. – 20 с.
156. Философия / под ред. Г. В. Андрейченко, В. Д. Грачева. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – 245 с.
157. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [7-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
158. Функциональный стиль научной прозы. Проблемы лингвистики и методики преподавания : сборник статей / под ред. М. Я. Цвиллинга. – М. : Наука, 1980. – 286 с.
159. Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования / под ред. О. С. Ахмановой, М. М. Глушко. – М. : Изд-во Московского университета, 1974. – 180 с.
160. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие] / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
161. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : [науч.-метод. пособие] / А. Я. Чебыкин. – Одесса : Астропринт, 1999. – 157, [1] с.

162. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста / В. Е. Чернявская. – М. : КомКнига, 2006. – 128 с.
163. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособие] / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
164. Шахова Н. И. Learn to Read Science: Курс английского языка для аспирантов и научных работников : [учеб. пособие] / Н. И. Шахова, В. Г. Рейнгольд. – М. : Наука, 1993. – 283 с.
165. Шелягова Т. Г. Учебно-методическое пособие по обучению английской письменной речи аспирантов, магистрантов и научных работников / Т. Г. Шелягова. – Минск : БГУИР, 2008. – 63 с.
166. Шишигина О. С. Методика формирования англоязычной научной речи у студентов технических специальностей / О. С. Шишигина // Научно-технические ведомости СПбГУ. – 2013. – № 2. – С. 126–129.
167. Шишигина О. С. Технология обучения иноязычной научной коммуникации магистрантов технического профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Сергеевна Шишигина. – СПб., 2014. – 218 с.
168. Шпак В. К. Англійська мова для повсякденного спілкування / В. К. Шпак, В. Я. Полулях, З. Ф. Кириченко. – К. : Вища школа, 2004. – 302 с.
169. Юдис А. Б. Использование тестов для контроля умения студентов читать научно-техническую литературу (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / А. Б. Юдис. – К., 1975. – 19 с.
170. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації : [монографія] / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 420 с.

171. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма : [навч. посібник] / Т. В. Яхонтова. – Львів : ПАІС, 2003. – 220 с.
172. Avery P. G. Teaching for Tolerance of Diverse Beliefs [Електронний ресурс] / P. G. Avery, J. L. Sullivan, S. L. Wood. – Режим доступу : <http://gen.lib.rus.ec/scimag/get.php?doi=10.2307%2F1477449>.
173. Bailey S. Academic Writing: A handbook for international students / S. Bailey. – London–New York : Routhledge, 2006. – 260 pp.
174. Barr J. J. Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy [Електронний ресурс] / J.J. Barr. – Режим доступу : [http://www.pakinsight.com/pdf-files/ijep%201\(8\),%2087-100.pdf](http://www.pakinsight.com/pdf-files/ijep%201(8),%2087-100.pdf).
175. Bell J. Doing your research project 4/e: A guide for first-time researchers in social science, education and health / J. Bell. – Open University Press, 2005. – 288 pp.
176. Bergin M. S. Teaching children empathy [Електронний ресурс] / M. S. Bergin // BYU Magazine. – Режим доступу : <http://magazine.byu.edu/?act=view&a=1960>.
177. Bjork L. Academic Writing: A University Writing Course / L. Bjork, Ch. Raisanen. – Lund : Studentlitteratur, 2003.
178. Bularzik S. B. Social Justice in Action: Learning Through Foreign Volunteers in Chinese Schools : Thesis. Master of Arts [Електронний ресурс] / S. B. Bularzik. – The University of Pittsburgh, 2011. – Режим доступу : <http://d-scholarship.pitt.edu/7733/1/BularzikSBthesis0411.pdf>.
179. Clyne M. Cultural Differences in the Organization of Academic Texts / M. Clyne // Journal of Pragmatics. – 1987. – Vol. 11, No. 2. – P. 211–247.
180. Coffin C. Teaching Academic Writing / C. Coffin, M. Curry. – London–New York : Routhledge, 2005. – 175 pp.

181. Coffin C. Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education / C. Coffin. – New York : Routhledge, 2003.

182. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment // Council of Europe: Modern Languages Division. – Strasbourg–Cambridge : CUP, 2003.

183. Cole R. W. Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners [Электронный ресурс] / R. W. Cole. – [2nd edition]. – Режим доступа : <http://www.ascd.org/publications/books/107003/chapters/Diverse-Teaching-Strategies-for-Diverse-Learners.aspx>.

184. Craswell G. Writing for Academic Success / G. Craswell. – Sage Publications, 2004. – 211 pp.

185. Crème P. Writing at University: A Guide for Students / P. Crème, M. Lea. – Open University Press, 2003.

186. Day R. How to Write and Publish a Scientific Paper / R. Day, B. Gastel. – [7th edition]. – Santa Barbara, Calif. : Greenwood, 2011. – 300 pp.

187. Derntl M. Basics of research paper writing and publishing / M. Derntl // Int. J. Technology Enhanced Learning. – 2014. – Vol. 6, No. 2. – P. 105–123.

188. Dysthe O. The mutual challenge of writing research and the teaching of writing [Электронный ресурс] / O. Dysthe. – University of Bergen, Norway, 2001. – Режим доступа : http://www.uib.no/filearchive/keynote_eataw18-1-.pdf.

189. Emilia E. Teaching Academic Writing / E. Emilia. – LAP Lambert Acad. Publ., 2011. – 432 pp.

190. Engel G. Cell phones in the classroom: Are we dialing up disaster? / G. Engel, T. Green // Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning. – 2011. – № 55(2). – P. 39–45.

191. Eppler M. A. Benefits of Service-learning for Freshmen College Students and Elementary School Children [Электронный ресурс] / M. A. Eppler, M. Ironsmith, S. H. Dingle, M. A. Errickson // Journal of the Scholarship of

Teaching and Learning. – 2011. – Vol. 11, No. 4. – P. 102–115. – Режим доступа : <http://josotl.indiana.edu/article/viewFile/1831/1828>.

192. Ewert C. D. Lessons in Loyalty: American Patriotism and Education in the Progressive Era : Thesis. Master of Arts in History [Электронный ресурс] / C. D. Ewert. – The University of Montana Missoula, MT, 2012. – Режим доступа : http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-05242012-103854/unrestricted/Ewert_Cody_Thesis.pdf.

193. Ganobcsic-Williams L. Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models / L. Ganobcsic-Williams. – New York : Palgrave Macmillan Edn., 2006.

194. Hamp-Lyons L. Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes / L. Hamp-Lyons , B. Heasley. – Cambridge University Press, 2006.

195. Hand M. Should patriotism be promoted, tolerated or discouraged in British schools? [Электронный ресурс] / M. Hand, J. Pearce. – Режим доступа : <http://image.guardian.co.uk/sys>.

196. Jordan R. R. Academic Writing Course / R. R. Jordan. – Harlow : Longman, 1996. – 160 pp.

197. Kahne J. Is Patriotism Good for Democracy? A Study of High School Seniors' Patriotic Commitments [Электронный ресурс] / J. Kahne, E. Middaugh // Phi Delta Kappan. – 2006. – Vol. 87, No. 8. – P. 600–608. – Режим доступа : <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/PDKKahne&Middaugh.pdf>.

198. Kompf M. Volunteers in Schools: A Renewal [Электронный ресурс] / M. Kompf, D. Dworet. – Режим доступа : <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-1/CJE17-1-08Kompf.pdf>.

199. Limbach B. Developing higher level thinking [Электронный ресурс] / B. Limbach, W. Waugh. – Режим доступа : <http://www.aabri.com/manuscripts/09423.pdf>.

200. Lonka K. Helping Doctoral Students To Finish Their Theses / K. Lonka // Teaching Academic Writing Across Europe / [L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker, (eds.)]. – Dordrecht, The Netherlands : Kluwer University Press, 2003. – P. 113–131.

201. Maslova A. General features of activities' sequence for teaching English academic writing to masters / A. Maslova // Canadian Journal of Science, Education and Culture. – 2014. – Vol. III, No 2(6). – P. 275–281.

202. Matthews J. R. Successful Scientific Writing: A Step-by-Step Guide for the Biological Sciences and Medical Sciences / J. R. Matthews, J. M. Bowen, R. Matthews. – Cambridge University Press, 2006.

203. Miller T. Writing for the Reader / T. Miller, D. Parker // English Teaching Forum. –1997. – Vol. 35. – № 1. – P. 2–7.

204. Mulderig G. P. The Heath guide to writing the research paper / G. P. Mulderig. – Lexington, Mass. : D.C. Heath, 1992. – 216 pp.

205. Murray N. Writing Essays in English Language and Linguistics / N. Murray. – Cambridge University Press, 2012. – 160 pp.

206. Norris C. B. Academic Writing in English / C. B. Norris. – Language Services University of Helsinki, 2015. – 85 pp.

207. Oshima A. Writing Academic English / A. Oshima, A. Hogue. – New York : Addison-Wesley, 2005.

208. Pahlke E. The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis [Электронный ресурс] / E. Pahlke, J. Sh. Hyde, C. M. Allison. – Режим доступа : <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-a0035740.pdf>.

209. Pallant A. English for Academic Study: Writing: Teacher's Book / A. Pallant. – Garnet Publishing, 2009. – 73 pp.

210. Park H. Causal Effects of Single-Sex Schools on College Entrance Exams and College Attendance: Random Assignment in Seoul High Schools [Электронный ресурс] / H. Park, J. R. Behrman, J. Choi. – Режим доступа : <http://link.springer.com/article/10.1007/s13524-012-0157-1/fulltext.html>.

211. Penrose A. M. Writing in the Science: Exploring Conventions of Scientific Discourse / A. M. Penrose, S. B. Katz. – [3 nrd edition]. - New York : Longman, 2010. – 448 pp.

212. Reid J. M. Essential of Teaching Academic Writing / J. M. Reid. – Houghton Mufflin, 2005. – 168 pp.

213. Roberts C. M. The Dissertation Journey / C. M. Roberts. – London : Sage Publications, 2004.

214. Rudestam K. E. Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process / K. E. Rudestam, R. E. Newton. – [3rd edition]. – Los Angeles : Sage Publications, 2007.

215. Scarcella R. C. Strategic Competence / R. S. Scarcella, E. S. Andersen, S. D. Krashen // Developing Communicative Competence in a Second Language. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – P. 159–161.

216. Schnackenberg H. L. Tablet technologies and education [Электронный ресурс] / H. L. Schnackenberg. – Режим доступа : [http://www.pakinsight.com/pdf-files/ijep%201\(4\),%2044-50.pdf](http://www.pakinsight.com/pdf-files/ijep%201(4),%2044-50.pdf).

217. Simpson J. Research Writing in a Foreign Language / J. Simpson // English Teaching Forum. – 1998. – Vol. 36. – № 2. – P. 34–37.

218. Song Y. I. K. Where I'm from: Cultural exchange through the arts and Voice Thread [Электронный ресурс] / Y. I. K. Song, L. Donovan // International Journal of Education & the Arts. – 2013. – 14(13). – Режим доступа : <http://www.ijea.org/v14n13/v14n13.pdf>.

219. Swales J. M. Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English / J. M. Swales, B. F. Christine. – [2nd edition]. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 2005.

220. Thorton H. How to teach students to think for themselves: students as decision-makers [Электронный ресурс] / H. Thorton. – Режим доступа : http://www.ncmle.org/journal/PDF/Jan09/Students_think.pdf.

221. Tripp T. Using Video to Analyze One's Own Teaching / T. Tripp, P. Rich // *British Journal of Educational Technology*. – 2012. – 43(2). – P. 678–704.

222. Wallwork A. English for writing research papers / A. Wallwork. – Springer New York Dordrecht Heidelberg London, 2011. – 325 pp.

223. Watanabe L. M. Improving Young Children's Writing: The Influence of Story Structure on Kindergartners' Writing Complexity [Электронный ресурс] / L. M. Watanabe, K. M. Hall-Kenyon // *Literacy Research and Instruction*. – 2011. – 50(4). – P. 272–293. – Режим доступа : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19388071.2010.514035>.

224. Westheimer J. Should Social Studies Be Patriotic? [Электронный ресурс] / J. Westheimer. – Режим доступа : http://www.academia.edu/1159148/Should_Social_Studies_Be_Patriotic.

225. Williamson L. Developing an Augmented Learning Environment [Электронный ресурс] / L. Williamson. – Режим доступа : <http://www.online-conference.net/vle2006/abstracts.htm>.

226. Zakin A. Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time / A. Zakin // *Childhood Education*. – 2012. – № 88. – P. 3–13.

Додаток А

Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time

by Andrea Zakin

Many educators (Cohen, 2006, 2007; Jones, 2004; Stevens & Charles, 2005) believe that teaching tolerance is a pedagogical imperative. Still others (Barrier-Ferreira, 2008; Jones, 2004; Mustakova-Poussardt, 2004; Paley and the Teaching Tolerance Project, 1998) go beyond tolerance to promote instruction in social justice. But is teaching tolerance, as the ability to care and have empathy for others, enough?

I decided to work with a group of young children in a preschool¹ setting that would welcome interdisciplinary activities predicated on art making, with the goal of exploring diversity in terms of skin color. Investigating skin color can be a first step in teaching tolerance and social justice. School is a key place for children to learn about diversity, and their ability to accept difference is dependent on teacher attitude.

Art is an expedient way to teach tolerance and social justice. Multicultural art education teaches students to look at cultural traditions, including their own, as well as that of others, from critical and multiple perspectives.

I elected to work with 4- and 5-year-old children because the age range bridges preschool and elementary school², and because teaching tolerance should start young. The lessons combined literacy and social studies with art.

The preschool, a parent-run cooperative located in the Bronx, New York, accepts children ages 2 to 5. The families are diverse in terms of ethnicity, race, income, profession, and family style. There were 20 children in the 4s/5s classroom. Nine children were Hispanic, one was African American, six were white, and four were biracial.

I recalled a color-mixing activity in the book “*Starting Small*” that an early childhood teacher used to build community in her classroom. The teacher mixed “multicultural paint” (i.e., paint in a variety of skin tones) to match the hand of each student. The activity teaches students that while everyone is of a certain color, no color is better or worse than any other. They also learn that each skin color has a specific name: caramel, ebony³, cinnamon⁴, and peach, rather than black, white, yellow, and red. A student may be a combination of beige and olive, but not white, since, as young child stated, no one is white “like socks”.

I decided to extend the multicultural color-mixing exercise in a variety of concrete ways. The children, with adult help, mixed their skin tone (session one); made handprints⁵

¹ preschool – (ім.) дитяча дошкільна установа, (прикм.) дошкільний

² elementary school – початкова школа

³ ebony – чорний як смола

⁴ cinnamon – світло-коричневий

⁵ handprint – відбиток руки

with their skin color paint (session two); painted their hand with their particular skin tone (session three); and participated in a culminating self-portrait activity, along with a group discussion during circle time (session four).

The project served as closure for the unit on diversity and allowed the children to witness the “rainbow” of skin tones represented by their class. The children’s comments show that they felt free to express their thoughts and feelings about skin color. They actively participated in the extended literacy, social studies, and art curriculum.

I learned that the preschool children: 1) are interested in and enjoy exploring difference; 2) are aware of differences in skin color but are not always cognizant of their own skin tone; 3) can explore skin color diversity through literacy-related art activities; 4) are able to focus on detailed art activities, such as color mixing, painting, and collage.

Discussions with the head teacher and school director revealed that they think that children, teachers, and staff benefited from participation in the project [226].

Додаток Б

Principle of education, basic principle, **in conjunction with** the principle; in conjunction with a new curriculum, in conjunction with age-appropriate content; similar **term**, an example of term is “cultural diversity”, it is expedient to use this term; **to refer** to the work, to refer to the principle, to be referred to as pedagogical imperative; a perfect **vehicle**, a particular vehicle, language is a vehicle of thought; a **learning style** test, students’ learning style, to be cognizant of one’s own learning style. The term “learning style” refers to an individual’s particular approach to learning, a student’s vehicle of gaining knowledge. In conjunction with basic principles of adult learning a teacher should consider that his students have diverse learning styles. **Based on my experience with the project, I learned** that students can go beyond their dominant learning style and further develop styles that they already use well. The project, I refer to, served as closure for my school practice, **based on close observation**.

Children’s **burgeoning awareness**, to refer to parents’ burgeoning awareness, to reveal burgeoning awareness of multiple perspectives in education; a **helpful adjunct** for students with different learning styles, a helpful adjunct promoting literacy instruction, music is a helpful adjunct; the research, **based on close observation**; the curriculum unit, based on close observation; Bloomfield’s approach to linguistics was based on observation of the language; **therefore**, we acknowledge the fact that ...; therefore, the author **calls attention to**; to call attention to principles’ implementation, to call attention to skin color diversity; **the research shows** that biracial children care about their appearance, the research shows similar features, the research shows that students are aware of differences between the terms “empathy” and “tolerance”. The research, based on close observation, shows that people live with a burgeoning awareness of environmental crisis. Therefore, it is expedient to call attention to ecological problems. Under the circumstances educating youth in science and environmental studies can become a helpful adjunct for the national curriculum.

To be dependent on learning style, he is dependent on his parents, to be financially dependent on somebody; to reveal and **display** the results, to display a poster, to display data; **to require** help from adults, to require facts to explore the problem, he requires help to acknowledge this pedagogical imperative; **to guide** students’ behaviour, to guide learners’ attention, the research is guided by the following principle; **to introduce the activity** based on close observation, to introduce age-appropriate activity, to introduce a multicultural activity; **to treat** somebody with responsibility, to treat people with fairness, to treat the problem; **this article maintains that** young children are cognizant of their skin color, this article maintains that. **First**, this article maintains that young children are dependent on their

parents' opinion; **then**, they require help to display their needs and interests; **next**, they need adults to guide their activity; **and finally**, they can be taught to treat others with respect. Therefore, based on my experience with the project, I learned that introducing this activity can become a helpful adjunct in teaching tolerance and social justice.

Додаток В**Card 1****I. Translate into your native language:**

1. knowledge of foreign language	13. They were looking for the nearest cafe when they met their friends.
2. to finish technical school	14. He had been working as a surgeon for seven years by that time.
3. broad-shouldered and tall	15. Mr. Smith has left a message for you.
4. to tell the time	16. She said she hadn't bought fruits and vegetables.
5. to live in many-storeyed house	17. Let's meet at 10 o'clock. I will be waiting for you at the General Post-Office.
6. to get off a bus	18. Who is your best friend?
7. to measure one's blood pressure	19. My father will have been working at this theatre for twenty years by 2015.
8. the seats in the stalls	20. How long haven't you been eating strawberry ice-cream?
9. to buy vegetables at the greengrocer's	
10. to make a long-distance call	
11. I have been waiting for this play for more than a month.	
12. My friend's family will move into a new flat in a week.	

II. Translate into English:

1. забруднення повітря	12. Листоноша не буде доставляти пошту о цій годині завтра.
2. можна вас пригостити....?	13. О котрій годині починаються ваші заняття?
3. виїхати з готелю	14. Котра година?
4. прописувати таблетки	15. Вони готували ці ліки 45 хвилин, перш ніж усе було готово.
5. мати важливе значення	16. Вчора було хмарно і холодно.
6. тепла погода	17. Я чекаю на гостя.
7. бути в доброму настрої	18. Я не відвідую цього ресторану вже два роки.
8. знати іноземні мови	19. Ви старші чи молодші за вашого брата?
9. купити квиток на виставу	20. Ми купили овочі до того, як мати прийшла додому.
10. обідати в кафе	
11. Ти читатимеш цю книжку про видатних акторів театру кілька днів, перш ніж повернеш її до бібліотеки.	

Card 2

I. Translate into your native language:

1. to learn new vocabulary	12. The line has been engaged for 20 minutes.
2. to have central heating	13. What size do you take in shoes?
3. to write an address on an envelope	14. They hadn't bought vegetables before their mother came.
4. water pollution	15. A surgeon felt tired because he had been working hard all day.
5. a piece of cake	16. Is Kyiv the seat of the Cabinet of Ministers?
6. seats in the dress-circle	17. We are very glad to have listened to the professor's lecture.
7. to be fond of cooking	18. The tourist says that he would like to visit the National Gallery.
8. to make injections	19. He bought a TV-set made at our plant.
9. to keep the water clean	20. If he were quick he wouldn't miss the plain.
10. What is the weather forecast for today?	
11. How do people ring up if they don't have telephone at home?	

II. Translate into English:

1. тітка та двоюрідна сестра	13. Моя племінниця працює продавцем у магазині ювелірних виробів уже 5 років.
2. можна вас пригостити....?	14. Він сказав, що його сім'я житиме в сучасному багатоповерховому будинку.
3. нові меблі у їдальні	15. Я збираюся забронювати номер «люкс» у цьому готелі.
4. вимірювати температуру	16. Мої родичі будуть відправляти посилку о 10 годині завтра.
5. улюблена актриса кіно	17. Скільки років ви працюєте в цьому ресторані?
6. подорожувати поїздом	18. Він сказав, що йому подобається цей фільм.
7. відправляти листи авіапоштою	19. Ми не чекатимемо і 3 хвилин, коли актори з'являться на сцені.
8. складатися з трьох частин	20. Давне українське місто Львів варто відвідати.
9. знімати фільм	
10. Мій годинник відстає.	
11. Тобі сподобався фільм?	
12. Ганна – найкраща студентка в нашій групі. Вона добре володіє англійською мовою.	

Card 3**I. Translate into your native language:**

1. modern conveniences	13. Let's meet at 10 o'clock. I will be waiting for you at the General Post-Office.
2. to finish technical school	14. A surgeon felt tired because he had been working hard all day.
3. to consult a doctor	
4. knowledge of foreign language	

5. to live in many-storeyed house	15. What is the weather forecast for today?
6. to get off a bus	16. Who is your best friend?
7. to tell the time	17. He bought a TV-set made at our plant.
8. to keep the water clean	18. How long haven't you been eating strawberry ice-cream?
9. Take the first turning to the right.	19. My father will have been working at this theatre for twenty years by 2015.
10. Their niece is 5 years younger than our nephew is.	20. He worked at the factory built in 1956.
11. Have you ever stayed at the hotel?	
12. Mr. Smith has left a message for you.	

II. Translate into English:

1. листівка та марка	13. Мій друг живе в гуртожитку вже 3 роки.
2. виїхати з готелю	14. Якщо ми переїдемо в нову квартиру, то придбаємо новий холодильник.
3. відділ у супермаркеті	15. Він виходив із кімнати, коли телефон задзвонив.
4. обідати в їдальні	16. Вона завершить свою доповідь про захист навколишнього середовища до 9 години.
5. подорожувати літаком	17. Листоноша не буде доставляти пошту о цій годині завтра.
6. бути в доброму настрої	18. У перекладі з англійської мови «грінпіс» значить «зелений мир».
7. знімати слухавку	19. Ви старші чи молодші за вашого брата?
8. мати важливе значення	20. Вони готували ці ліки 45 хвилин, перш ніж усе було готово.
9. тепла й вітряна погода	
10. Я чекаю на гостя.	
11. Температура взимку знижувалася до –30.	
12. До кімнати ввійшов високий вродливий чоловік.	

Card 4

I. Translate into your native language:

1. to translate scientific text	13. Have you ever stayed at a hotel?
2. character and appearance	14. While you are filling in the form at the reception desk the porter will take your things.
3. to measure the time	15. A telegraph boy will be delivering telegrams all day long.
4. to be a victim of pollution	16. He hasn't answered all our questions yet, but he will have answered them by the end of the lesson.
5. a spare ticket	17. I haven't been eating for three hours.
6. to be fond of painting	18. We knew that he had been working as an oculist
7. to travel by train	
8. take seat seven in the sixteenth row	
9. Take the first turning to the right.	

10. What is your cousin's surname?	for a long time.
11. The weather in Britain changes very quickly.	19. He will have been staying at the cinema for an hour.
12. My new apartment will have all modern conveniences.	20. You must learn foreign languages.

II. Translate into English:

1. вивчати нові слова	групі. Вона добре володіє англійською мовою.
2. блакитні очі та темне волосся	13. Ваша дочка допомагає вам удома? - Так.
3. прогноз погоди на сьогодні	14. Рік поділяється на чотири пори: весну, літо, осінь, зиму.
4. спальня і ванна кімната	15. Вчора не було холодно й морозно.
5. зателефонувати адміністратору готелю	16. Його товариш подорожував поїздом в цей час вчора.
6. виходити на наступній зупинці	17. Вона тільки-но закінчила цю телефонну розмову.
7. одержувати посилку від батьків	18. Батько сказав, що вже придбав овочі й фрукти.
8. продавець у супермаркеті	19. Мені хотілося б узяти бульйон, біфштекс з овочами, салат і каву.
9. обідати в їдальні	20. Я можу годинами розмовляти по телефону.
10. Ви старші чи молодші за вашого брата?	
11. У Києві багато бібліотек, театрів, кінотеатрів та музеїв.	
12. Ганна – найкраща студентка в нашій	

Card 5

I. Translate into your native language:

1. to come at 7 a.m.	now?
2. blue eyes with long lashes	13. He wasn't driving a car all day long yesterday.
3. bus, tram, and trolley-bus	14. He had done shopping by 3 p.m. yesterday.
4. the line is busy	15. The patient answered that he had been taking these tablets all the week.
5. to speak English with an accent	16. Ask your friend if he likes documentary films.
6. to protect the environment	17. You may buy some stamps, postcards, maps here.
7. to be fond of skating	18. Will she have given the final answer before he returns?
8. It suits you perfectly.	19. The sisters will have been discussing this play for an hour, when mother returns.
9. It is foggy and rainy in spring.	20. We were happy to receive your letter in English.
10. I can speak German very well.	
11. Spring and summer are the best seasons of the year.	
12. Is chambermaid packing their luggage	

II. Translate into English:

1. подорожувати літаком	13. Я не купила сірники. Чи є в тебе кілька?
2. родичі моєї дружини	14. Не беріть ці книжки. Вони мені потрібні.
3. жінки на фотографіях	15. Вночі температура впаде до нуля.
4. передайте вітання вашій тітці	16. Він розмовляв із другом, коли зустрів її.
5. старший брат	17. Вони будуть переглядати телеграми у цей час завтра.
6. кінець тижня	18. Він сказав, що його сім'я житиме в багатоповерховому будинку.
7. кухня, спальня і ванна кімната	19. Ваш друг був у Франції цього року?
8. замовляти номер у готелі	20. Моя дочка не їсть шоколадних цукерок уже 5 років.
9. надіслати листівку	
10. Котра година?	
11. Ти маєш вивчити цей вірш напам'ять.	
12. Чи сподобався вам фільм?	

Card 6

I. Translate into your native language:

1. straight nose and thin lips	13. Her cousin is the prettiest girl I have ever seen.
2. to buy a ring in a jewelry department	14. He asked if I had any interesting DVD disks.
3. to confirm the arrival	15. I shan't buy any furniture for my kitchen.
4. to solve environmental problems	16. He will be flying to London at this time tomorrow.
5. to have a toothache	17. The doctor is out. We have left a message for him.
6. to enjoy the performance	18. My aunt told me that she had bought a present for me.
7. to watch a movie	19. Will you have finished your talk about flora and fauna by 2 o'clock?
8. to collect coins and stamps	20. He seems to have translated the works of many American authors.
9. I'd like to have some soup.	
10. The connection was very bad.	
11. I have some cups. Do you need any?	
12. Excuse me, could you tell me the right time?	

II. Translate into English:

1. читати, писати і перекладати нові слова	13. Якщо лінія зайнята, ви почуєте короткі гудки.
2. квиток в один напрям	14. Ваш батько робітник? – Ні, мій батько інженер.
3. чоловіки на фотографіях	15. Я чекатиму на вас о пів на дев'яту.
4. закінчити університет	16. Взимку часто йде сніг, чи не так?
5. темне кучеряве волосся	

6. чотири пори року	17. Вони побудують новий багатоквартирний будинок на нашій вулиці до кінця року.
7. диван і два крісла	18. Будь ласка, не турбуйте нас. Ми відпочиваємо.
8. купити конверт і дві марки	19. Він писав листа протягом усього вечора.
9. Купи трохи помідорів і картоплі.	20. Вона сказала, що переїде в іншу квартиру в липні.
10. Скільки коштують ці сукні?	
11. Я знаю його племінників. Їхні імена Піт та Емма.	
12. Вчора було хмарно й слизько.	

Card 7

I. Translate into your native language:

1. to be fond of swimming	13. When I came home, he was reading a book.
2. bacon, sausage, meat, and beefsteak	14. She has received no letters from him this year.
3. parents and grandparents	15. We shall have read the article about the victims of pollution by this time tomorrow.
4. to follow the doctor's instructions	16. She said that she had bought new high-heeled shoes.
5. straight nose and full lips	17. The patient said that he had been taking that medicine for a long time.
6. to read the film review	18. I haven't been eating for 2 hours.
7. temperature and humidity	19. Will she have finished her homework by 6 p.m.?
8. What is your occupation?	20. They have been waiting for you since 11 o'clock.
9. to take measures to stop water pollution	
10. Here is my passport.	
11. What size do you take in shoes?	
12. Our seats are in the sixth row of the stalls.	

II. Translate into English:

1. улюблений актор	робота.
2. коробка сірників	14. Влітку було сонячно й спекотно.
3. огірки, помідори й картопля	15. Том придбає новий пилосос наступного тижня.
4. бути на 5 років старшим	16. Що ти робиш? – Я шукаю свої ключі. Здається, я їх загубив.
5. жити в гуртожитку	17. Коли я зустрів його вчора, він поспішав до театру.
6. виїхати з готелю	18. Ми прийшли додому до того, як почався дощ.
7. зупинка тролейбуса	19. Вона сказала, що чекала на лікаря понад
8. покласти листа в поштову скриньку	
9. Це Вам дуже личить.	
10. Передайте мені, будь ласка, сіль.	
11. Моя рідна мова – українська.	

12. Чи є щось у конверті? – Ні, там нічого немає.	годину.
13. Ганна – хірург. Їй подобається її	20. Ми навчаємось в університеті, щоб стати гарними спеціалістами.

Card 8

I. Translate into your native language:

1. apartment in a new building	station at 10 a.m.
2. to have a hobby	14. We had bought everything by six o'clock yesterday.
3. to prescribe tablets and drops	15. By three o'clock tomorrow she will have passed her English exam.
4. my wife's relatives	16. We knew that he had been working as an oculist for a long time.
5. to send letters by air-mail	17. He said he would come and see us on Monday.
6. help yourself to some salad	18. The doctor had been taking out a tooth for two minutes.
7. to buy tickets for the performance	19. We shall have spent much money for building purification plants by that time.
8. to book a ticket	20. My mother said that she liked historical films and comedies best of all.
9. environment protection	
10. My hobby is knitting.	
11. He is not fond of modern music.	
12. When were they planning to make a voyage up the Dnieper?	
13. The train will be approaching the	

II. Translate into English:

1. знати іноземні мови	13. Якщо він прийде сьогодні, я попрошу його допомогти мені.
2. квиток в один напрям	14. Я збираюся забронювати номер «люкс» у Вашому готелі.
3. купувати овочі та фрукти	15. Я працюю продавцем у книжному магазині вже три роки.
4. жінки й чоловіки	16. Ви не сказали мені, що збираєтеся йти в кіно.
5. висока вродлива дівчина	17. Аліса щойно прийшла додому, чи не так?
6. прогноз погоди на завтра	18. Вона не купуватиме нових меблів, якщо переїде.
7. зупинятися в готелі	19. Він бачив, як студенти працювали в бібліотеці.
8. пасажери в автобусі	20. Я не читатиму змісту цього балету і 10 хвилин, коли він розпочнеться.
9. ніж, ложка й виделка	
10. Мері – бухгалтер. Вона виконує свою роботу добре.	
11. Я маю вже йти до театру. Ти можеш піти зі мною?	
12. Вона не зробила жодних помилок у диктанті.	

Card 9

I. Translate into your native language:

1. sovereign state	13. They explained how to use this programme.
2. to know the meaning of the word	14. She has just finished reading the article about the natural resources.
3. to predict the weather	15. She had studied French before she came to France.
4. to buy a two-room apartment	16. Your article will be published in this journal.
5. to wait at the reception desk	17. They do many operations on the computer.
6. to stick a stamp	18. He will have been talking for over half an hour by the time his friend arrives.
7. to buy a bar of soap	19. He said he had been working as a doctor there for seven years.
8. to protect nature from pollution	20. She has been having breakfast for 10 minutes.
9. a cup of tea	
10. Could you tell me the right time?	
11. Both the day and the night are divided into 12 hours.	
12. What will you do if he feels bad?	

II. Translate into English:

1. таксі та автобуси	телефонує містеру Брауну.
2. квиток в один напрям	14. Мати готувала вечерю, коли я повернувся додому.
3. перекладати за допомогою словника	15. Давай зустрінемося о шостій годині. Я чекатиму на тебе біля супермаркету.
4. моя улюблена їжа	16. Олена ще не придбала нові черевики для дітей.
5. знати іноземні мови	17. Що б ти замовила на вечерю?
6. працювати на заводі	18. Ми продовжуємо вивчати українську мову.
7. карі очі та чорні брови	19. Я бачив, як вони купували меблі для дитячої кімнати.
8. Як пройти до кінотеатру?	20. До кінця року вони прочитають дві книжки англійською мовою.
9. замовляти рибу й салат	
10. Скільки Вам років?	
11. Моя наймолодша сестра не дарувала мені годинника на день народження.	
12. Взимку вітряно й холодно.	
13. Що зараз робить менеджер? – Він	

Card 10

I. Translate into your native language:

1. to live in a ten-storeyed house	12. When were they looking for the nearest café?
2. to learn the words by heart	13. I am not going to see you tomorrow.

<p>3. to buy an envelope and a stamp</p> <p>4. a salesman in the fruiter's shop</p> <p>5. continental climate</p> <p>6. to keep the water clean</p> <p>7. a glass of apple juice</p> <p>8. to applaud the actors</p> <p>9. to take a temperature</p> <p>10. What would you like to have for dinner?</p> <p>11. I will be writing a letter to my friend at 11 o'clock tomorrow.</p>	<p>14. She has been choosing apples and oranges for more than 20 minutes, hasn't she?</p> <p>15. The doctor had been examining the patients for an hour.</p> <p>16. What will you do if he comes today?</p> <p>17. They expected a hard rain yesterday.</p> <p>18. In spring the trees cover with blossom.</p> <p>19. Jane is not so beautiful as Ann is.</p> <p>20. Sam will have been waiting for thirty minutes when his bus arrives.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Translate into English:

<p>1. знати іноземні мови</p> <p>2. квиток в один напрям</p> <p>3. села й міста</p> <p>4. закінчити технікум</p> <p>5. добрий і розумний чоловік</p> <p>6. спальня та кухня</p> <p>7. зателефонувати адміністратору готелю</p> <p>8. виходити з автобуса</p> <p>9. замовляти м'ясо та салат</p> <p>10. Чи були Ви коли-небудь у Лондоні?</p> <p>11. Вони чекатимуть на наш дзвінок з 5 до 6 години завтра.</p> <p>12. Мій старший брат працює хірургом у</p>	<p>лікарні.</p> <p>13. Яка вчора була температура повітря?</p> <p>14. Я збираюся забронювати номер «люкс» у Вашому готелі.</p> <p>15. Якщо не буде дощу, ми поїдемо за місто.</p> <p>16. Я збираюсь замовити вечерю офіціанту.</p> <p>17. Коли я зустрів його, він розмовляв зі своїм другом.</p> <p>18. Вона вивчала німецьку мову до того, як приїхала в Берлін.</p> <p>19. Вони виконають цю роботу до кінця місяця.</p> <p>20. Слід пам'ятати всі ці правила, розв'язуючи задачу.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаток Г

Таблиця 1

**результатів перевірки рівня володіння мовним матеріалом студентами,
що вступили до магістратури**

1.	2.	3.	4.	5.	6.
ПБ студентів за порядковими номерами	Назва ВНЗ	Кількість правильно перекладених словосполучень і речень з англ. мови українською з 20 можливих у цифрах і %	Рецептивний рівень володіння мовним матеріалом	Кількість правильно перекладених словосполучень і речень з укр. мови англійською з 20 можливих у цифрах і %	Репродуктивний рівень володіння мовним матеріалом
I група	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	16 / 80%	достатній	11 / 55%	задов.
		12 / 60%	задов.	7 / 35%	низький
		13 / 65%	задов.	7 / 35%	низький
		17 / 85 %	достатній	13 / 65%	задов.
		12 / 60 %	задов.	5 / 25%	низький
		14 / 70%	задов.	10 / 50%	задов.
		18 / 90%	високий	14 / 70%	достатній
		13 / 65%	задов.	7 / 35%	низький
		8 / 40%	низький	5 / 25%	низький
		12 / 60%	задов.	9 / 45%	низький
		5 / 25%	низький	4 / 20%	низький
		14 / 70%	задов.	11 / 55%	задов.
		16 / 80%	достатній	10 / 50%	задов.
		7 / 35%	низький	5 / 25%	низький
II група	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	12 / 60 %	задов.	8 / 40%	низький
		14 / 70%	задов.	8 / 40%	низький
		12 / 60 %	задов.	5 / 25%	низький
		16 / 80%	достатній	16 / 80%	достатній
		12 / 60 %	задов.	10 / 50%	задов.
		13 / 65%	задов.	10 / 50%	задов.
		10 / 50%	низький	7 / 35%	низький
		16 / 80%	достатній	12 / 60 %	задов.
		16 / 80%	достатній	11 / 55%	задов.
		12 / 60 %	задов.	5 / 25%	низький
		7 / 35%	низький	5 / 25%	низький
		8 / 40%	низький	6 / 30%	низький
		17 / 85 %	достатній	15 / 75%	достатній
		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
6 / 30%	низький	5 / 25%	низький		
30.		13 / 65%	задов.	6 / 30%	низький
31.		12 / 60 %	задов.	10 / 50%	низький

III група	32.	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	13 / 65%	задов.	9 / 45%	низький
	33.		16 / 80%	достатній	11 / 55%	задов.
	34.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	35.		8 / 40%	низький	7 / 35%	низький
	36.		8 / 40%	низький	6 / 30%	низький
	37.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	38.		14 / 70%	задов.	9 / 45%	низький
	39.		16 / 80%	достатній	11 / 55%	задов.
	40.		17 / 85 %	достатній	14 / 70%	достатній
	41.		12 / 60 %	задов.	9 / 45%	низький
	42.		5 / 25%	низький	4 / 20%	низький
	43.		15 / 75%	задов.	9 / 45%	низький
	44.		14 / 70%	задов.	8 / 40%	низький
IV група	45.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	18 / 90%	високий	16 / 80%	достатній
	46.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	47.		19 / 95%	високий	15 / 75%	достатній
	48.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	49.		10 / 50%	низький	7 / 35%	низький
	50.		14 / 70%	задов.	11 / 55%	задов.
	51.		12 / 60 %	задов.	10 / 50%	задов.
	52.		12 / 60 %	задов.	4 / 20%	низький
	53.		12 / 60 %	задов.	9 / 45%	низький
	54.		13 / 65%	задов.	6 / 30%	низький
	55.		13 / 65%	задов.	10 / 50%	задов.
	56.		17 / 85 %	достатній	13 / 65%	задов.
	57.		12 / 60 %	задов.	5 / 25%	низький
	58.		11 / 55%	низький	9 / 45%	низький
V група	59.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	10 / 50%	низький	7 / 35%	низький
	60.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	61.		17 / 85 %	достатній	14 / 70%	достатній
	62.		12 / 60 %	задов.	7 / 35%	низький
	63.		13 / 65%	задов.	10 / 50%	задов.
	64.		16 / 80%	достатній	12 / 60 %	задов.
	65.		19 / 95%	високий	16 / 80%	достатній
	66.		17 / 85 %	достатній	15 / 75%	достатній
	67.		16 / 80%	достатній	11 / 55%	задов.
	68.		13 / 65%	задов.	5 / 25%	низький
	69.		9 / 45%	низький	6 / 30%	низький
	70.		12 / 60 %	задов.	6 / 30%	низький
	71.		18 / 90%	високий	16 / 80%	достатній
	72.		16 / 80%	достатній	14 / 70%	достатній
	73.		13 / 65%	задов.	8 / 40%	низький
	74.		12 / 60 %	задов.	4 / 20%	низький
75.	14 / 70%	задов.	9 / 45%	низький		
VI група	76.		11 / 55%	низький	8 / 40%	низький
	77.		17 / 85 %	достатній	17 / 85 %	високий
	78.		9 / 45%	низький	3 / 15%	низький
	79.		17 / 85 %	достатній	10 / 50%	задов.

	80.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	5 / 25%	низький	2 / 10%	низький
	81.		19 / 95%	високий	14 / 70%	достатній
	82.		5 / 25%	низький	3 / 15%	низький
	83.		19 / 95%	високий	14 / 70%	достатній
	84.		18 / 90%	високий	15 / 75%	достатній
	85.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
VII група	86.	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	17 / 85 %	достатній	12 / 60 %	задов.
	87.		16 / 80%	достатній	12 / 60 %	задов.
	88.		10 / 50%	низький	6 / 30%	низький
	89.		10 / 50%	низький	6 / 30%	низький
	90.		7 / 35%	низький	6 / 30%	низький
	91.		9 / 45%	низький	6 / 30%	низький
	92.		19 / 95%	високий	16 / 80%	достатній
	93.		18 / 90%	високий	10 / 50%	задов.
	94.		15 / 75%	задов.	10 / 50%	задов.
	95.		12 / 60 %	задов.	4 / 20%	низький
	96.		12 / 60 %	задов.	6 / 30%	низький
	97.		13 / 65%	задов.	5 / 25%	низький
	98.		12 / 60 %	задов.	9 / 45%	низький
99.	12 / 60 %	задов.	8 / 40%	низький		
VIII група	100.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	10 / 50%	низький	7 / 35%	низький
	101.		14 / 70%	задов.	10 / 50%	задов.
	102.		16 / 80%	достатній	12 / 60 %	задов.
	103.		18 / 90%	високий	14 / 70%	достатній
	104.		16 / 80%	достатній	13 / 65%	задов.
	105.		18 / 90%	високий	15 / 75%	достатній
	106.		5 / 25%	низький	4 / 20%	низький
	107.		12 / 60 %	задов.	6 / 30%	низький
	108.		8 / 40%	низький	6 / 30%	низький
	109.		10 / 50%	низький	5 / 25%	низький
	110.		13 / 65%	задов.	10 / 50%	низький
	111.		14 / 70%	задов.	7 / 35%	низький

Додаток Д

Text I

Read the text and choose the statements which correspond to the contents of the text:

Elementary School Teacher

An elementary school teacher career is typically appealing to those who wish to make a positive difference in the lives of children. This career requires to be patient, caring, enthusiastic, creative, optimistic and to have a sense of humor. Without the ability to laugh at yourself and at silly mistakes young students often make, you can easily become frustrated. If students see that you are fun loving and that you care about them as people, they will more easily put trust in you and show respect.

Elementary school teachers normally teach students in kindergarten through fifth grade. They are responsible for student's mental, physical, and emotional development. The curriculum usually includes such subjects as mathematics, science, social studies, language arts, music, art and reading. Most elementary school teachers teach one class of children in several subjects. In some cases, two or more teachers team up to cover a class. There are some elementary school teachers who teach one special subject (usually music, art, reading, science, arithmetic, or physical education) to a number of different classes at different times.

Elementary school teachers exist at both the public and private school level, and are responsible for doing many things. In addition to academic skills, they need to also teach social and motor skills to their young students. Their instruction will include a combinations of lectures, demonstrations, and audiovisual teaching aids. They have to prepare and correct tests; and then record the test results. These educators must create fun and enthusiastic atmospheres within their classrooms and meet the needs of their students.

Elementary school teachers also create lessons, correct papers, and hear oral presentations. In addition, they are responsible for discipline and order in the classroom and on the playground. At various times of the year, they are also asked to go on field trips with their class. Elementary teachers also normally spend more time than other teachers with parents. Parent-teacher conferences are routinely held two to four times per year.

Elementary teachers need strong interpersonal skills to motivate young students to learn. Getting a class of 20 to 25 children between the ages of 5 and 10 to listen and concentrate can be difficult. However, teachers who build strong relationships with students can more effectively establish rules and order for a better learning environment.

According to the Bureau of Labor Statistics (BLS), average base salary of all public elementary school teachers in the US in 2013 is around \$ 49,000, and \$34,000 for teachers in

private elementary schools. Salaries can be much higher for teachers with a Master of Arts degree in Education.

There are some minimum requirements future elementary school teachers will need to provide: fingerprints for a criminal background check, student-teaching fieldwork experience in elementary school classrooms, a Bachelor's degree or higher.

Becoming a student-teacher is most often done as an internship before graduation. University students studying to become elementary school teachers will work in elementary schools under the direct supervision of professional teachers. They are observed and monitored while developing their first set of teaching skills.

Bachelor's degrees in elementary education can take 4-5 years to complete. Some degree programs encourage future educators to choose a content specialization, such as history, mathematics, or language arts.

Elementary school teachers have a very important job. They need to create a class environment favorable to learning and personal growth while at the same time motivating their students and establishing effective connection with them. In addition, they need to know not just one, but a wide variety of subjects they teach. The best teachers are patient, understanding, and kind. They can put themselves in their students' shoes and imagine what the students are thinking and feeling. A future elementary school teacher who knows what to expect in the job and knows how to prepare for the job can get off to a great start.

1. a) Elementary school teacher should be patient, caring, and creative.
b) Elementary school teacher should be young, smart, and good-looking.
c) Elementary school teacher should be honest, strong, and brave.
2. a) A sense of duty is important for elementary school teachers.
b) A sense of harmony is important for elementary school teachers.
c) A sense of humor is important for elementary school teachers.
3. a) If a teacher is strict with his students, they will more easily put trust in him.
b) If a teacher sings songs with his students, they will more easily put trust in him.
c) If a teacher cares about his students, they will more easily put trust in him.
4. a) Elementary school teachers teach students in kindergarten through ninth grade.
b) Elementary school teachers teach students in kindergarten through fifth grade.
c) Elementary school teachers teach students in kindergarten through University.
5. a) Elementary school teachers aren't responsible for student's mental, physical, and emotional development.
b) Elementary school teachers are responsible for student's moral and patriotic development.

- c) Elementary school teachers are responsible for student's mental, physical, and emotional development.
6. a) Elementary school students in the US study mathematics, science, social studies, language arts, music, art and reading.
b) Elementary school students in the US study mathematics, chemistry, psychology, and reading.
c) Elementary school students in the US study mathematics, science, history, physics, music, art and reading.
7. a) Most elementary school teachers teach two classes of children in several subjects.
b) Most elementary school teachers teach one class of children in several subjects.
c) Most elementary school teachers teach one class of children in one subject.
8. a) Special subject (usually music, art, reading, science, arithmetic, or physical education) is taught to a number of different classes at different times.
b) Special subject (usually music, art, reading, science, arithmetic, or physical education) is taught to one class at different times.
c) Special subject (usually music, art, reading, science, arithmetic, or physical education) is taught once a week.
9. a) Elementary school teachers work in public schools and Universities.
b) Elementary school teachers work in public schools only.
c) Elementary school teachers work in public and private schools.
10. a) Elementary school teachers teach only academic skills to their young students.
b) Elementary school teachers teach both academic skills and social skills.
c) Elementary school teachers teach both academic skills and professional skills.
11. a) In their practice these educators use lectures and tests.
b) In their practice these educators use lectures, demonstrations, and audiovisual teaching aids.
c) In their practice these educators use demonstrations and story telling.
12. a) Elementary school teachers must meet the needs of their students.
b) Elementary school teachers must meet the needs of their students' parents.
c) Elementary school teachers must meet the needs of school administration.
13. a) Teachers aren't responsible for discipline in the classroom and on the playground.
b) Teachers are responsible for discipline in the classroom and are not are responsible for discipline on the playground.
c) Teachers are responsible for discipline in the classroom and on the playground.
14. a) Elementary school teachers never organize field trips with their class.

- b) Sometimes elementary school teachers organize field trips with their class.
 - c) Sometimes elementary school teachers organize museum excursions with their class.
15. a) Elementary school teachers keep in touch with parents calling them four times per year.
- b) Elementary school teachers keep in touch with parents writing letters to them.
 - c) Elementary school teachers keep in touch with parents with the help of parent-teacher conferences.
16. a) Teacher's strong interpersonal skills motivate young students to learn.
- b) Teacher's weak interpersonal skills motivate young students to learn.
 - c) Teacher's strong interpersonal skills do not motivate young students to learn.
17. a) The number of children in elementary class is usually 20 – 25.
- b) The number of children in elementary class is usually 13 – 15.
 - c) The number of children in elementary class is usually 18 – 20.
18. a) A better learning environment depends on students' hygiene.
- b) A better learning environment depends on strong relationships with students.
 - c) A better learning environment depends on the place you study.
19. a) Average pay for elementary teachers in public schools is \$ 55,270, according to the Bureau of Labor Statistics.
- b) Average pay for elementary teachers in public schools is \$ 35,000, according to the Bureau of Labor Statistics.
 - c) Average pay for elementary teachers in public schools is \$ 49,000, according to the Bureau of Labor Statistics.
20. a) Public elementary school teachers earn less than elementary school teachers in private elementary schools.
- b) Public elementary school teachers earn more than elementary school teachers in private elementary schools.
 - c) Salaries of public and private elementary school teachers are the same.
21. a) To teach in most states a person needs to get a Bachelor's degree in Education.
- b) To teach in most states a person needs to get a Master of Arts degree in Education.
 - c) To teach in most states a person needs to get both Bachelor's and Master's degree in Education.
22. a) Their first work experience teachers get working in a kindergarten.
- b) Their first work experience teachers get working in travel agency.
 - c) Their first work experience teachers get becoming student-teachers.
23. a) Bachelor's degrees in elementary education can take 4-5 years to complete.

- b) Bachelor's degrees in elementary education can take 2-3 years to complete.
 - c) Bachelor's degrees in elementary education can take 4-6 months to complete.
24. a) Some degree programs for educators aren't aimed at getting a content specialization, such as history, mathematics, or language arts.
- b) Some degree programs for educators are aimed at getting a content specialization, such as history, mathematics, or language arts.
 - c) Some degree programs for educators are aimed at getting Bachelor's degree.
25. a) Elementary school teachers mustn't know a wide variety of subjects they teach.
- b) Elementary school teachers must know a wide variety of subjects they teach.
 - c) Elementary school teachers must know one subject they teach.

Text II

Read the text and choose the statements which correspond to the contents of the text:

Teaching Music

Whether you are a full time teacher, part time tutor, parent, or some other educator, you will find that music can be an incredibly effective tool for learning. People have been using music to teach for thousands of years. Music has been shown to improve creativity and intelligence. Even listening to music can be beneficial – people's intelligence improves just by listening to a song by Mozart. With an appreciation and understanding of music, a person can achieve more successful interactions or express emotions better.

Music is an important part of the education. It has impressive psychological effects that enhance learning. As one of the arts, it balances the study of sciences and humanities to give students a creative outlet and exposes them to another sphere of learning. Music is taught from elementary to high school, and there are many different components to the subject. Classes can teach students to read and write music, to sing and play instruments, or focus on the history of music. This instruction can develop children's musical skills, expand their interpretative abilities and increase their overall appreciation of music.

In elementary school, students learn to play simple instruments such as recorders and keyboards, sing in small choruses and learn the basic elements of music. Music teacher in elementary school exposes students to a wide variety of music: classical, country, folk, jazz, Broadway show tunes, and rock. Although there are many genres of popular and contemporary music that are child-friendly, teaching children to appreciate classical music is very important. Studies have shown that classical music promotes relaxation in listeners. The Baroque and Romantic periods have the most child-friendly music, with repeating melodies and soothing

instrumentals. Other pieces of classical music were written specifically for children, including "Peter and the Wolf" by Prokofiev.

In middle school, music education will usually continue to be a requirement, but extracurricular activities, such as joining the school chorus or band, are also options. Most schools offer clubs such as these for children to expand their knowledge and appreciation of music. Some school districts also offer more specialized classes in middle or high school, such as music history, music theory, etc. The range of music courses can focus on a variety of subjects, including instruction on basic vocal and instrumental lessons, exposure to different musical styles, introduction to the basics of musical theory and study of music history.

Chorus is a portion of music education focused on the vocal skills of students, improving these skills through performance, memorization and reading of music. Chorus can be a requirement for elementary school students in many school districts, though it is often offered as an elective or extracurricular activity through middle and high school. In elementary school, teachers introduce students to notes, pitch, rhythm and other basic choral concepts. Often, the music instructors will teach children short songs with few notes to introduce the art of singing. Middle School choirs begin to sing more difficult songs and introduce harmony, a method which will be built upon in high school.

Instrumental instruction is an area of music education dedicated to teaching students how to play an instrument through the reading of sheet music, learning of notes and practice. Students are usually introduced to basic instruments, such as the recorder, in elementary school and then decide whether or not they wish to continue instrumental lessons in middle and high school. Each level of instrumental lessons becomes more involved and skillfully demanding. Most high schools offer band as an elective for the arts, and for students who are more dedicated to playing an instrument, many schools have selective bands that participate in performances and competitions. Instrumental teachers may also serve as general music education instructors and / or chorus teachers. If you love music and enjoy teaching, working as a music teacher might be the ideal career for you.

1. a) Music is an effective tool for teaching.
 - b) Music is an effective tool for learning.
 - c) Music is an effective tool for dancing.
2. a) Music improves students' creativity and intelligence.
 - b) Music improves students' creativity and academic achievement.
 - c) Music improves students' creativity and appearance.
3. a) Listening to music can not be beneficial.
 - b) Listening to music can be beneficial.

- c) Listening to music can be harmful.
4. a) Understanding poetry a person can achieve more successful interactions.
 - b) Understanding art a person can achieve more successful interactions.
 - c) Understanding music a person can achieve more successful interactions.
 5. a) Music helps to express our manners and tastes better.
 - b) Music helps to show our knowledge better.
 - c) Music helps to express emotions better.
 6. a) Music is an important part of the education.
 - b) Music is an important part of medical care.
 - c) Music is an important part of engineering.
 7. a) Music has impressive physical effects.
 - b) Music has impressive psychological effects.
 - c) Music has impressive mental effects.
 8. a) Music is one of the arts.
 - b) Music is science.
 - c) Music is neither art, nor science.
 9. a) Music gives students the knowledge of the human past.
 - b) Music gives students the knowledge of numbers, counting, and numerical operations.
 - c) Music gives students a creative outlet.
 10. a) Music is taught from elementary to high school.
 - b) Music is taught from elementary school to University.
 - c) Music is taught from kindergarten to elementary school.
 11. a) Music classes can teach students to read books on history and write essays, to focus on the past and analyze the present.
 - b) Music classes can teach students to read English books, to sing English songs, or study the history of the language.
 - c) Music classes can teach students to read and write music, to sing and play instruments, or focus on the history of music.
 12. a) Music teachers develop children's speaking skills.
 - b) Music teachers develop children's musical skills.
 - c) Music teachers develop children's writing skills.
 13. a) In elementary school, students learn to play simple instruments such as button accordion and guitar.
 - b) In elementary school, students learn to play simple instruments such as recorders and keyboards.

- c) In elementary school, students learn to play simple instruments such as piano and violin.
14. a) In elementary school, students learn the basic elements of music.
b) In middle school, students learn the basic elements of music.
c) In high school, students learn the basic elements of music.
15. a) Teaching children to appreciate pop music is very important.
b) Teaching children to appreciate classical music is very important.
c) Teaching children to appreciate rock music is very important.
16. a) Classical music promotes bad behaviour in listeners.
b) Classical music promotes physical activity in listeners.
c) Classical music promotes relaxation in listeners.
17. a) The Baroque and Romantic periods have the most child-friendly music.
b) The Modern period has the most child-friendly music.
c) The Ancient period has the most child-friendly music.
18. a) In middle school, music education has the form of extracurricular activities.
b) In middle school, music education is a hobby.
c) In middle school, music education is not necessary.
19. a) In elementary school, students study more specialized classes such as music history, music theory, etc.
b) In middle or high school, students study more specialized classes such as music history, music theory, etc.
c) In kindergarten, children study more specialized classes such as music history, music theory, etc.
20. a) Chorus is a portion of music education focused on the computer skills of students.
b) Chorus is a portion of music education focused on the reading skills of students.
c) Chorus is a portion of music education focused on the vocal skills of students.
21. a) In elementary school, to introduce the art of singing, the music instructors teach children harmony.
b) In elementary school, to introduce the art of singing, the music instructors teach children short songs with few notes.
c) In elementary school, to introduce the art of singing, the music instructors teach children to sing very difficult songs.
22. a) Instrumental instruction is an area of music education dedicated to teaching students how to play an instrument through the reading of sheet music, learning of notes and practice.
b) Instrumental instruction is an area of music education dedicated to teaching students how to read notes, feel pitch, rhythm and understand other basic choral concepts.

- c) Instrumental instruction is an area of music education dedicated to teaching students how to develop their vocal skills.
23. a) Each level of instrumental lessons becomes less involved and skillfully demanding.
 b) Each level of instrumental lessons becomes more involved and skillfully demanding.
 c) Each level of instrumental lessons becomes less interesting and boring.
24. a) Most high schools offer chorus and music history as elective for the arts.
 b) Most high schools offer playing the piano as an elective for the arts.
 c) Most high schools offer band as an elective for the arts.
25. a) If you love music and enjoy teaching, working as a music teacher might be the ideal career for you.
 b) If you love music and enjoy teaching, working as a history teacher might be the ideal career for you.
 c) If you love music and enjoy teaching, working as a Math teacher might be the ideal career for you.

Text III

Read the text and choose the statements which correspond to the contents of the text:

What Is School Psychology?

School psychology is defined as a field that helps to apply principles of psychology and education in children of all ages for the treatment of behavioral issues in children and adolescents. The goal of school psychology is to collaborate with parents, teachers, and students to promote a healthy learning environment that focuses on the needs of children. Most school psychologists choose the career because they enjoy working with children.

A school psychologist is a type of psychologist that works within the educational system to help children with emotional, social and academic issues. School psychologists have specialized training in both psychology and education. They use their training and skills to team with educators, parents, and other mental health professionals to ensure that every child learns in a safe, healthy and supportive environment. School psychologists understand school systems, effective teaching and successful learning. Today's children face more challenges than ever before. School psychologists can provide solutions for tomorrow's problems through thoughtful and positive actions today.

School psychology is still a relatively young profession. The National Association of School Psychology (NASP) was established and formally recognized as a doctoral specialty by the American Psychological Association (APA) in 1968. In 2002, U.S. News and World Report

named school psychology one of the top ten "hot professions." Many school psychologists in the field are retiring, creating a demand for qualified school psychologists.

School psychologists work with individual students and groups of students to deal with behavioral problems, academic difficulties, disabilities and other issues. They also work with teachers and parents to develop techniques to deal with home and classroom behavior. Other tasks include training students, parents and teachers about how to manage crisis situations and substance abuse problems.

According to the National Association of School Psychology (NASP), there are five major areas where school psychologists provide services: (1) consultation, (2) evaluation, (3) intervention, (4) prevention, and (5) research and planning. School psychologists also act as educators by helping others understand more about child development, behavioral problems and behavior management techniques.

While most work in elementary and secondary schools, there are a number of different areas where school psychologists might find employment. Private clinics, hospitals, state agencies, and universities are possible sectors of employment. Some school psychologists also go into private practice and serve as consultants, especially those with a doctoral degree in school psychology.

According to the Occupational Outlook Handbook published by the U.S. Department of Labor, the average salary for a psychologist working in an elementary or secondary school is \$58,360. The average salary for a practicing school psychologist with a doctoral degree was \$51,000, with master's-level professionals earning an average of \$40,000 per year.

The training requirements to become a school psychologist are a minimum of 60 graduate semester hours including a year-long internship. This training emphasizes preparation in mental health, child development, school organization, learning, behavior and motivation. To work as a school psychologist, one must be certified and/or licensed by the state in which services are provided.

The benefits of a career in school psychology are the following: 1) school psychologists are able to help students succeed; 2) since most school psychologists work in elementary to secondary school settings, they have a predictable schedule; 3) school psychologists are able to collaborate with a variety of community members, including counselors, teachers, parents, and students.

Downsides of a career in school psychology are: 1) difficulties with students or parents can lead to high stress levels; 2) work-related stress and frustration can lead to burnout; 3) school psychologists often face hectic schedules and an overload of clients.

1. a) School psychology applies principles of psychology and education for the treatment of behavioral issues in children and adolescents.
b) School psychology applies principles of biology and education for the treatment of behavioral issues in children and adults.
c) School psychology applies principles of geography and education for the treatment of behavioral issues in children and adolescents.
2. a) The goal of school psychology is to treat sick people.
b) The goal of school psychology is to teach students to be kind and tolerant.
c) The goal of school psychology is to promote a healthy learning environment.
3. a) A school psychologist collaborates with parents, teachers, and students.
b) A school psychologist collaborates with parents, school headmaster and workers.
c) A school psychologist collaborates with parents, doctors, and medical nurses.
4. a) Most school psychologists choose the career because they enjoy working with homeless people.
b) Most school psychologists choose the career because they enjoy working with children.
c) Most school psychologists choose the career because they enjoy reading books on psychology.
5. a) A school psychologist helps children to solve emotional, physical and health problems.
b) A school psychologist helps children to solve emotional, social and academic problems.
c) A school psychologist helps to solve emotional and mental problems.
6. a) School psychologists have specialized training in both psychology and education.
b) School psychologists don't have any specialized training.
c) School psychologists have specialized training in both English and Biology.
7. a) School psychologists provide a safe, healthy and supportive environment only for elementary school students.
b) School psychologists provide a safe, healthy and supportive environment only for those children who study well.
c) School psychologists provide a safe, healthy and supportive environment for every child.
8. a) A school psychologist should know and understand school systems.
b) A school psychologist should know and understand school systems, effective teaching and successful learning.
c) A school psychologist should know school rules and follow them.

9. a) School psychology is not a relatively young profession.
b) School psychology is not a profession.
c) School psychology is a relatively young profession.
10. a) The National Association of School Psychology (NASP) is the association of psychologists in the USA.
b) The National Association of School Psychology (NASP) is the association of psychologists in Ukraine.
c) The National Association of School Psychology (NASP) is the association of psychologists in Great Britain.
11. a) There is a growing demand for qualified doctors in the US.
b) School psychology is not a popular profession in the US.
c) There is a growing demand for qualified school psychologists in the US.
12. a) School psychologists work with individual students and groups of students.
b) School psychologists work with individual students only.
c) School psychologists work with groups of students. They don't work individually.
13. a) School psychologists also work with teachers and parents in order to deal with their health problems.
b) School psychologists also work with teachers and parents in order to deal with home and classroom behavior of their children.
c) School psychologists also work with teachers and parents in order to earn more money.
14. a) School psychologists also help to manage crisis situations and deal with substance abuse problems.
b) School psychologists don't help to manage crisis situations and deal with substance abuse problems.
c) School psychologists know nothing about crisis situations and substance abuse problems.
15. a) The work of a school psychologist includes such areas as consultation, teaching, summarizing, medical therapy.
b) The work of a school psychologist includes such areas as consultation, management, teaching, research and medical therapy.
c) The work of a school psychologist includes such areas as consultation, evaluation, intervention, prevention, and research and planning.
16. a) School psychologists are also educators.
b) School psychologists do not act like educators.
c) School psychologists are also school doctors.
17. a) School psychologists can work in elementary and secondary schools only.

- b) School psychologists can work in private clinics, hospitals, and state agencies.
 - c) School psychologists can work in the Supreme Court.
18. a) School psychologists can't have any private practice and serve as consultants.
- b) School psychologists can have a private practice and serve as consultants.
 - c) School psychologists can't have any private practice but they can serve as consultants.
19. a) The average salary for a psychologist working in an elementary or secondary school is 5,800 hrn.
- b) The average salary for a psychologist working in an elementary or secondary school is \$5,000.
 - c) The average salary for a psychologist working in an elementary or secondary school is \$58,360.
20. a) The training requirements to become a school psychologist include 10 years of internship.
- b) The training requirements to become a school psychologist include a year-long internship.
 - c) The training requirements to become a school psychologist do not include any internship.
21. a) Future school psychologists study mental health, child development, school organization, learning, behavior and motivation.
- b) Future school psychologists study Biology, Geography, Physics, Chemistry, and Math.
 - c) Future school psychologists study mental health, Biology, child development, Chemistry, and motivation.
22. a) To work as a school psychologist, one must be certified and/or licensed by the school in which services are provided.
- b) To work as a school psychologist, one must be certified and/or licensed by the class in which services are provided.
 - c) To work as a school psychologist, one must be certified and/or licensed by the state in which services are provided.
23. a) Most school psychologists have a predictable schedule.
- b) Most school psychologists have no schedule.
 - c) Most school psychologists often work at home.
24. a) School psychologists have no right to collaborate with a variety of community members, including counselors, teachers, parents, and students.

- b) School psychologists are able to collaborate with a variety of community members, including counselors, teachers, parents, and students.
 - c) School psychologists are able to collaborate with a variety of community members, including their friends, family, and relatives.
25. a) School psychologists often face work-related stress and frustration.
- b) School psychologists never face work-related stress and frustration.
 - c) School psychologists often face financial problems.

Text IV

Read the text and choose the statements which correspond to the contents of the text:

Alcohol Abuse

Alcohol abuse is defined as a pattern of drinking that results in one or more of the following situations within a 12-month period:

- 1) Failure to do major work, school, or home responsibilities.
- 2) Drinking in situations that are physically dangerous, such as while driving a car or operating machinery.
- 3) Having recurring alcohol-related legal problems, such as being arrested for driving under the influence of alcohol or for physically hurting someone while drunk.
- 4) Continued drinking despite relationship problems that are caused or worsened by the drinking.

Alcoholism, or alcohol dependence, is the most severe form of alcohol abuse. It is a chronic disease characterized by drinking alcohol at a level that affects physical and mental health and family and social functions. An alcoholic will continue to drink despite serious health, family, or legal problems.

Alcoholism is influenced by both genetic and environmental factors. Alcoholism is chronic: it lasts a person's lifetime. It usually follows a predictable course and has recognizable symptoms.

Nearly 14 million people in the United States are dependent on alcohol. More men than women are alcohol dependent or have alcohol problems. Alcohol problems are highest among young adults ages 18-29 and lowest among adults ages 65 and older. Also, people who start drinking at an early age have a greater chance of developing alcohol problems.

Adolescents (підлітки), age 12 to 17, who use alcohol are more likely to report behavioral problems, especially aggressive and criminal behaviors, according to findings of a new study released by the Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA).

The new report, *Patterns of Alcohol Use Among Adolescents and Associations with Emotional and Behavioral Problems*, concludes that there is a strong relationship between alcohol use among youth and many emotional and behavioral problems, including fighting, stealing, driving under the influence of alcohol and/or drugs, skipping school, feeling depressed, and deliberately trying to hurt or kill themselves. These findings are based on adolescent self-reporting of behavioral/emotional problems that occurred the past six months.

Adolescent alcohol users report they are more likely to use illicit (запрещённые) drugs than non-drinkers. Adolescents who were heavy drinkers were 16 times more likely than non-drinkers to have used an illicit drug in the past month. Light drinkers were eight times more likely to have used an illicit drug in the past month than non-drinking adolescents.

“The so-called light drinking is dangerous, illegal, and must not be tolerated,” said SAMHSA Administrator Nelba Chavez, Ph.D. “Parents need to know that alcohol use can also be a warning sign or a cry for help that something is seriously wrong in a child's life.”

Analysis of the research showed that heavy-drinking adolescents were six times as likely as non-drinkers to report skipping school; and adolescents who drank heavily were three times as likely to report engaging in destruction of property belonging to others than non-drinkers, and five times more likely to reported running away from home.

Alcohol's effects change with age. Slower reaction, problems with hearing and seeing, and a lower tolerance to alcohol's effects put older people at higher risk for falls, car crashes, and other types of injuries(травми) that may result from drinking. More than 150 medications (лікувальні препарати) interact harmfully with alcohol.

Alcohol also affects women differently than men. Women become more impaired than men do after drinking the same amount of alcohol, even when differences in body weight are taken into account (враховуються). Alcohol dependence and related medical problems, such as brain, heart, and liver damage, progress more rapidly) in women.

1. a) Alcohol abuse is defined as a pattern of smoking.
- b) Alcohol abuse is defined as a pattern of drinking.
- c) Alcohol abuse is defined as a pattern of stealing things.
2. a) Alcohol abuse is connected with failure to do major work, school, or home responsibilities.
- b) Alcohol abuse is connected with failure to write without mistakes.
- c) Alcohol abuse is connected with failure to clean the house.
3. a) Alcoholics drink in situations that are emotionally comfortable.
- b) Alcoholics drink in situations that are physically dangerous.
- c) Alcoholics drink in situations that aren't physically dangerous.
4. a) Alcoholics do not have problems.

- b) Alcoholics often have problems with their school teachers.
 - c) Alcoholics often have alcohol-related legal problems.
5. a) Alcoholics can physically hurt people under the influence of alcohol.
- b) Alcoholics can physically hurt people under the influence of music.
 - c) Alcoholics can physically hurt people under the influence of art.
6. a) Alcoholism is the form of positive social behaviour.
- b) Alcoholism is a new teaching method.
 - c) Alcoholism is the most severe form of alcohol abuse.
7. a) Alcoholism is a life style.
- b) Alcoholism is a chronic disease.
 - c) Alcoholism is a hobby.
8. a) Alcoholism is a chronic disease that affects physical and mental health
- b) Alcoholism is a chronic disease that affects physical and mental health, family and social functions.
 - c) Alcoholism is a chronic disease that affects only family and social functions.
9. a) Alcoholism depends on (залежить від) genetic and environmental factors.
- b) Alcoholism depends on political factors.
 - c) Alcoholism depends on personal factors.
10. a) Alcoholism has no symptoms.
- b) Alcoholism has recognizable symptoms.
 - c) Alcoholism has only one symptom.
11. a) More pensioners are alcohol dependent or have alcohol problems.
- b) More children than women are alcohol dependent or have alcohol problems.
 - c) More men than women are alcohol dependent or have alcohol problems.
12. a) Alcohol problems are highest among young adults ages 18-29.
- b) Alcohol problems are highest among young adults ages 43-52.
 - c) Alcohol problems are highest among old people ages 73-95.
13. a) People who start drinking at an early age have a greater chance to become alcoholics.
- b) People who start drinking at an early age have a greater chance to become well qualified workers.
 - c) People who start drinking at an early age have a greater chance to have a small family.
14. a) Adolescents, who use alcohol are more likely to have no friends.
- b) Adolescents, who use alcohol are more likely to have behavioral problems.
 - c) Adolescents, who use alcohol are more likely to have financial problems.
15. a) Behavioral problems include having bad marks at school, smoking and damaging nature.

- b) Behavioral problems include fighting, stealing, driving under the influence of alcohol and/or drugs, skipping school.
 - c) Behavioral problems include having passive social position, buying junk food, going in for sports.
16. a) Adolescent alcohol users often read books for adults.
b) Adolescent alcohol users often smoke cigarettes.
c) Adolescent alcohol users often use illicit drugs.
17. a) Heavy drinkers drink more than light drinkers.
b) Heavy drinkers drink less than light drinkers.
c) Heavy drinkers drink more than light smokers.
18. a) Light drinking is not dangerous.
b) Light drinking is approved by school teachers and parents.
c) Light drinking is dangerous.
19. a) Alcohol use by adolescents can be a warning sign.
b) Alcohol use by adolescents can be a good sign.
c) Alcohol use by adolescents can't be a warning sign.
20. a) Heavy-drinking adolescents usually study well.
b) Heavy-drinking adolescents often skip school.
c) Heavy-drinking adolescents often read books about animals and nature.
21. a) Heavy-drinking adolescents love their family and never run away from home.
b) Heavy-drinking adolescents are five times more likely to run away from home.
c) Heavy-drinking adolescents live alone.
22. a) Alcohol's effects change when people marry.
b) Alcohol's effects change with social status.
c) Alcohol's effects change with age.
23. a) Slower reaction, problems with hearing and seeing, and a lower tolerance to alcohol's effects are outcomes of drinking.
b) Slower reaction, problems with hearing and seeing, and a lower tolerance to alcohol's effects are outcomes of low quality education.
c) Slower reaction, problems with hearing and seeing, and a lower tolerance to alcohol's effects are outcomes of bad health.
24. a) Alcohol affects women the same way it affects men.
b) Alcohol affects women differently than children.
c) Alcohol affects women differently than men.
25. a) This text is about teaching patriotism to adolescents.

- b) This text is about alcohol abuse.
- c) This text is about drugs and illegal medications.

Додаток Е

Таблиця 2

**результатів перевірки рівня володіння рецептивними мовленнєвими вміннями
студентів, що вступили до магістратури**

1.	2.	3.	4.
ПІБ студентів за порядкови- ми номерами	Назва ВНЗ	Кількість одиниць правильно усвідомленої інформації з 25 можливих у цифрах і %	Рецептивний рівень володіння мовленнєвими вміннями
I група	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	16 / 64%	задовільний
		13 / 52%	задовільний
		13 / 52%	задовільний
		18 / 72%	достатній
		6 / 24%	низький
		13 / 52%	задовільний
		21 / 84%	достатній
		8 / 32%	низький
		6 / 24%	низький
		12 / 48%	задовільний
		12 / 48%	задовільний
		12 / 48%	задовільний
		17 / 68%	задовільний
		9 / 36%	низький
II група	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	13 / 52%	задовільний
		6 / 24%	низький
		5 / 20%	низький
		19 / 76%	достатній
		18 / 72%	достатній
		12 / 48%	задовільний
		7 / 28%	низький
		14 / 56%	задовільний
		18 / 72%	достатній
		4 / 16%	низький
		5 / 20%	низький
		7 / 28%	низький
		14 / 56%	задовільний
		19 / 76%	достатній
6 / 24%	низький		
III група		8 / 32%	низький
		12 / 48%	задовільний
		14 / 56%	задовільний
		15 / 60%	задовільний
		19 / 76%	достатній

	35.	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	7 / 28%	низький
	36.		5 / 20%	низький
	37.		16 / 64%	задовільний
	38.		13 / 52%	задовільний
	39.		17 / 68%	задовільний
	40.		18 / 72%	достатній
	41.		14 / 56%	задовільний
	42.		4 / 16%	низький
	43.		6 / 24%	низький
	44.		6 / 24%	низький
IV група	45.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	18 / 72%	достатній
	46.		18 / 72%	достатній
	47.		19 / 76%	достатній
	48.		19 / 76%	достатній
	49.		8 / 32%	низький
	50.		8 / 32%	низький
	51.		10 / 40%	низький
	52.		7 / 28%	низький
	53.		12 / 48%	задовільний
	54.		8 / 32%	низький
	55.		7 / 28%	низький
	56.		14 / 56%	задовільний
	57.		7 / 28%	низький
	58.		6 / 24%	низький
V група	59.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	10 / 40%	низький
	60.		12 / 48%	задовільний
	61.		21 / 84%	достатній
	62.		14 / 56%	задовільний
	63.		11 / 44%	низький
	64.		14 / 56%	задовільний
	65.		21 / 84%	достатній
	66.		18 / 72%	достатній
	67.		15 / 60%	задовільний
	68.		10 / 40%	низький
	69.		8 / 32%	низький
	70.		11 / 44%	низький
	71.		19 / 76%	достатній
	72.		18 / 72%	достатній
	73.		11 / 44%	низький
	74.		5 / 20%	низький
	75.		10 / 40%	низький
VI група	76.		7 / 28%	низький
	77.		24 / 96%	високий
	78.		7 / 28%	низький
	79.		17 / 68%	задовільний

	80.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	9 / 36%	низький
	81.		18 / 72%	достатній
	82.		5 / 20%	низький
	83.		19 / 76%	достатній
	84.		18 / 72%	достатній
	85.		14 / 56%	задовільний
VII група	86.	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	14 / 56%	задовільний
	87.		22 / 88%	достатній
	88.		15 / 60%	задовільний
	89.		8 / 32%	низький
	90.		8 / 32%	низький
	91.		7 / 28%	низький
	92.		18 / 72%	достатній
	93.		18 / 72%	достатній
	94.		13 / 52%	задовільний
	95.		4 / 16%	низький
	96.		11 / 44%	низький
	97.		6 / 24%	низький
	98.		12 / 48%	задовільний
	99.		13 / 52%	задовільний
VIII група	100.	МДПУ ім. Б. Хмельницького	3 / 12%	низький
	101.		18 / 72%	достатній
	102.		17 / 68%	достатній
	103.		18 / 72%	достатній
	104.		15 / 60%	задовільний
	105.		20 / 80%	достатній
	106.		10 / 40%	низький
	107.		5 / 20%	низький
	108.		8 / 32%	низький
	109.		6 / 24%	низький
	110.		14 / 56%	задовільний
	111.		13 / 52%	задовільний

Додаток Ж

Card 1

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. diversity	10. to display a controversial conclusion
2. multicultural curriculum	11. explicit function
3. to promote instruction	12. to align with the majority
4. to go beyond something	13. I completely agree with the author when he writes that patriotism has benefits.
5. ability to care for others	14. The author's goal is to investigate multicultural teaching strategies.
6. to be aware of differences	15. A new survey takes a systematic look at crucial dimensions of the problem.
7. patriotic commitment	
8. crucial component	
9. to measure integral parts	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. показувати, демонструвати; виявляти	10. істотні риси
2. здійснювати діяльність, проводити вправу	11. мати протилежний ефект
3. дослідник стверджує	12. приділяти увагу різним аспектам
4. вимагати фактів, щоб дослідити проблему	13. Дослідження демонструє, як передбачити точні результати та ідентифікувати ранні фактори успіху.
5. спрямовувати увагу учнів	14. Чи вважаєте Ви британське суспільство різноманітним, полікультурним і сучасним?
6. представляти вид діяльності (вправу)	15. Насправді, більшість учнів випускного класу переосмислила своє ставлення до цього питання.
7. зробити систематичний огляд	
8. заслуговувати на увагу	
9. ефективний метод	

Card 2

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ethnicity 2. the research shows 3. tolerance and empathy 4. based on close observation 5. to be dependent on learning style 6. to call attention to diversity 7. dimension 8. teaching patriotism 9. to introduce a crucial survey 10. to clarify facts and data 	<ol style="list-style-type: none"> 11. they indeed enjoyed exploring the difference 12. to share views consistent with the majority 13. This way of organizing the article has significant drawbacks. 14. It is evident that we must make a commitment not just to vote, but to adopt an active patriotic stance. 15. I set a goal to participate in a new multicultural project.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Translate into English:

15 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. у зв'язку з 2. вимагати допомоги 3. стосуватися; звертатися; спрямовувати 4. зважаючи на досвід, отриманий під час виконання проекту, я дізнався 5. обговорювати питання 6. у статті стверджується, що ... 7. схвалення, підтримка 8. головний критерій 9. метод навчання 	<ol style="list-style-type: none"> 10. будувати зв'язок між 11. передбачати результати 12. вказувати на важливість 13. Конференція повинна спиратись на міцну наукову базу. 14. У Сенді чудовий колір шкіри. Яка її етнічна приналежність? 15. Критерії, позначені курсивом, пов'язані з цим набором умінь.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Card 3

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. expedient way	10. prime importance
2. teaching tolerance and social justice	11. to draw on the survey results
3. goal implementation	12. to reframe criteria delineated in the article
4. to consider multiple perspectives	13. I can not accept Cooper's point of view in conjunction with the following.
5. to participate in diverse activities	14. All requirements for the endorsement must be met.
6. age-appropriate activities	15. Many families in the US are biracial.
7. crucial distinction	
8. to be a patriot	
9. key findings	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. з цієї причини; внаслідок цього, тому, отже	10. актуальне питання
2. важливе вміння	11. з погляду
3. поточне дослідження	12. поділяти думку
4. зважаючи на досвід, отриманий під час виконання проекту, я дізнався	13. Нове опитування робить систематичний огляд найважливіших аспектів проблеми.
5. позначений курсивом	14. Наш університет розробив серію міждисциплінарних занять, заснованих на ідеях Говарда Гарднера.
6. очевидно	15. Група молодих учених була зацікавлена у вивченні протилежної проблеми.
7. суперечливе питання	
8. патріотичні почуття	
9. відзначати недоліки	

Card 4

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. literacy	10. to clarify key aspects
2. to explore skin color	11. to sequence factors
3. pedagogical imperative	12. theoretical framework
4. biracial children	13. It is only partly true that school is a key place for children to learn tolerance.
5. helpful adjunct	14. Teaching social justice has become a pedagogical imperative nowadays.
6. learning style	15. Sample of survey follows.
7. seniors' patriotic commitments	
8. to conduct a survey	
9. for the most part	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. уміння; навичка	11. найбільш серйозним недоліком статті є те, що
2. компонент, невід'ємна частина	12. дослідження виділяє додатковий аспект у питанні
3. надзвичайно важливий	13. Розширений проект став завершальним для студентів першого курсу.
4. заявляти, стверджувати	14. Ці висновки дійсно заслуговують на нашу увагу.
5. термін позначає	15. Тільки справжній учений може зробити відкриття, показати незначну відмінність і насолоджуватися її вивченням.
6. згідно (з чимось)	
7. ключове питання	
8. учитель та учні	
9. насправді, фактично, дійсно	
10. переваги та недоліки	

Card 5

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. to acknowledge	12. to appreciate the findings
2. extended curriculum	13. Another weakness of the research is that we are given no explanation of how exactly it happens.
3. to investigate particular features	14. According to many psychologists and educators, online games help middle school students explore writing and relate word meanings as well as encourage critical thinking in reading.
4. to reveal the fact	15. A good teacher has the ability to care and understand his students.
5. to be cognizant of one's abilities	
6. to benefit from participation in the project	
7. to adopt a stance	
8. to align with	
9. to endorse a principle	
10. to foster the development	
11. made specifically for seniors	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. засіб; спосіб; механізм	11. я підтримую думку дослідника в тому, що
2. середня школа	12. це правильно лише частково
3. окреслений вище	13. Проте тема повинна бути ретельно впорядкована й інтегрована в поточні програми школи другого ступеню та середньої школи.
4. поняття містить у собі	14. Основними цілями семінару були: обмін досвідом та сприяння стратегічній співпраці.
5. проте, однак; незважаючи на	15. З погляду комітету ці дані узгоджуються з висновками Флетчера.
6. крім того; додатково	
7. протилежна думка	
8. істотні аспекти	
9. свідчити про значний та послідовний результат	
10. ця проблема є актуальною	

Card 6

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. vehicle	12. excessive criticism
2. burgeoning awareness	13. The article calls little attention to the things parents can do to help children learn tolerance by example.
3. to enjoy exploring difference	14. Based on my experience with the project, I learned that a set of skills delineated in the article can not be internalized without adults' help.
4. interdisciplinary activities predicated on	15. The goal of Smith's study was to sequence ongoing requirements and eminently adapt them to the needs of high school students.
5. the project served as closure	
6. similar principles	
7. to argue and to acknowledge	
8. to highlight dimensions	
9. for the most part	
10. to associate with particular features	
11. efficacious cooperation	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. науковий термін	12. ми не можемо прийняти цю думку у зв'язку з тим, що ...
2. школа другого ступеня	13. Терміни, роз'яснені нижче, позначені курсивом.
3. зразок додається	14. Добре відомо, що ранні дитячі роки надають розширені можливості для розвитку грамотності.
4. всупереч поширеній думці	15. Дієва співпраця та спілкування є обов'язковими аспектами відносин між учителем і батьками.
5. хоча, незважаючи на те, що; навіть	
6. так, у такий спосіб; таким чином; отже	
7. зобов'язання, обов'язок	
8. вказувати на важливі аспекти	
9. утримуватися від співпраці	
10. ідеї автора актуальні у цей момент	
11. я абсолютно згоден з автором	

Додаток 3

Task 2. Write 10 word combinations, 10 sentences and 5 mini texts (3 sentences each) in 20 minutes using the following words:

Card 1	Card 2
1. визнавати, припускати; усвідомлювати	1. схожий, подібний
2. особливий; специфічний	2. приводити у відповідність
3. сприяти розвитку; заохочувати	3. більшість
4. оцінювати; брати до уваги	4. уміння
5. згідно з	5. питання, проблема
6. учень випускного класу середньої школи	6. патріотичний
7. середня школа	7. почуття; думка, відношення, настрої
8. безперервний, постійний	8. підтверджувати (правильність); схвалювати
9. засіб	9. отримувати/приносити вигоду, отримувати користь
10. міждисциплінарний, міжпредметний	10. проте, однак

Card 3	Card 4
1. термін	1. курс навчання; навчальний план
2. стиль навчання	2. мультикультурний
3. заявлений, який ґрунтується на фактах	3. ділити, розподіляти, мати (щось) спільне; обмінюватися
4. аргументувати; наводити докази	4. досліджувати; вивчати
5. мати додаткове значення; означати	5. висувати на перший план
6. асоціювати	6. дієвий, ефективний
7. надмірний, надлишковий	7. брати участь
8. засвоювати	8. мета, завдання
9. емпатія, співчуття	9. школа другого ступеня
10. з цієї причини; унаслідок цього, тому, отже	10. додатково

Card 5	Card 6
1. досліджувати, з'ясувати, розвідувати,	1. показувати, виявляти

вивчати	2. вирішальний; ключовий
2. етнічна або расова приналежність	3. опитування
3. терпимість, толерантність	4. знахідка, виявлення, відкриття; отримані дані
4. аспект (проблеми)	5. відповідний віку
5. з'ясувати, прояснити (питання тощо)	6. проводити
6. насправді, фактично	7. послідовність; ряд, порядок проходження; наслідок, результат
7. доцільний; вигідний, раціональний	8. загальна схема; структура, будова; композиція
8. розглядати, обговорювати;	9. зразок; вибірка
обмірковувати	10. так, у такий спосіб; таким чином
9. переосмислювати; виражати по-іншому	
10. критерій, мірило	

Додаток К

Task 3. Read the extract from the article “Teaching for Tolerance of Diverse Beliefs” by P.G. Avery, J.L. Sullivan, S.L. Wood [P.G. Avery, J.L. Sullivan] and choose the statements which correspond to its contents:

20 minutes:

Teaching for Tolerance of Diverse Beliefs

by P.G. Avery, J.L. Sullivan, S.L. Wood

For almost 10 years, we have been studying political tolerance among adolescents. In collaboration with a small group of secondary teachers, we developed and tested a secondary curriculum designed to help young people explore issues related to tolerance.

In this article, we describe our work, beginning with our conception of political tolerance. We note, along with many others, that the traditional civics curriculum does little to promote tolerance. Our interviews with students support our contention¹ that people are not naturally tolerant; that is, tolerance for diverse beliefs must be learned. We describe the development and testing of the curriculum, and conclude by sharing our reflections on the need for educators to foster greater tolerance among young people.

The Curriculum

The four-week curriculum is composed of eight lessons, each of which can stand independently but are ideally taught as a unit, such that each lesson lays the conceptual foundation for subsequent lessons. Each lesson centers on a particular question or questions: 1. Victims of intolerance. 2. Intolerance - from whence it comes. 3. Basic human rights. 4. Censorship² issues. 5. Case studies. 6. International rights and responsibilities. 7. Beliefs and believers. 8. Taking action to increase understanding of rights of expression. Through an active exploration of the questions posed in the curriculum, students gradually come to understand the historical, psychological, and sociological dimensions of tolerance.

The research suggests further that when people understand how the abstract principles of freedom of speech and minority rights are embedded in a system of legal protections and rights, they are more likely to acknowledge the civil liberties of unpopular groups. Throughout the curriculum, students systematically examine the ways in which the legal and constitutional framework of United States society directly embodies the norms of freedom of speech and minority rights.

The curriculum is characterized by a strong emphasis on active learning. Through a variety of active learning strategies, students explore the many dimensions of tolerance and

¹ contention – твердження, точка зору, думка, погляд

² censorship - цензура

intolerance. The curriculum also draws on the teacher's ability to show that conflict and disagreement must be accepted rather than avoided or ignored. Role play, simulations, structured discussions, journaling, and interviews are some of the teaching strategies used throughout the curriculum.

Developing Tolerance Among Adolescents

Our work with young people suggests that tolerance for diversity of beliefs can be taught. Although we have described a specific curriculum here, we suggest that certain teaching practices - those that address specific issues and groups, make explicit connections between minority rights and democratic ideals. Such teaching practices bring conflict into the classroom within a democratic framework. By teaching students to acknowledge the rights of others to hold opposing (and some-times highly offensive) viewpoints, we lay the foundation for conflict resolution.

1. a) The authors of the article study political tolerance among adolescents.
 - b) The authors of the article study political tolerance among elementary school students.
 - c) The authors of the article study political tolerance among seniors.
2. a) The curriculum designed by the authors helps young people to explore issues related to multicultural education.
 - b) The curriculum designed by the authors helps young people to explore issues related to tolerance.
 - c) The curriculum designed by the authors helps young people to explore issues related to empathy.
3. a) The authors of the article support the idea that traditional civics curriculum promotes tolerance.
 - b) The authors of the article support the idea that traditional civics curriculum does little to promote tolerance.
 - c) The authors of the article support the idea that traditional civics curriculum does little to promote patriotic commitments.
4. a) According to the authors people treat others with tolerance and respect.
 - b) According to the authors people are naturally tolerant.
 - c) According to the authors people are not naturally tolerant.
5. a) Tolerance for diverse beliefs can be learned with the help of the four-week curriculum.
 - b) Tolerance for diverse beliefs can be learned with the help of teaching tolerance projects.
 - c) Tolerance for diverse beliefs can be learned with the help of multicultural education.
6. a) The article describes the curriculum composed of three units.

- b) The article describes the curriculum composed of nine lessons.
 - c) The article describes the curriculum composed of eight lessons.
7. a) Each lesson centers on a particular term.
- b) Each lesson centers on a particular question.
 - c) Each lesson centers on a particular topic.
8. a) The curriculum fosters the understanding of the historical, psychological, and sociological dimensions of tolerance.
- b) The curriculum fosters the understanding of the historical, psychological, and sociological dimensions of empathy.
 - c) The curriculum fosters the understanding of the historical, psychological, and sociological dimensions of social justice.
9. a) Throughout the curriculum, students systematically examine modern methods of teaching tolerance.
- b) Throughout the curriculum, students systematically examine the constitutional framework of United States society.
 - c) Throughout the curriculum, students systematically examine civil rights.
10. a) The curriculum is characterized by a strong emphasis on active teaching.
- b) The curriculum is characterized by a strong emphasis on task-based learning.
 - c) The curriculum is characterized by a strong emphasis on active learning.
11. a) The curriculum draws on the teacher's ability to show that conflict and disagreement must be accepted rather than avoided or ignored.
- b) The curriculum draws on the teacher's ability to show that students are more likely to acknowledge the civil liberties of unpopular groups.
 - c) The curriculum draws on the teacher's ability to show that tolerance for diversity of beliefs can not be taught.
12. a) Active teaching strategies include memorizing and rote drill.
- b) Active teaching strategies include dramatization, singing, and doing grammar exercises.
 - c) Active teaching strategies include role play, simulations, structured discussions, journaling, and interviews.
13. a) The work suggests that tolerance for diversity of beliefs can't be taught.
- b) The work suggests that tolerance for diversity of beliefs can be taught.
 - c) The work suggests that tolerance for diversity of beliefs can be taught in elementary school.
14. a) Teaching practices introduced by the authors bring conflict into the US society.
- b) Teaching practices introduced by the authors bring conflict into students' families.

- c) Teaching practices introduced by the authors bring conflict into the classroom within a democratic framework.
15. a) The authors teach students to acknowledge the rights of others to hold opposing viewpoints.
- b) The authors teach students that people should have similar viewpoints.
 - c) The authors teach students to explore and acknowledge their skin color.

Додаток Л

Таблиця 3

результатів перевірки рівня розвиненості вмінь наукового мовлення магістрантів на основі читання повністю адаптованої версії науково-педагогічного тексту

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
групи й ПІБ студентів за порядковими номерами	ПОКАЗНИКИ										
	1.		Рівень засвоєння мовного матеріалу	2.		Рівень розвиненості передмовленневих умінь	3.		Рецептивний рівень розуміння повністю адаптованого наукового тексту	4.	
	а) з англ. мови рідною у %	б) з рідної мови англійською у %		Кількість правильних словосполучень – речень – мікро-висловлювань у цифрах і %	Кількість правильних відповідей у цифрах і %		Кількість викладеного змісту у %	Репродуктивний рівень розвиненості мовленневих умінь			
І ЕГ	1.	60	52	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	9/60	задов.	60	задов.	
	2.	53	50	задов.	4/40-2/20-2/40	низький	9/60	задов.	55	задов.	
	3.	61	57	задов.	5/50-5/50-2/40	задов.	8/53	задов.	63	задов.	
	4.	83	80	достатній	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	80	достатній	
	5.	57	53	задов.	3/30-4/40-2/40	низький	7/47	задов.	42	низький	
	6.	70	67	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	9/60	задов.	64	задов.	
	7.	84	81	достатній	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	61	задов.	
	8.	48	46	низький	3/30-2/20-1/20	низький	6/40	низький	38	низький	
	9.	37	34	низький	4/40-2/20-1/20	низький	5/33	низький	35	низький	
	10.	56	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	60	задов.	
	11.	49	40	низький	4/40-4/40-2/40	низький	7/47	задов.	57	задов.	
	12.	65	62	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	72	задов.	
	13.	77	73	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	11/73	достатній	82	достатній	
	14.	35	29	низький	3/30-2/20-1/20	низький	6/40	низький	52	задов.	
II	15.	57	53	задов.	4/40-4/40-2/40	низький	8/53	задов.	57	задов.	

EG	16.	46	44	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	9/60	задов.	55	задов.
	17.	57	54	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	8/53	задов.	47	низький
	18.	88	85	достатній	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	85	достатній
	19.	77	74	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	76	задов.
	20.	66	61	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	11/73	достатній	73	задов.
	21.	46	40	низький	4/40-4/40-2/40	низький	5/33	низький	47	низький
	22.	72	66	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	13/87	достатній	70	задов.
	23.	76	70	задов.	8/80-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	51	задов.
	24.	49	43	низький	5/50-4/40-3/60	низький	5/33	низький	38	низький
	25.	50	44	низький	2/20-2/20-1/20	низький	6/40	никий	45	низький
	26.	38	34	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	36	низький
	27.	89	85	достатній	6/60-6/60-3/60	задов.	11/73	достатній	72	задов.
	28.	78	74	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	85	достатній
29.	29	24	низький	4/40-4/40-2/40	низький	6/40	низький	44	низький	
III EG	30.	36	33	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	30	низький
	31.	48	40	низький	6/60-5/50-3/60	задов.	8/53	задов.	60	задов.
	32.	61	56	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	11/73	достатній	64	задов.
	33.	83	80	достатній	7/70-7/70-4/80	достатній	13/87	достатній	55	задов.
	34.	83	81	достатній	7/70-8/80-4/80	достатній	11/73	достатній	75	задов.
	35.	32	24	низький	4/40-3/30-2/40	низький	6/40	низький	25	низький
	36.	41	37	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	12/80	задов.	40	низький
	37.	74	69	задов.	7/70-8/80-4/80	достатній	11/73	достатній	84	достатній
	38.	58	51	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	10/67	задов.	72	задов.
	39.	77	71	задов.	7/70-8/80-4/80	достатній	11/73	достатній	80	достатній
	40.	93	86	достатній	8/80-8/80-5/100	достатній	12/80	достатній	82	достатній
	41.	69	61	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	9/60	задов.	76	задов.
	42.	46	39	низький	3/30-2/20-2/40	низький	5/33	низький	45	низький
	43.	56	54	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	9/60	задов.	43	низький
	44.	56	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	45	низький
IV KG	45.	84	80	достатній	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	90	достатній
	46.	70	65	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	11/73	достатній	72	задов.
	47.	82	80	достатній	7/70-8/80-4/80	достатній	11/73	достатній	75	задов.

	48.	64	58	задов.	6/60-6/60-2/40	задов.	11/73	достатній	64	задов.
	49.	38	31	низький	4/40-3/30-1/20	низький	6/40	низький	20	низький
	50.	49	47	низький	6/60-6/60-2/40	задов.	10/67	задов.	28	низький
	51.	52	50	задов.	4/40-4/40-3/60	низький	7/47	задов.	40	низький
	52.	41	35	низький	4/40-3/30-2/40	низький	4/27	низький	38	низький
	53.	77	72	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	10/67	задов.	53	задов.
	54.	35	28	низький	4/40-4/40-2/40	низький	6/40	низький	37	низький
	55.	58	52	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	7/47	задов.	45	низький
	56.	61	55	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	57	задов.
	57.	60	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	8/53	задов.	46	низький
	58.	50	44	низький	4/40-4/40-2/40	низький	5/33	низький	43	низький
V КГ	59.	38	32	низький	3/30-3/30-1/20	низький	7/47	низький	35	низький
	60.	57	52	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	11/73	достатній	46	низький
	61.	87	83	достатній	7/70-8/80-4/80	достатній	9/60	задов.	75	задов.
	62.	49	43	низький	4/40-4/40-2/40	низький	9/60	задов.	44	низький
	63.	72	64	задов.	4/40-4/40-1/20	низький	8/53	задов.	37	низький
	64.	78	73	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	9/60	задов.	45	низький
	65.	89	84	достатній	8/80-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	80	достатній
	66.	88	82	достатній	8/80-8/80-4/80	достатній	13/87	достатній	72	задов.
	67.	77	68	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	10/67	задов.	58	задов.
	68.	28	23	низький	4/40-3/30-2/40	низький	5/33	низький	26	низький
	69.	46	40	низький	3/30-3/30-1/20	низький	6/40	низький	24	низький
	70.	46	43	низький	4/40-4/40-2/40	низький	7/47	задов.	26	низький
	71.	84	80	достатній	8/80-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	70	задов.
	72.	79	76	задов.	7/70-7/70-3/60	достатній	11/73	достатній	80	достатній
	73.	47	39	низький	4/40-4/40-2/40	низький	5/33	низький	28	низький
	74.	49	47	низький	3/30-2/20-2/40	низький	6/40	низький	20	низький
	75.	48	43	низький	5/50-3/30-2/40	низький	6/40	низький	40	низький
VI КГ	76.	18	15	низький	3/30-3/30-1/20	низький	6/40	низький	35	низький
	77.	86	81	достатній	7/70-6/60-4/80	достатній	13/87	достатній	85	достатній
	78.	45	35	низький	4/40-4/40-2/40	низький	7/47	задов.	38	низький
	79.	80	75	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	67	задов.

	80.	42	33	низький	4/40-4/40-1/20	низький	5/33	низький	40	низький
	81.	75	73	задов.	8/80-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	83	достатній
	82.	45	38	низький	3/30-2/20-2/40	низький	6/40	задов.	30	низький
	83.	79	76	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	75	задов.
	84.	81	80	достатній	8/80-8/80-4/80	удовлетв	8/53	достатній	85	достатній
	85.	54	50	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	60	задов.
VII EG	86.	80	76	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	84	достатній
	87.	84	81	достатній	8/80-8/80-4/80	достатній	10/67	задов.	80	достатній
	88.	48	43	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	8/53	задов.	68	задов.
	89.	44	38	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	6/40	низький	42	низький
	90.	31	24	низький	4/40-4/40-2/40	низький	5/33	низький	45	низький
	91.	30	24	низький	6/60-5/50-3/60	задов.	6/40	низький	40	низький
	92.	90	85	достатній	8/80-8/80-4/80	достатній	11/73	достатній	83	достатній
	93.	84	79	достатній	8/80-7/70-4/80	достатній	11/73	достатній	80	достатній
	94.	68	66	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	74	задов.
	95.	44	40	низький	4/40-3/30-2/40	низький	4/27	низький	44	низький
	96.	42	36	низький	6/60-5/50-3/60	задов.	7/47	низький	65	задов.
	97.	45	37	низький	5/50-5/50-3/60	задов.	5/33	низький	43	низький
	98.	54	50	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	7/47	задов.	55	задов.
	99.	62	58	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	8/53	задов.	58	задов.
VIII KG	100.	35	32	низький	4/40-3/30-2/40	низький	6/40	низький	18	низький
	101.	66	60	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	7/47	задов.	64	задов.
	102.	60	53	задов.	6/60-5/50-3/60	удовлетв	9/60	задов.	67	задов.
	103.	83	77	задов.	7/70-7/70-4/80	достатній	12/80	достатній	82	достатній
	104.	72	66	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	7/47	задов.	60	задов.
	105.	90	84	достатній	8/80-8/80-4/80	задов.	7/47	достатній	80	достатній
	106.	49	39	низький	4/40-4/40-1/20	низький	6/40	низький	46	низький
	107.	33	22	низький	4/40-5/50-1/20	низький	6/40	низький	32	низький
	108.	40	34	низький	2/20-2/20-1/20	низький	6/40	низький	40	низький
	109.	49	42	низький	3/30-1/10-1/20	низький	6/40	низький	38	низький
	110.	51	44	низький	5/50-6/60-3/60	задов.	5/33	низький	54	задов.
	111.	58	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	10/67	задов.	58	задов.

Додаток М

Task 1. Read the extract from the article “Should Social Studies Be Patriotic?” by a Joel Westheimer [J. Westheimer 223] and choose the statements which correspond to its contents:

30 minutes:

Should Social Studies Be Patriotic?

by Joel Westheimer

What it means to be patriotic, however, is a matter of considerable debate. Some believe that patriotism requires near-absolute loyalty to government leaders and policies. Others see patriotism as commitment not to the government, but rather to *ideals*: democratic ideals such as equality, compassion, and justice.

Still others advocate a healthy skepticism toward governmental actions in general, but prefer to close the ranks during times of war or crisis. Indeed, there are as many ways to express our commitment to country as there are ways to show our commitment to loved ones or friends.

Nowhere are the debates around the various visions of patriotism more pointed, more protracted, and more consequential than in our schools. As far back as 1890, George Balch, author of *Methods of Teaching Patriotism in Public Schools*, observed that public schools could serve as a “mighty engine for the inculcation¹ of patriotism.” But 119 years later, patriotism remains highly contested territory, especially when it comes to the daily activities of schoolchildren. Public schools in a democratic society have a particular obligation to provide students with opportunities to think deeply about issues of public importance. So it is fitting to ask, What and how should schools teach students about patriotism? How can they best prepare students to participate in the civic life of their community and nation? To be able to answer those questions, it makes sense first to get clear about what precisely we mean when we talk about patriotism.

I want to propose two ways to think about patriotism—*authoritarian* and *democratic*—that highlight the potential dangers and benefits of teaching about it in schools. Although both authoritarian and democratic patriotism might employ familiar rituals to foster a sense of belonging and attachment, authoritarian patriotism asks for unquestioning loyalty to a centralized leader or leading group. A school curriculum that teaches one unified, unquestioned version of “truth” is one of the hallmarks² of authoritarian patriotism—and of a totalitarian society.

Democratic patriotism entails commitment not necessarily to government leaders, but rather to the people, principles, and values that underlie democracy— such as political

¹ inculcation – впровадження; вселяння

² hallmark – ознака; критерій

participation, free speech, civil liberties, and political equality. And U.S. schools often support democratic dispositions in just such ways.

There are many varied and powerful ways to teach a democratic form of patriotism. These approaches to teaching about patriotism share several characteristics. First, teachers encourage students to ask questions rather than absorb pat answers¹—to think about their attachments and commitments to their local, national, and global communities. Second, teachers provide students with the information (including competing narratives) they need to think about patriotism in substantive ways. Third, they root instruction in local contexts, working within their own specific surroundings and circumstances. Why? Because we cannot teach democratic patriotism without paying attention to the environment in which we are teaching it. This last point makes standardized testing difficult to reconcile with in-depth thinking about patriotism.

Psychologist Michael Bader argues that the emotional and psychological roots of patriotism can be found in the universal need for attachment and affiliation. We all want to belong and to know that our lives have meaning—and that we are part of something larger than ourselves. This is a point that educators across the political spectrum can agree on. But translating that sentiment into curriculum opens a Pandora’s Box of questions and pedagogical tensions. For social studies educators it would be easiest to avoid the controversy altogether. But that would be a mistake. Students need to learn about the contentious² debates with which adults struggle and prepare to take part in them. There are as many ways of showing one’s commitment to country as there are games at the Olympics. But democracy is not a spectator sport.

1. a) In this article, the author discusses the importance of teaching patriotism to middle school students.
- b) In this article, the author discusses whether and how to teach patriotism as part of social studies education.
- c) In this article, the author discusses how to teach tolerance to students from different ethnicities.
2. a) According to the author patriotism is a matter of considerable debate.
- b) According to the author patriotism should not be taught at school.
- c) According to the author patriotism is not worth discussing.
3. a) Patriotism requires near-absolute loyalty to one’s family and friends.
- b) Patriotism requires near-absolute loyalty to the city you live in.
- c) Patriotism requires near-absolute loyalty to government leaders and policies.
4. a) Democratic ideals are friendship, tolerance and social justice.

¹ to absorb pat answers – отримувати готові відповіді

² contentious – спірний, суперечливий

- b) Democratic ideals are love, freedom, and happiness.
 - c) Democratic ideals are equality, compassion, and justice.
5. a) There are many ways to express our commitment to country.
- b) There are only three ways to express our commitment to country.
 - c) There is only one way to express our commitment to country.
6. a) The debates around the various visions of patriotism more pointed in our Parliament.
- b) The debates around the various visions of patriotism more pointed in our schools.
 - c) The debates around the various visions of patriotism more pointed in our University.
7. a) George Balch stated that public schools could promote patriotism.
- b) George Balch stated that public schools could promote social justice.
 - c) George Balch stated that public schools could promote international cooperation.
8. a) George Balch is the author of the book “Methods of Teaching Art in Public Schools”.
- b) George Balch is the author of the book “Methods of Teaching Empathy to Elementary Students”.
 - c) George Balch is the author of the book “Methods of Teaching Patriotism in Public Schools”.
9. a) The question of teaching patriotism is not topical today.
- b) The question of teaching patriotism remains to be highly controversial today.
 - c) The question of teaching patriotism was highly controversial in 1890.
10. a) Public schools in a democratic society should treat patriotism as a neutral issue.
- b) Public schools in a democratic society should provide their students with opportunities to think deeply about issues of public importance.
 - c) Public schools in a democratic society should provide their students with information about democratic ideals.
11. a) The researcher discusses the following questions: Where to teach patriotism? When should children learn more about patriotism?
- b) The researcher discusses the following questions: Why do children want to learn more about patriotism? What books about patriotism should they read?
 - c) The researcher discusses the following questions: What and how should schools teach students about patriotism? How can they best prepare students to participate in the civic life of their community and nation?
12. a) The author proposes one way to think about patriotism - democratic.
- b) The author proposes two ways to think about patriotism - authoritarian and democratic.
 - c) The author proposes three ways to think about patriotism – authoritarian, liberal and democratic.

13. a) The researcher aims to highlight the potential dangers and benefits of teaching about patriotism in schools.
b) The researcher aims to highlight the potential dangers of teaching about patriotism in schools.
c) The researcher aims to highlight the potential benefits of teaching about patriotism in schools.
14. a) Both authoritarian and democratic patriotism might employ familiar rituals to foster a sense of belonging and attachment.
b) Both authoritarian and democratic patriotism might employ familiar rituals to foster understanding of the self.
c) Both authoritarian and democratic patriotism might employ familiar rituals to foster tolerance towards people of other nationalities.
15. a) Authoritarian patriotism asks for criticism of government leaders and policies.
b) Authoritarian patriotism asks for unquestioning loyalty to government leaders and policies.
c) Authoritarian patriotism asks for unquestioning loyalty to the place where you live and work.
16. a) Authoritarian patriotism is not associated with one unified, unquestioned version of "truth".
b) Authoritarian patriotism is associated with different versions of "truth".
c) Authoritarian patriotism is associated with one unified, unquestioned version of "truth".
17. a) Democratic patriotism entails commitment to government leaders.
b) Democratic patriotism entails commitment to democratic principles and values.
c) Democratic patriotism entails commitment to the place where you live.
18. a) The democratic values are political participation, free speech, civil liberties, and political equality.
b) The democratic values are free speech, freed food and clothes.
c) The democratic values are loyalty and conformity.
19. a) U.S. schools never support democratic dispositions.
b) U.S. schools often support democratic dispositions.
c) U.S. schools rarely support democratic dispositions.
20. a) There is only one way to teach a democratic form of patriotism.
b) The researchers can't find the way to teach a democratic form of patriotism.
c) There are many varied and powerful ways to teach a democratic form of patriotism.

21. a) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers encourage students to ask questions.
 - b) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers encourage students to absorb pat answers.
 - c) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers encourage students to treat others with respect.
22. a) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers provide students with the necessary information about a centralized leader or leading group.
 - b) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers provide students with the necessary information about patriotism.
 - c) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers provide students with the information (including competing narratives) about patriotism.
23. a) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers root instruction in school context.
 - b) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers root instruction in general context.
 - c) Under democratic approach to teaching about patriotism teachers root instruction in local contexts, working within their own specific surroundings and circumstances.
24. a) We cannot teach democratic patriotism without paying attention to the environment in which we are teaching it.
 - b) We cannot teach democratic patriotism without paying attention to the minority rights.
 - c) We cannot teach democratic patriotism without paying attention to the our country laeder.
25. a) Social studies educators should avoid the controversy of teaching patriotism altogether.
 - b) For social studies educators it would be a mistake to avoid the controversy of teaching patriotism.
 - c) Social studies educators don't know how to avoid the controversy of teaching patriotism.

Додаток Н

Таблиця 4

результатів перевірки рівня розвиненості вмінь наукового мовлення магістрантів на основі читання частково адаптованої версії науково-педагогічного тексту

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Групи й ПІБ студентів за порядковими номерами		ПОКАЗНИКИ					
		3.	Рецептивний рівень розуміння частково адаптованого наукового тексту	4а.	Репродуктивний рівень розвиненості мовленнєвих умінь	4б.	Продуктивний рівень I порядку розвиненості мовленнєвих умінь
		Кількість правильних відповідей у цифрах і %		Кількість викладеного змісту у %		Кількість фактів викладених у власному баченні в цифрах і %	
I ЕГ	1.	17	задов.	62	задов.	6/60	задов.
	2.	18	задов.	60	задов.	6/60	задов.
	3.	19	достат.	68	задов.	5/50	задов.
	4.	20	достат.	95	високий	9/90	високий
	5.	16	задов.	48	низький	4/40	задов.
	6.	19	достат.	66	задов.	5/50	задов.
	7.	18	задов.	71	задов.	7/70	достат.
	8.	13	низький	35	низький	3/30	низький
	9.	9	низький	32	низький	3/30	низький
	10.	19	достаточний	60	низький	2/20	низький
	11.	16	задов.	54	задов.	3/30	низький
	12.	15	задов.	67	задов.	6/60	задов.
	13.	21	достат.	86	достат.	8/80	достат.
	14.	13	низький	53	задов.	3/30	низький
II ЕГ	15.	16	задов.	57	задов.	6/60	задов.
	16.	18	задов.	57	задов.	3/30	низький
	17.	18	задов.	50	задов.	5/50	задов.

	18.	23	високий	88	достат.	7/70	достат.
	19.	17	задов.	63	задов.	6/60	задов.
	20.	18	задов.	75	задов.	6/60	задов.
	21.	14	задов.	49	низький	3/30	низький
	22.	18	задов.	57	задов.	5/50	задов.
	23.	20	достат.	87	достат.	6/60	задов.
	24.	12	низький	43	низький	1/10	низький
	25.	16	задов.	48	низький	3/30	низький
	26.	14	задов.	44	низький	2/20	низький
	27.	19	достат.	80	достат.	8/80	достат.
	28.	21	достат.	82	достат.	5/50	задов.
	29.	13	низький	36	низький	1/10	низький
III ЕГ	30.	14	задов.	48	низький	2/20	низький
	31.	15	задов.	69	задов.	3/30	низький
	32.	17	задов.	67	задов.	6/60	задов.
	33.	19	достат.	77	задов.	7/70	достат.
	34.	18	задов.	64	задов.	7/70	достат.
	35.	12	низький	42	низький	3/30	низький
	36.	14	задов.	46	низький	3/30	низький
	37.	19	достат.	81	достат.	4/40	задов.
	38.	20	достат.	70	задов.	6/60	задов.
	39.	21	достат.	81	достат.	6/60	задов.
	40.	23	високий	83	достат.	8/80	достат.
	41.	17	задов.	72	задов.	5/50	задов.
	42.	10	низький	32	низький	1/10	низький
	43.	14	задов.	46	низький	4/40	задов.
	44.	16	задов.	46	низький	5/50	задов.
	IV КГ	45.	20	достат.	88	достат.	9/90
46.		21	достат.	78	задов.	5/50	задов.
47.		18	задов.	54	задов.	4/40	задов.
48.		19	достат.	72	задов.	7/70	достат.
49.		11	низький	45	низький	2/20	низький

	50.	14	задов.	43	низький	3/30	низький
	51.	14	задов.	52	задов.	4/40	задов.
	52.	10	низький	33	низький	1/10	низький
	53.	18	задов.	55	задов.	6/60	задов.
	54.	12	низький	37	низький	3/30	низький
	55.	18	задов.	64	задов.	4/40	задов.
	56.	17	задов.	66	задов.	5/50	задов.
	57.	15	задов.	58	задов.	6/60	задов.
	58.	8	низький	32	низький	2/20	низький
V КГ	59.	10	низький	46	низький	2/20	низький
	60.	17	задов.	68	задов.	5/50	задов.
	61.	14	задов.	71	задов.	7/70	достат.
	62.	13	низький	48	низький	1/10	низький
	63.	14	задов.	49	низький	3/30	низький
	64.	16	задов.	53	задов.	6/60	задов.
	65.	19	достат.	85	достат.	7/70	достат.
	66.	18	задов.	78	задов.	6/60	задов.
	67.	16	задов.	67	задов.	6/60	задов.
	68.	7	низький	40	низький	3/30	низький
	69.	10	низький	39	низький	3/30	низький
	70.	14	задов.	64	задов.	3/30	низький
	71.	19	достат.	77	задов.	7/70	достат.
	72.	19.	достат.	84	достат.	6/60	задов.
	73.	12	низький	35	низький	2/20	низький
	74.	10	низький	38	низький	2/20	низький
	75.	13	низький	40	низький	3/30	низький
VI КГ	76.	9	низький	34	низький	1/10	низький
	77.	20	достат.	92	достат.	8/80	достат.
	78.	14	задов.	73	задов.	3/30	низький
	79.	17	задов.	62	задов.	5/50	задов.
	80.	10	низький	40	низький	1/10	низький
	81.	21	достат.	80	достат.	8/80	достат.

	82.	13	низкий	41	низкий	2/20	низкий
	83.	19	достат.	76	задов.	6/60	задов.
	84.	19	достат.	89	достат.	8/80	достат.
	85.	17	задов.	60	задов.	6/60	задов.
VII ЕГ	86.	21	достат.	87	достат.	8/80	достат.
	87.	18	задов.	81	достат.	6/60	задов.
	88.	15	задов.	62	задов.	6/60	задов.
	89.	17	задов.	49	низкий	3/30	низкий
	90.	11	низкий	33	низкий	2/20	низкий
	91.	14	задов.	44	низкий	3/30	низкий
	92.	20	достат.	91	достат.	8/80	достат.
	93.	18	задов.	83	достат.	6/60	задов.
	94.	17	задов.	74	задов.	5/50	задов.
	95.	12	низкий	45	низкий	2/20	низкий
	96.	14	задов.	58	задов.	3/30	низкий
	97.	10	низкий	41	низкий	2/20	низкий
	98.	15	задов.	69	задов.	6/60	задов.
	99.	16	задов.	64	задов.	6/60	задов.
VIII КГ	100.	9	низкий	31	низкий	3/30	низкий
	101.	16	задов.	74	задов.	5/50	задов.
	102.	16	задов.	67	задов.	5/50	задов.
	103.	18	задов.	85	достат.	6/60	задов.
	104.	16	задов.	66	задов.	5/50	задов.
	105.	19	достат.	82	достат.	6/60	задов.
	106.	12	низкий	38	низкий	2/20	низкий
	107.	12	низкий	32	низкий	2/20	низкий
	108.	9	низкий	44	низкий	3/30	низкий
	109.	10	низкий	41	низкий	3/30	низкий
	110.	14	задов.	63	задов.	3/30	низкий
	111.	14	задов.	71	задов.	4/40	задов.

Додаток II

Card 1

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. to endorse volunteer activity of honors students	9. students' commitment to volunteering
2. to take a systematic look at data collection and to assess the correlation	10. language policy
3. to adopt a neutral stance that aligns with service-learning principles	11. to tutor children at social risk
4. to tutor comparison students	12. moderate increase of dimensions
5. freshman honors students	13. In contrast, it's hard to use standard criteria to assess this book.
6. to foster service-learning	14. There remain ample grounds for an excessive criticism.
7. to increase the amount	15. There was a significant decline in the amount of comparison students wishing to obtain free and reliable services.
8. to become a volunteer	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. показувати, демонструвати; виявляти	11. на відміну від твердження автора
2. сприяти міжнародній волонтерській діяльності	12. отримувати достатнє і належне використання будь-якої наявної інформації
3. підвищувати мотивацію учнів і виявляти успіхи в тесті досягнень	13. Маємо розрізняти повну та неповну занятість у волонтерській службі.
4. збільшення кількості добровольців	14. Він зголосився працювати бібліотекарем школи й навчав дітей, які демонстрували незначні успіхи в читанні.
5. спрямовувати увагу учнів	15. Крім того вони не знайшли спільну кореляцію між волонтерською роботою та збільшенням кількості студентів-відмінників.
6. отримувати достовірні статистичні дані	
7. зменшувати велику кількість доказів	
8. ідея дієвої міжнародної співпраці	
9. молодіжне волонтерство	
10. істотні риси	

Card 2

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. to decline a correlation	11. direct correlation between the studied factors
2. to show gains in literacy skills	12. Thus, the number of vlunteers increases every year.
3. to assess comparison students	13. Data collection is an important aspect of human memory research study.
4. moderate increase of dimensions	14. The study assessd the reading skills of grade 4 students.
5. to graduate with honors	15. What are personal and professional benefits of volunteering?
6. to obtain and carefully assess the amount of data gained in the research	
7. to obtain an advanced college degree	
8. to increase the demand for service-learning	
9. to tutor elementary school students	
10. a framework of service-learning	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. розглядати питання через попереднє дослідження	10. історичний контекст
2. містити аналіз	11. мовне розмаїття
3. статус єдиної офіційної мови	12. короткий історичний огляд
4. визначити аргументи	13. Ця стаття розглядає мовну політику й ідеологію.
5. теоретична й методологічна основа	14. Необхідно пов'язати лінгвістичну історію США з недавнім минулим.
6. аналізувати й обговорювати дані	15. Треба розглядати мовну політику в більш загальному плані.
7. мова меншин	
8. аргументи прихильників	
9. двомовна освіта	

Card 3

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

1. pretest results	10. to shift to results-based assessment
2. to facilitate the development	11. despite significant personal growth
3. to be of similar value	12. to link ongoing research with the previous outcomes
4. recent trends	13. Variables are an important part of science projects and experiments.
5. primary tool	14. He hypothesizes that, all students can increase their knowledge and achieve the same level of learning.
6. to examine the issue through an exploratory study	15. How often do you interact with at-risk students?
7. to conduct two separate data collections	
8. to gain new opportunities	
9. to increase one's vocabulary	

II. Translate into English:

15 minutes:

1. контрольна група	12. складні завдання, що постають у дослідженнях цього типу
2. результат, наслідок; дія, вплив; ефект	13. Дотестове та післятестове дослідження може виконуватися з контрольними групами або без них.
3. імовірніше	14. Соціальні дослідження повідомляють, що студенти з сімей із низьким рівнем доходу демонструють зниження рівня когнітивного й поведінкового розвитку.
4. наскільки нам відомо	15. Мета заключної частини статті - обговорити конкретні аргументи і стратегії.
5. всупереч, незважаючи на	
6. надзвичайно важливий	
7. обмежувати можливість	
8. робити висновки	
9. підтримувати на достатньому рівні	
10. скорочувати витрати	
11. Один із аргументів на підтримку ...	

Card 4

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. to obtain fairly satisfactory results 2. 95% of at-risk children 3. pretest-posttest design 4. approximately half of all honors students 5. to examine language policy and ideology 6. American identity 7. controversial policy issues 8. to show gains in leadership skills 9. to synthesise the theory and analysis 10. the studies examined relationships between 	<ol style="list-style-type: none"> 11. compared to comparison students 12. to participate in service-learning activities 13. An experiment usually has three kinds of variables: independent, dependent, and controlled. 14. This strategy was first formally proposed by Benjamin S. Bloom in 1968. 15. Do you endorse the idea that volunteering is simply helping those less privileged than ones self by offering support and understanding?
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Translate into English:

15 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. інструктор; викладач (вишого навчального закладу нижче професора) 2. майстерність 3. міркувати, роздумувати 4. імовірність; правдоподібність 5. показувати аналогічні зразки розбіжності (відхилення) 6. необхідні подальші дослідження 7. взаємна вигода, що може бути отримана в результаті кооперації 8. насправді, фактично 9. безперервний розвиток 10. висувати гіпотезу та спиратись на співвідношення змінних 11. міркувати над роллю викладача у 	<ol style="list-style-type: none"> навчанні через служіння суспільству 12. Дослідження надає величезну кількість даних про ... 13. Дослідник повідомляє, що тривала практика сприяє досягненню майстерності. 14. Незважаючи на це, варто зазначити, що науковий метод є процесом експериментування, який використовується для того, щоб відповісти на питання дослідження. 15. Викладачі припускають, що приблизно 9 з 10 таких студентів можуть бути неуспішними в навчанні.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Card 5

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. the findings are inconsistent 2. to develop identity 3. to prohibit the use of languages 4. in contrast to the comparison group 5. to assess changes in the achievement motivation 6. to show the most reliable effects 7. actions fostering posttest changes 8. to show decreased level of mastery 9. to report the findings to the instructor 10. to speculate on the instructor's role in 	<p>service-learning</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. proposal to shift the present discussion towards volunteer activities 12. the focus of this paper is discourse analysis 13. The scientist must be able to measure the values for each variable. 14. This is very much in contrast with classic models of teaching. 15. What problems are for the most part related to tutoring at-risk students?
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Translate into English:

15 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. вартість; цінність; величина 2. зміни після дослідження 3. висувати гіпотезу 4. повідомляти; доповідати 5. показувати зниження рівня 6. взаємна вигода 7. значний, важливий, суттєвий 8. робити логічні висновки 9. подальші дослідження можуть також надати більш детальну інформацію про 10. великий обсяг вибірки, демонструє зв'язки між 	<ol style="list-style-type: none"> 11. варто зазначити, що 12. Дослідження, проведене ... не дозволяє відповісти на питання, чи ... 13. Наскільки нам відомо, міцні зміни не можуть відбутися без закріплення нових навичок. 14. Необхідно пов'язати лінгвістичну історію США з недавнім минулим, щоб отримати більш глибоке розуміння цієї проблеми. 15. Критичний аналіз повинен враховувати всі необхідні дані.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Card 6

Task 1.

I. Translate into your mother tongue:

10 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. to categorise the arguments 2. essential element 3. reliable research sources 4. the difference between control and experimental group 5. monolingual speakers 6. to shift to results-based assessment 7. to facilitates positive changes 8. to speculate about correlation 9. to show similar patterns of divergence 10. to report on key aspects 	<ol style="list-style-type: none"> 11. to consider future directions for the larger project 12. to identify different arguments 13. Most experiments have more than one controlled variable. 14. Do volunteers have moral commitments? 15. He hypothesizes that, if each learner were to receive optimal quality of instruction and as much learning time as they require, then a majority of students were more likely to attain mastery.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Translate into English:

15 minutes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. попередній тест; передтестовий 2. той, що знаходиться в групі ризику 3. приблизно, наближено 4. полегшувати, допомагати, сприяти 5. оцінювати більшість учнів, які знаходяться в групі ризику 6. імовіріше, що це відбудеться 7. обсяг вибірки 8. однаковий, ідентичний 9. повідомляти загальну вартість 10. з'являються /виникають сумніви щодо 	<ol style="list-style-type: none"> 11. демонструвати зв'язок між 12. Негативною стороною підходу/ методу / дослідження є ... 13. Результати дослідження показали зниження рівня патріотичної прихильності. 14. Вчені міркують над змінною, яка показує аналогічні зразки розбіжності. 15. У своєму дослідженні Браун міркує над важливістю практики.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаток Р

Task 2. Write 10 word combinations, 10 sentences and 5 mini texts (3 sentences each) in 20 minutes using the following words and word combinations:

Card 1	Card 2
1. волонтерство	1. навчання через служіння суспільству
2. кількість; величина	2. співвідношення, взаємозв'язок
3. з'єднувати, зв'язувати	3. приблизно
4. повідомляти; доповідати	4. полегшувати, допомагати, сприяти
5. наскільки нам відомо	5. міркувати, роздумувати
6. складні завдання, що постають у дослідженнях цього типу	6. імовірніше
7. значний, важливий, суттєвий	7. подальші дослідження можуть також надати більш детальну інформацію про
8. варто зазначити	8. однаковий, ідентичний, тотожний
9. походити; впливати	9. насправді, фактично
10. взаємна вигода	10. робити висновки

Card 3	Card 4
1. відмінник	1. мовна політика
2. волонтер	2. контрольна група
3. збільшення, зростання	3. на відміну
4. виявляти успіхи	4. збір даних
5. результат, вплив; ефект	5. інструктор
6. зміни після дослідження	6. вартість; цінність; величина
7. попередній тест; передтестовий	7. показувати зниження рівня
8. висувати гіпотезу	8. необхідні подальші дослідження
9. оцінювати більшість учнів	9. взаємна вигода
10. імовірність	10. обсяг вибірки

Card 5	Card 6
---------------	---------------

1. мова меншин	1. статус єдиної офіційної мови
2. збільшувати, підвищувати	2. двомовна освіта
3. достатній	3. навчати
4. мовне розмаїття	4. братися добровільно (робити щось)
5. майстерність; досконале володіння	5. оцінювати, визначати
6. аргумент	6. що лежить в основі, основний; який має пріоритет
7. тривалий; безперервний	7. вищою мірою
8. демонструвати зв'язок між	8. підтримувати; підтверджувати, підкріплювати
9. всупереч, незважаючи на	9. національна єдність
10. знижувати; зменшувати	10. одномовний

Додаток С

Task 3. Read the article “Volunteers in Schools: A Renewal” by Michael Kompf & Donald Dworet [M. Kompf] and choose the statements which correspond to its contents:

45 minutes:

Many schools in Ontario have, or have had, volunteer programs. Most such programs are “successful,” although there is limited inter-school or interboard communication about them. Cussons and Hedges’ (1978) study of educational volunteers in the Halton Board has been the only comprehensive study for Ontario.

Given the demands of curriculum in diverse classroom populations, teachers are pulled in many directions. To accommodate students, additional personnel are required. Non-expert volunteers have not usually performed professional tasks. Problems with volunteers have included “issues of insecurity” specified as “Concern about trouble makers . . . whether parents should serve as volunteers in their children’s classrooms . . . confidentiality, fear of having another adult in the classroom” (Cussons & Hedges, 1978, p. 12). Although the Ontario Teacher Federation, the Ontario Ministry of Education, and local boards were uneasy about volunteers, formal policy had to wait until the Education Act (Ontario Ministry of Education, 1987): “a board may permit a principal to assign to a person who volunteers to serve without remuneration such duties in respect of the school as are approved by the board and to terminate such assignment” (p. 171). These provisions concern legal obligations but not volunteers’ qualifications and duties.

Cussons and Hedges reported that teachers worried about “the legality and practicality of sharing with [volunteers] some of the lower level instructional functions of the teacher” (pp. 12–13). Although non-educational volunteer functions were non-controversial, the implications of dividing teaching responsibilities between teacher and volunteer were problematic.

Accounts of volunteer programs typically support volunteerism. Perras (1973) suggested that all persons assisting teachers be defined as paraprofessionals, reporting that in most schools, volunteers supervise field trips and help prepare teaching material. In 23 Ontario schools, volunteers helped in the main instructional program, working, for example, with children on remedial reading exercises or on mathematics drills. Perras argued every province should enact legislation to enable employment of teacher aides, including orientation programs and annual inservice sessions. Similarly, Jackson’s (1975) study of volunteers in the National School Volunteer Program said of volunteering that it offered “greater opportunity for adult contact with students, [and that] volunteers have helped to personalize and humanize the school experience” (p. 15). According to Jackson, anyone could volunteer if willing to share time, to hold a positive attitude towards the young, and to make education more effective. Walton (1976) wrote about

retired teachers in the classroom, developing a program to provide challenging experiences in oral and musical expression for gifted students, and suggesting a handbook to encourage similar programs elsewhere. Holmes (1985) similarly advocated having retired teachers in the classroom as reading tutors, since their students show above-average gains. Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele (1987) surveyed a fifteen-yearlong volunteer program to explain its longevity¹. Their explanation included moral and financial support from the school district's administration, a volunteer coordinator matching teachers' needs with volunteer talents, a balanced reward system, and the application of "professional" standards of instruction. Volunteers attended teacher inservice sessions and once-a-year professional workshops. Prior to acceptance as a volunteer, individuals completed an application form and underwent personal interviews and, if successful, achieved probationary² status.

Despite the absence of data on relationships between the use of trained volunteers and students' academic achievement, the literature suggests volunteers, retired or otherwise, are an integral part of many school programs. Moreover, when volunteers are retired teachers, the programs can be run with only initial orientation rather than with ongoing training (Kompf & Dworet, 1988).

METHODS AND FINDINGS

We distributed a survey (available on request) to all school principals in Ontario and received 1017 responses from over 40 boards of education.

Of responding schools, 70.9% were elementary. Some 21.9% of schools had fewer than 200 students, 54.7% had between 201 and 500 students, 16.2% had between 501 and 900 students, 4.4% had between 901 and 1300 students, and 2.5% had over 1301 students. Some 84.5% of schools had volunteers in programs functioning for over 5 years (6 to 8 years [15%], 9 to 11 years [8%], 12 years [21%]). The remaining programs (38%) had been active for less than five years. In 45% of schools, guidelines had been established, and in 39%, they had not.

Volunteer program initiation was by the principal in 40% of schools, by teachers in 17%, by board in 4%, and by principals, teachers, and community in 8%. Selection of volunteers was made by principals alone in only 4% of cases, even though they had initiated nearly 40% of the programs.

Of schools using volunteers, 38% had refused services offered for the following reasons: lack of fit; poor role model; lack of motivation; potential breach of confidentiality; negative attitude; potential interference; and poor ability to relate to students. Volunteers were often parents, co-op students (40%), and varying combinations of community college students and former teachers. Approximately 35% of schools used skilled or expert volunteers.

¹ longevity – довголіття; довговічність

² probationary – випробувальний; умовний

Of the volunteers, 80% worked fewer than 3 hours per day, with 75% working fewer than 7 hours per week. The numbers working in schools varied widely. Volunteers offered clerical (50%), library resource (60%), clean-up (20%), material preparation (55%), bulletin boards (31%), small group assistance (68%), remedial work (56%), marking¹ (14%), class or group supervision (27%), objective testing (3%), and special education assistance (50%) services.

As to having volunteers provide instruction, 21% of schools thought this should be encouraged, 28% believed it in place, and 34% indicated that it should not be encouraged. Recruitment of expert or skilled volunteers was seen as desirable by 56%, with 13% having this in place. Quality of instructional delivery was seen as enhanced by the use of volunteers in 81% of cases and the quality of school life was seen as enhanced for 91%. Eighty two percent thought administrative and organizational demands for volunteers justified having them.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

Ontario schools rely heavily upon volunteers, especially in the lower grades. Volunteers are mainly co-op students, community college students, and parents. One-third of schools use persons with specific skills and/or teaching experience. Over 50% of volunteers provide individual or small group remedial assistance, although they are not considered experts.

Principals are “key players” in initiating volunteer programs. In almost 50% of the reporting schools, principals acting alone or in cooperation with their teachers initiated programs. Principals believe volunteers improve overall instructional quality. Retired or retiring teachers may be especially effective as volunteers.

1. a) Many schools in Ontario have honors students programs.
b) Many schools in Ontario have volunteer programs.
c) Many schools in Ontario have postgraduate programs.
2. a) There is limited inter-school communication about volunteer programs in Ontario.
b) There is no inter-school communication about volunteer programs in Ontario.
c) There is broad inter-school communication about volunteer programs in Ontario.
3. a) Problems with volunteers have included financial issues.
b) Problems with volunteers have included “issues of insecurity”.
c) Problems with volunteers have included moral issues.
4. a) Provisions of the Education Act concern volunteers’ qualifications and duties but not legal obligations.
b) Provisions of the Education Act concern volunteers’ rights but not volunteers’ duties.

¹ marking – перевірка, оцінка письмових робіт; виставляння оцінок (за твори)

- c) Provisions of the Education Act concern legal obligations but not volunteers' qualifications and duties.
5. a) According to Cussons and Hedges teachers worried about "the legality and practicality of sharing with volunteers some of the instructional functions of the student.
b) According to Cussons and Hedges teachers worried about "the legality and practicality of sharing with volunteers some of the instructional functions of the principal.
c) According to Cussons and Hedges teachers worried about "the legality and practicality of sharing with volunteers some of the instructional functions of the teacher.
6. a) Non-educational volunteer functions were non-controversial.
b) Non-educational volunteer functions were controversial.
c) Non-educational volunteer functions were caused lively discussion.
7. a) Accounts of volunteer programs typically support tolerance.
b) Accounts of volunteer programs typically support patriotism.
c) Accounts of volunteer programs typically support volunteerism.
8. a) Perras reports that in most schools, volunteers supervise sports events and activities.
b) Perras reports that in most schools, volunteers supervise field trips and help prepare teaching material.
c) Perras reports that in most schools, volunteers supervise teaching children with special needs.
9. a) In 23 Ontario schools, volunteers helped the children to do their homework.
b) In 23 Ontario schools, volunteers helped to clean the classrooms.
c) In 23 Ontario schools, volunteers helped in the main instructional program.
10. a) Perras argued every province should enact legislation to enable employment of teacher aides.
b) Perras argued every family should enact legislation to enable employment of teacher aides.
c) Perras argued every country should enact legislation to enable employment of teacher aides.
11. a) Jackson argues that volunteering offers "greater opportunity for adult contact with students.
b) Jackson argues that volunteering offers "greater opportunity for adult contact with parents.
c) Jackson argues that volunteering offers "greater opportunity for adult contact with school principal.
12. a) According to Jackson (1975) volunteers have helped to create multicultural school environment.

- b) According to Jackson (1975) volunteers have helped to personalize and humanize the school experience.
- c) According to Jackson (1975) volunteers have helped to develop and endoese students' patriotic commitments.
13. a) According to Jackson, only persons with teaching experience could become school volunteers.
- b) According to Jackson, only 35% of candidates could become school volunteers.
- c) According to Jackson, anyone could become a school volunteer.
14. a) Walton (1976) wrote about retired office workers as volunteers in the classroom.
- b) Walton (1976) wrote about retired librarians as volunteers in the classroom.
- c) Walton (1976) wrote about retired teachers as volunteers in the classroom.
15. a) Students tutored by school principal show above-average gains (Holmes, 1985).
- b) Students tutored by retired teachers-volunteers show above-average gains (Holmes, 1985).
- c) Students tutored by their parents show above-average gains (Holmes, 1985).
16. a) Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele (1987) described a fifteen-yearlong volunteer program where volunteers attended once-a- year Christmas fair.
- b) Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele (1987) described a fifteen-yearlong volunteer program where volunteers attended sick students in the hospital.
- c) Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele (1987) described a fifteen-yearlong volunteer program where volunteers attended once-a- year professional workshops.
17. a) In Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele survey volunteers completed an application form and underwent personal interviews.
- b) In Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele survey volunteers passed a physical training minimum.
- c) In Goetter, Shreeve, Norby, Midgley, and de Michele survey volunteers worked 16 hours each day before undergoing personal interviews.
18. a) The literature suggests volunteers are an integral part of students' increased achievement.
- b) The literature suggests volunteers are an integral part of a democratic society.
- c) The literature suggests volunteers are an integral part of many school programs.
19. a) When volunteers are retired teachers, the programs can be run with only initial orientation rather than with ongoing training.
- b) When volunteers are co-op students, the programs can be run with only initial orientation rather than with ongoing training.
- c) When volunteers are parents, the programs can be run with only initial orientation rather than with ongoing training.

20. a) The researchers' survey was conducted in New York.
b) The researchers' survey was conducted in Ontario.
c) The researchers' survey was conducted in Washington.
21. a) Of schools that took part in the survey, 70.9% were middle schools.
b) Of schools that took part in the survey, 70.9% were elementary.
c) Of schools that took part in the survey, 70.9% were high.
22. a) The majority of surveyed schools had not any volunteer programs.
b) The majority of surveyed schools had volunteers in programs functioning for over 1 year.
c) The majority of surveyed schools had volunteers in programs functioning for over 5 years.
23. a) According to the authors volunteer program initiation was by the community in 40% of schools.
b) According to the authors volunteer program initiation was by the principal in 40% of schools.
c) According to the authors volunteer program initiation was by the students in 40% of schools.
24. a) Some schools refused volunteer services for the following reasons: lack of money; lack of candidates; poor ability to relate to teachers.
b) Some schools refused volunteer services for the following reasons: lack of fit; poor role model; lack of motivation; negative attitude; and poor ability to relate to students.
c) Some schools refused volunteer services for the following reasons: lack of time; lack of educational programmes; negative attitude of school administration.
25. a) Volunteers were for the most part parents and co-op students (40%).
b) Volunteers were for the most part office workers and former policemen (40%).
c) Volunteers were for the most part librarians and school principals (40%).
26. a) Approximately 35% of schools did not use any volunteers.
b) Approximately 35% of schools used novice volunteers.
c) Approximately 35% of schools used skilled or expert volunteers.
27. a) Of the volunteers, 80% worked more than 16 hours per day.
b) Of the volunteers, 80% worked fewer than 3 hours per day.
c) Of the volunteers, 80% worked more than 10 hours per day.
28. a) Volunteers offered clerical, library resource, clean-up, material preparation, small group assistance services.
b) Volunteers offered teaching, financial, clean-up, and psychological support services.
c) Volunteers offered tutoring, financial, clean-up, and dry-cleaning services.
29. a) Most schools indicated that volunteers should not provide instruction.

- b) Most schools indicated that volunteers should be encouraged to provide instruction.
 - c) Most schools indicated neutral stance towards volunteers providing instruction.
30. a) Recruitment of expert or skilled volunteers wasn't seen as desirable by the majority of schools.
- b) Recruitment of expert or skilled volunteers was seen as desirable by the majority of schools.
 - c) Recruitment of expert or skilled volunteers was seen as desirable by the minority of schools.
31. a) Quality of school life was seen as enhanced by the use of librarians as volunteers.
- b) Quality of school life wasn't seen as enhanced by the use of volunteers.
 - c) Quality of school life was seen as enhanced by the use of volunteers.
32. a) The research revealed that most schools didn't benefit from having volunteers.
- b) The research revealed that volunteers' work was not effective.
 - c) The research revealed that administrative and organizational demands for volunteers justified having them.
33. a) Ontario schools rely heavily upon volunteers, especially in the lower grades.
- b) Ontario schools rely heavily upon volunteers, especially in the senior grades.
 - c) Ontario schools mostly do not rely upon volunteers, especially in the senior grades.
34. a) Parents are "key players" in initiating volunteer programs.
- b) Principals are "key players" in initiating volunteer programs.
 - c) Students are "key players" in initiating volunteer programs.
35. a) Principals believe volunteers improve classroom attendance.
- b) Principals believe volunteers improve overall learning environment.
 - c) Principals believe volunteers improve overall instructional quality.

Додаток Т

Таблиця 5

результатів перевірки рівня розвиненості вмінь наукового мовлення магістрантів на основі читання неадаптованої версії науково-педагогічного тексту

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.				
групи і ПБ студентів у порядкови х номерах	ПОКАЗНИКИ																	
	1.		Рівень засво- ення мовног о матеріа -лу	2.		Рівень розвине -ності перед- мовле- нневих умінь	3.		Рецеп- тивний рівень розу- міння неадап- товано- го науково -го тексту	4а		Репро- дуктив- ний рівень розви- неності мовле- нневих умінь	4б		Про- дуктив- ний рівень І поряд- ку розвине- ності мовле- нневих умінь	4в		Про- дуктив- ний рівень ІІ поряд- ку розвине- ності мовле- нневих умінь
	Кількість правильно перекладеного лексичного матеріалу у %	а) з англ. мови рідно ю		б) з рідної мови англ.	Кількість правильних словосполу- чень/речень/ мікровислов -лювань у цифрах і %		К-сть прави- - льних відпо- відей у циф- рах і %	Кількіс- ть виклад е-ного змісту у %		К-сть фактів, викла- дених у влас- ному баченн і у цифра х і %	Вико- нані дії з аналізу прочита- ного							
	І ЕГ	1.	84	81	достат.	9/90-9/90-5/100	висок.	33/94	висок.	85	достат.	8/80	достат.	а,б,в,г,д,е	висок.			
2.		77	71	задов.	8/80-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	50	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				
3.		59	54	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	27/77	задов.	55	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.				
4.		96	95	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	34/97	висок.	95	висок.	10/100	висок.	а,б,в,г,д,е	висок.				
5.		60	55	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	23/66	задов.	70	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				
6.		57	53	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	26/74	задов.	70	задов.	4/40	задов.	а,в,е	задов.				
7.		98	95	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	34/97	висок.	97	висок.	9/90	висок.	а,б,в,г,д,е	висок.				
8.		42	38	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	18/51	низьк.	40	низьк.	3/30	низьк.	а,в	низьк.				
9.		36	33	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	20/57	низьк.	45	низьк.	3/30	низьк.	а,г	низьк.				
10.		72	65	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	26/74	задов.	70	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				
11.		72	70	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	65	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				
12.		70	66	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	66	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.				
13.		86	82	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	33/94	висок.	82	достат.	9/90	висок.	а,б,в,г,е	достат.				
14.		42	40	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	55	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				
ІІ	15.	56	54	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	50	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.				

ЕГ	16.	62	60	задов.	8/80-7/70-4/80	достат.	30/86	достат.	70	задов.	7/70	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	17.	62	58	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	26/74	задов.	67	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	18.	96	95	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	33/94	висок.	96	висок.	9/90	висок.	а,б,в,г,д,е	висок.
	19.	77	74	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	29/83	достат.	60	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.
	20.	85	82	достат.	8/80-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	85	достат.	8/80	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	21.	45	40	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	24/69	задов.	70	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	22.	87	80	достат.	8/80-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	88	достат.	8/80	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	23.	88	84	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	30/86	достат.	80	достат.	7/70	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	24.	47	40	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	75	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	25.	36	33	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	22/63	задов.	40	низьк.	3/30	низьк.	а,в	низьк.
	26.	71	70	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	55	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.
	27.	90	86	достат.	7/70-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	85	достат.	9/90	висок.	а,б,в,г,е	достат.
28.	56	55	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	27/77	задов.	70	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.	
29.	30	28	низьк.	4/4-3/30-1/20	низьк.	19/54	низьк.	45	низьк.	3/30	низьк.	а,е	низьк.	
III ЕГ	30.	62	57	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	25/77	задов.	60	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	31.	48	46	низьк.	6/60-5/50-3/60	задов.	24/69	задов.	60	задов.	4/40	задов.	а,в,е	задов.
	32.	69	64	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	29/83	достат.	75	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.
	33.	90	82	достат.	8/80-7/70-4/80	достат.	29/83	достат.	90	достат.	7/70	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	34.	84	80	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	30/86	достат.	85	достат.	8/80	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	35.	40	36	низьк.	4/4-4/40-2/40	низьк.	19/54	низьк.	40	низьк.	2/20	низьк.	а,в	низьк.
	36.	52	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	55	задов.	4/40	задов.	а,в,е	задов.
	37.	88	86	достат.	8/80-7/70-4/80	достат.	30/86	достат.	87	достат.	7/70	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	38.	77	72	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	26/74	задов.	75	задов.	4/40	задов.	а,в,е	задов.
	39.	73	70	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	22/63	задов.	70	задов.	6/60	задов.	а,в,е	задов.
	40.	96	95	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	33/94	висок.	98	висок.	10/100	висок.	а,б,в,г,д,е	висок.
	41.	79	77	задов.	8/80-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	90	достат.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	42.	41	39	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	15/43	низьк.	45	низьк.	3/30	низьк.	а,в	низьк.
	43.	58	52	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	40	низьк.	5/50	задов.	а,г	низьк.
	44.	72	64	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	24/69	задов.	55	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
IV КГ	45.	92	90	достат.	9/90-9/90-5/100	висок.	34/97	висок.	80	достат.	9/90	висок.	а,б,в,г,е	достат.
	46.	55	51	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	60	задов.	5/50	задов.	а,в,е	задов.
	47.	90	88	достат.	7/70-7/70-4/80	достат.	32/91	достат.	82	достат.	7/70	достат.	а,б,в,г,е	достат.

	48.	65	64	задов.	8/80-7/70-4/80	достат.	30/86	достат.	60	задов.	8	достат.	а,в,е	задов.
	49.	48	44	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	24/69	задов.	35	низьк.	3	низьк.	а,в	низьк.
	50.	42	35	низьк.	4/40-3/30-1/20	низьк.	16/46	низьк.	40	низьк.	2	низьк.	а,в	низьк.
	51.	61	60	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	24/69	задов.	40	низьк.	3	низьк.	а,е	низьк.
	52.	47	45	низьк.	3/30-3/30-1/20	низьк.	15/43	низьк.	38	низьк.	3	низьк.	а,в	низьк.
	53.	62	59	задов.	8/80-7/70-4/80	достат.	31/89	достат.	65	задов.	4	задов.	а,в,е	задов.
	54.	30	28	низьк.	5/50-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	45	низьк.	3	низьк.	а,г	низьк.
	55.	55	50	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	26/74	задов.	50	задов.	5	задов.	а,в,е	задов.
	56.	53	50	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	22/63	задов.	40	низьк.	3	низьк.	а,е	низьк.
	57.	57	54	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	22/63	задов.	65	задов.	5	задов.	а,в,е	задов.
	58.	24	22	низьк.	3/30-3/30-2/40	низьк.	19/54	низьк.	25	низьк.	3	низьк.	а,в	низьк.
V КГ	59.	38	33	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	14/40	низьк.	40	низьк.	2	низьк.	а,в	низьк.
	60.	63	56	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	23/66	задов.	75	задов.	5	задов.	а,в,е	задов.
	61.	98	96	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	33/94	висок.	95	висок.	9	висок.	а,б,в,г,д,е	висок.
	62.	44	42	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	15/43	низьк.	48	низьк.	2	низьк.	а,г	низьк.
	63.	78	76	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	29/83	достат.	65	задов.	4	задов.	а,в,е	задов.
	64.	74	66	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	26/74	задов.	35	низьк.	4	задов.	а,в,е	задов.
	65.	93	90	достат.	7/70-8/80-4/80	достат.	30/86	достат.	80	достат.	7	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	66.	89	87	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	29/83	достат.	82	достат.	7	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	67.	58	54	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	26/74	задов.	65	задов.	5	задов.	а,в,е	задов.
	68.	49	44	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	16/46	низьк.	40	низьк.	3	низьк.	а,е	низьк.
	69.	43	39	низьк.	3/30-3/30-2/40	низьк.	17/49	низьк.	45	низьк.	3	низьк.	а,е	низьк.
	70.	46	44	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	23/66	задов.	40	низьк.	2	низьк.	а,г	низьк.
	71.	83	80	достат.	8/80-7/70-4/80	достат.	30/86	достат.	80	достат.	8	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	72.	71	84	задов.	8/80-8/80-4/80	достат.	29/83	достат.	75	задов.	6	задов.	а,в,е	задов.
	73.	30	26	низьк.	3/30-3/30-2/40	низьк.	20/57	низьк.	32	низьк.	3	низьк.	а,е	низьк.
	74.	34	32	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	16/46	низьк.	35	низьк.	3	низьк.	а	низьк.
	75.	41	20	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	12/34	низьк.	35	низьк.	2	низьк.	а,е	низьк.
VI КГ	76.	31	22	низьк.	3/30-3/30-1/20	низьк.	15/43	низьк.	40	низьк.	3	низьк.	а,в	низьк.
	77.	88	81	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	31/89	достат.	80	достат.	7	достат.	а,б,в,г,е	достат.
	78.	42	38	низьк.	4/4-3/30-2/40	низьк.	14/40	низьк.	45	низьк.	3	низьк.	а	низьк.
	79.	77	70	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	29/83	достат.	55	задов.	5	задов.	а,в,е	задов.

	80.	44	37	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	22/63	задов.	43	низьк.	6	задов.	а,в	низьк.
	81.	63	56	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	21/60	задов.	50	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	82.	46	40	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	26/74	задов.	45	низьк.	3	низьк.	а,є	низьк.
	83.	68	65	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	22/63	задов.	45	низьк.	5	задов.	а,в,є	задов.
	84.	92	86	достат.	7/70-8/80-4/80	достат.	30/86	достат.	75	задов.	7	достат.	а,в,є	задов.
	85.	57	55	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	22/63	задов.	60	задов.	4	задов.	а,в,є	задов.
VII ЕГ	86.	59	51	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	21/60	задов.	60	задов.	5	задов.	а,в,є	задов.
	87.	89	80	достат.	7/70-8/80-4/80	достат.	31/89	достат.	85	достат.	7	достат.	а,б,в,г,є	достат.
	88.	70	65	задов.	8/80-8/80-4/80	достат.	30/86	достат.	80	достат.	5	задов.	а,в,є	задов.
	89.	45	40	низьк.	3/30-3/30-2/40	низьк.	24/69	задов.	40	низьк.	3	низьк.	а,є	низьк.
	90.	44	42	низьк.	5/50-5/50-3/60	задов.	22/63	задов.	65	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	91.	48	46	низьк.	5/50-6/60-3/60	задов.	27/77	задов.	75	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	92.	99	96	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	34/97	висок.	95	висок.	10	висок.	а,б,в,г,д,є	висок.
	93.	92	85	достат.	8/80-8/80-4/80	достат.	33/94	висок.	85	достат.	9	висок.	а,б,в,г,д,є	висок.
	94.	56	51	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	24/69	задов.	70	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	95.	40	36	низьк.	4/40-4/40-2/40	низьк.	14/40	низьк.	45	низьк.	3	низьк.	а,є	низьк.
	96.	70	64	задов.	6/60-6/60-3/60	задов.	25/77	задов.	70	задов.	5	задов.	а,в,є	задов.
	97.	71	68	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	29/83	достат.	65	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	98.	79	62	задов.	7/70-7/70-4/80	достат.	30/86	достат.	90	достат.	6	задов.	а,б,в,г,є	достат.
	99.	77	63	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	27/77	задов.	45	низьк.	3	низьк.	а,в	низьк.
VIII КГ	100.	37	33	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	13/37	низьк.	30	низьк.	3	низьк.	а,є	низьк.
	101.	85	84	достат.	7/70-7/70-4/80	достат.	33/94	висок.	90	достат.	7	достат.	а,в,є	задов.
	102.	69	54	задов.	5/50-6/60-3/60	задов.	24/69	задов.	70	задов.	5	задов.	а,в,є	задов.
	103.	51	50	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	65	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	104.	92	89	достат.	7/70-7/70-4/80	достат.	32/91	достат.	65	задов.	4	задов.	а,в,є	задов.
	105.	98	95	висок.	9/90-9/90-5/100	висок.	33/94	висок.	95	висок.	9	висок.	а,б,в,г,є	достат.
	106.	46	40	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	22/63	задов.	40	низьк.	5	задов.	а,в	низьк.
	107.	39	33	низьк.	4/40-3/30-2/40	низьк.	18/51	низьк.	33	низьк.	3	низьк.	а	низьк.
	108.	54	50	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	25/71	задов.	60	задов.	4	задов.	а,в,є	задов.
	109.	67	63	задов.	6/60-5/50-3/60	задов.	21/60	задов.	40	низьк.	6	задов.	а,в	низьк.
	110.	77	62	задов.	5/50-5/50-3/60	задов.	29/83	достат.	65	задов.	6	задов.	а,в,є	задов.
	111.	72	68	задов.	7/70-8/80-4/80	достат.	31/89	достат.	60	задов.	5	задов.	а,в,є	задов.

Додаток У

**Математична обробка результатів першого, другого та третього зрізів знань
формульовального експерименту**

*Статистичний аналіз результатів формульовального експерименту – оцінювання
набутих знань і вмінь двох вибірковоїх груп магістрантів наприкінці I семестру
навчання (перший зріз)*

Під час формульовального експерименту в КГ та ЕГ було проведено три зрізи знань, які мали визначити: *рецептивні вміння* – за показниками знань лексики, уміння застосовувати її, розуміння наукового тексту через виконання відповідного тесту; *репродуктивні вміння* – за показником викладу змісту прочитаного; *продуктивні вміння* – за показниками інтерпретації та аналізу змісту прочитаного.

У якості кількісної міри встановлених критеріїв оцінювання зазначених показників застосовано чотирирівневу систему, а саме: високий рівень (5), достатній рівень (4), задовільний рівень (3) і низький рівень (2). Загальні результати тестування наведено в таблиці 3 й таблиці 4.

Таблиця 6

загальних результатів формульовального експерименту 1 зрізу знань у КГ з $n=53$ магістранти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького (м. Мелітополь)

Рівень оцінювання	Рецептивний рівень			Репродуктивний рівень
	Знання лексики	Уміння застосовувати лексику	Розуміння тексту	Уміння письмово викладати прочитане
5 – відмінно	0	0	0	0
4 – добре	9	13	15	8
3 – задовільно	21	17	20	17
2 – незадовільно	23	23	18	28

Таблиця 7

загальних результатів констатувального експерименту 1 зрізу знань в ЕГ з $m=58$ магістрантів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Рівень оцінювання	Рецептивний рівень			Репродуктивний рівень
	Знання лексики	Уміння застосовувати лексику	Розуміння тексту	Уміння письмово викладати прочитане
5 – відмінно	0	0	0	0
4 – добре	10	15	17	11
3 – задовільно	26	28	26	27
2 – незадовільно	22	15	15	20

За результатами формувального експерименту побудуємо варіаційний ряд вибірки випадкової величини рівня оцінювання магістрантів за визначеними показниками і встановимо вірогідну величину їх середньозваженої оцінки щодо її подальшого порівняння з аналогічними рівнями оцінювання, отриманими наприкінці навчання магістрантів за базовою і запропонованою методиками.

Проведемо статистичний аналіз результатів 1 зрізу формувального експерименту для *контрольної групи* магістрантів.

1. *За рецептивним рівнем – за показником знань лексики.*

Будь-яке тестування не позбавлене елементів похибок на рівні оцінювання, а тому їх слід враховувати для надання отриманим результатам науково обґрунтованих висновків. На початку стохастичного аналізу початкових знань контрольної вибіркової групи за результати тестування рецептивного рівня за показником знань лексики у вигляді

масиву оцінок $u_{\min} = 2, u_1 = 3, u_2 = 4, u_{\max} = 5$, таблиця 6, перетворимо їх на інтервальний варіаційний ряд. Для визначення оптимального розміру рівномірного інтервалу ряду h та такого, який дозволяє встановити вірогідні підсумки оцінювання, застосуємо рівняння Стерджеса:

$$h = \frac{u_{\max} - u_{\min}}{1 + 3,322 \log m} = \frac{(4 - 2)}{1 + 3,322 \log 53} = 0,3 \approx 1.$$

Розмір інтервалу округлюємо до найближчого більшого цілого числа, оскільки величина оцінки є цілим числом. У виразі $u_{\max} = 4, u_{\min} = 2$ – найбільший і

найменший показник оцінювання вибірки; $m = 53$ – загальна кількість оцінок (респондентів).

При побудованні інтервального варіаційного ряду за початок першого інтервалу

обираємо величину $u_{\min} - \frac{h}{2} = 2 - 0,5 = 1,5$.

Відтак, якщо a_i визначимо j за початок i -ого інтервалу, то інтервальный варіаційний ряд набуде вигляду:

$$a_1 = u_{\min} - \frac{h}{2} = 2 - 0,5 = 1,5, \quad a_2 = a_1 + h = 1,5 + 1 = 2,5,$$

$$a_3 = a_2 + h = 2,5 + 1 = 3,5, \quad a_4 = a_3 + h = 3,5 + 1 = 4,5.$$

Побудову інтервалів продовжуємо до початку виконання нерівності $a_i \geq u_{\max}$.

Наступним кроком буде встановлення кількості елементів вибірки n_i , які потрапляють до

напівінтервалів (u_{i-1}, u_i) , де $i = 2, 3, 4$, та відносної частоти потрапляння випадкової

величини (підсумку оцінювання) до відповідного напівінтервалу $P_i = n_i / n$. У

таблиці 8 наведено результати побудови інтервального варіаційного ряду й частоти влучень випадкової величини оцінювання до них.

Таблиця 8

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб, та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання знань лексики у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	23	0,434
3	(2,5; 3,5)	3	21	0,396
4	(3,5; 4,5)	4	9	0,17
Σ	-	-	$n = 53$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 2, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середні значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

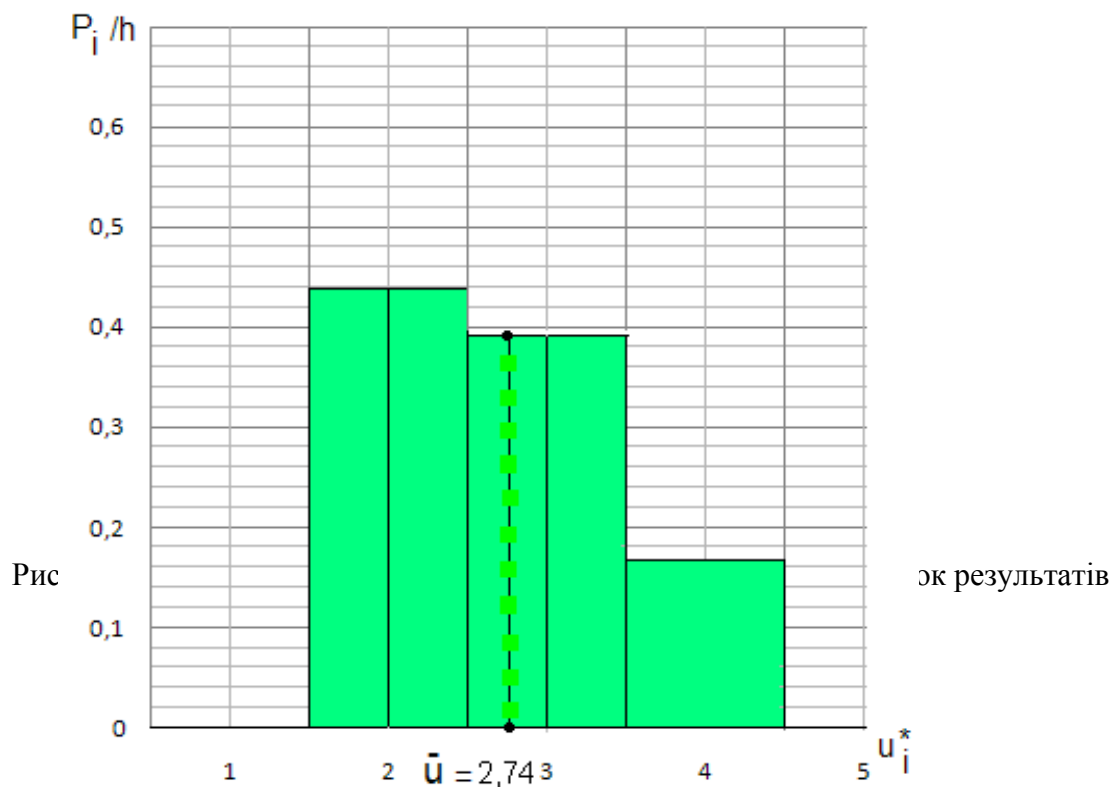


Рис. 2. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання знань лексики для КГ магістрантів

Для всієї кількості елементів вибірки n_i^* , які потрапили до інтервалу h , вірогідність P_i вважається однаковою, а тому гістограму складено з прямокутників.

Для побудованого варіаційного ряду оцінка математичного очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,434 + 3 \cdot 0,396 + 4 \cdot 0,17 = 2,74.$$

Оскільки вихідна величина, а саме оцінка, є випадковою й підпорядковується закону нормального розподілу, довірчого інтервалу для істинного значення величини оцінювання не будемо, і перевірку оцінок усієї вибірки студентів на їх підпорядкування

закону нормального розподілу не має сенсу робити. Вважатимемо, що їх математичне очікування більше нуля, бо експеримент проводився під керівництвом викладача, і оцінюванню підлягали виключно всі респонденти.

Оскільки вірогідності отриманих оцінок є різними, а середньо виважена оцінка всієї групи студентів становить 2,74 бали із імовірністю 95 % за шкалою завдань, які підлягають вирішенню (20 – 25), і є більшою за незадовільну оцінку, усі опитані студенти мають право бути задіяними в подальшому експерименті.

Отриману середньозважену оцінку генеральної сукупності оцінювання застосуємо під час порівняння ефективності методики викладача, що працював у КГ, й запропонованої експериментальної.

2. За рецептивним рівнем – за показником уміння застосовувати лексику.

Таблиця 9

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання вмінь застосовувати лексику у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	23	0,434
3	(2,5; 3,5)	3	17	0,320
4	(3,5; 4,5)	4	13	0,246
Σ	-	-	$n = 53$	1

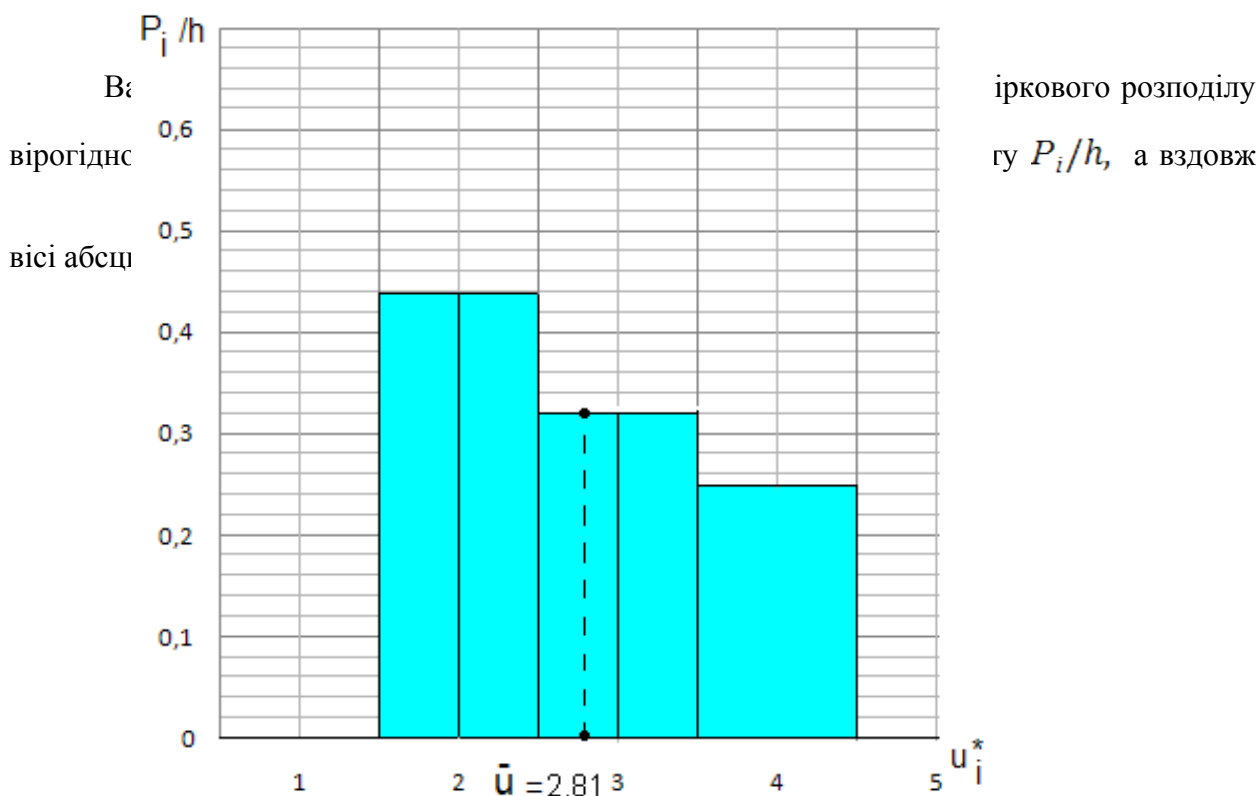


Рис. 3. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання вміння застосовувати лексику для КГ магістрантів

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,435 + 3 \cdot 0,32 + 4 \cdot 0,245 = 2,81.$$

3. За рецептивним рівнем – за показником розуміння тексту.

Таблиця 10

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання розуміння тексту у відповідний їм інтервал

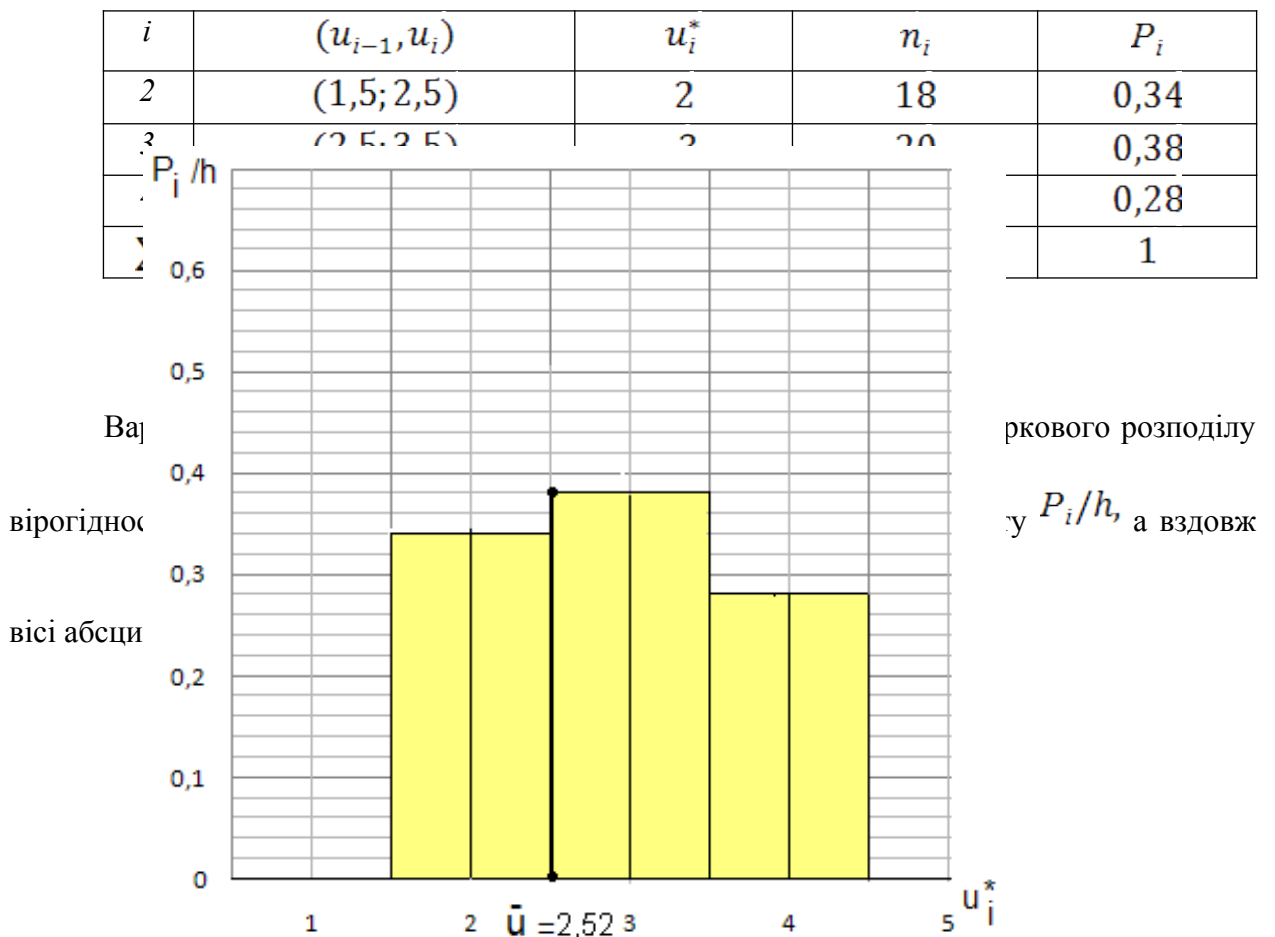


Рис. 4. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання розуміння тексту для КГ магістрантів

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,34 + 3 \cdot 0,38 + 4 \cdot 0,28 = 2,52.$$

4. За репродуктивним рівнем - за показником уміння викласти прочитане.

Таблиця 11

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання розуміння тексту у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	28	0,53
3	(2,5; 3,5)	3	17	0,32
4	(3,5; 4,5)	4	8	0,15
Σ	-	-	$n = 53$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 5, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж

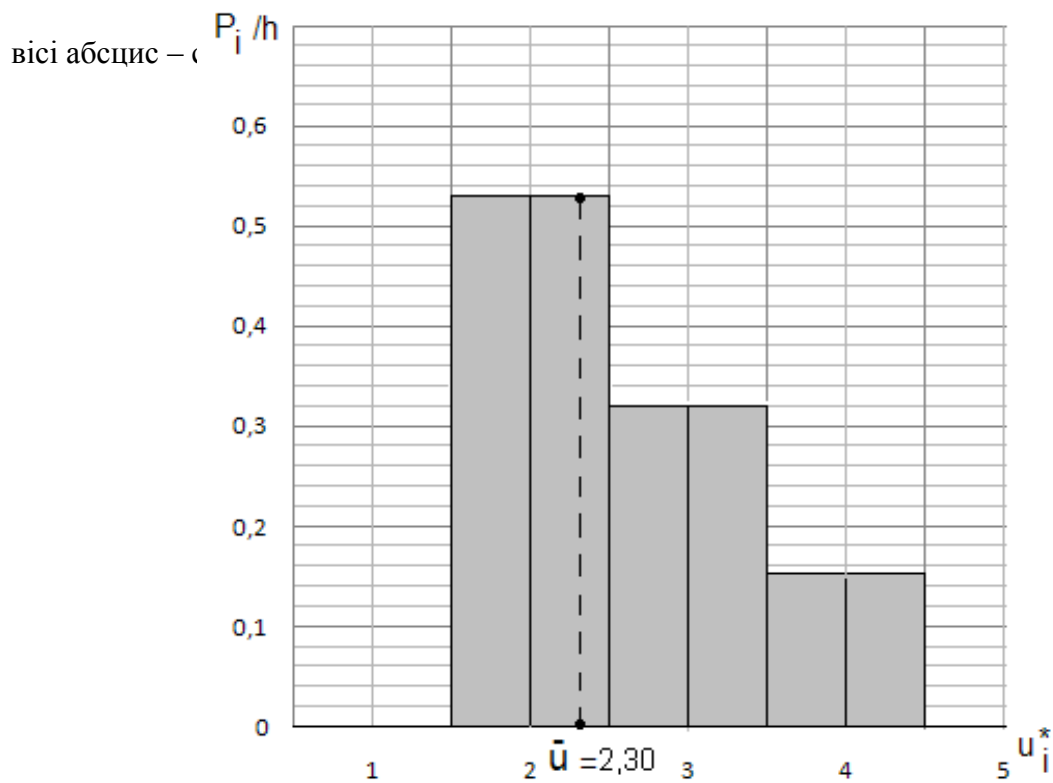


Рис. 5. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання вмінь викласти прочитане для КГ магістрантів

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,53 + 3 \cdot 0,32 + 4 \cdot 0,15 = 2,3.$$

5. За комплексним критерієм – констатувальним, як адитивним рецептивного й репродуктивного рівнів володіння знаннями й уміннями, а відтак, спільно за всіма показниками для КГ.

Результати стохастичного аналізу початкових знань експериментальної вибіркової групи у складі 58 осіб зведено до таблиці 12.

Таблиця 12

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання за комплексним критерієм у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	92	0,435
3	(2,5; 3,5)	3	75	0,355
4	(3,5; 4,5)	4	45	0,21
Σ	-	-	$n = 4 * 53 = 212$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 6, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

Математичне очікування істинного значення комплексної величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки за 1 зрізом формувального експерименту в КГ становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,435 + 3 \cdot 0,355 + 4 \cdot 0,21 = 2,78.$$

Проведемо статистичний аналіз результатів 1 зрізу формувального експерименту для ЕГ магістрантів.

З огляду на відсутність суттєвої розбіжності навчальної програми підготовки магістрантів з іноземної мови у Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького (м. Мелітополь) і в Південноукраїнському національному університеті імені Василя Крижанівського (м. Сімферополь) щодо оцінювання ЕГ у 1 зрізі формувального експерименту за комплексним критерієм ко

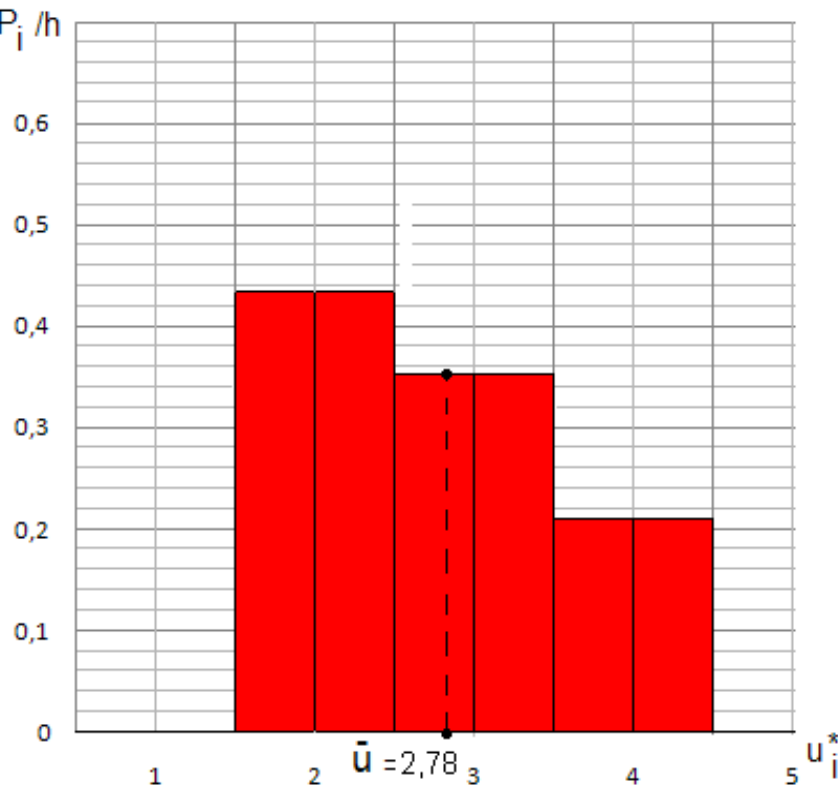


Рис. 6. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів тестування за комплексним критерієм формувальним для КГ магістрантів

Таблиця 13

варіаційного ряду підсумків оцінювання ЕГ студентів із 58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання за комплексним критерієм у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	72	0,31
3	(2,5; 3,5)	3	107	0,46
4	(3,5; 4,5)	4	53	0,23
Σ	-	-	$n = 4 * 58 = 232$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 7, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж

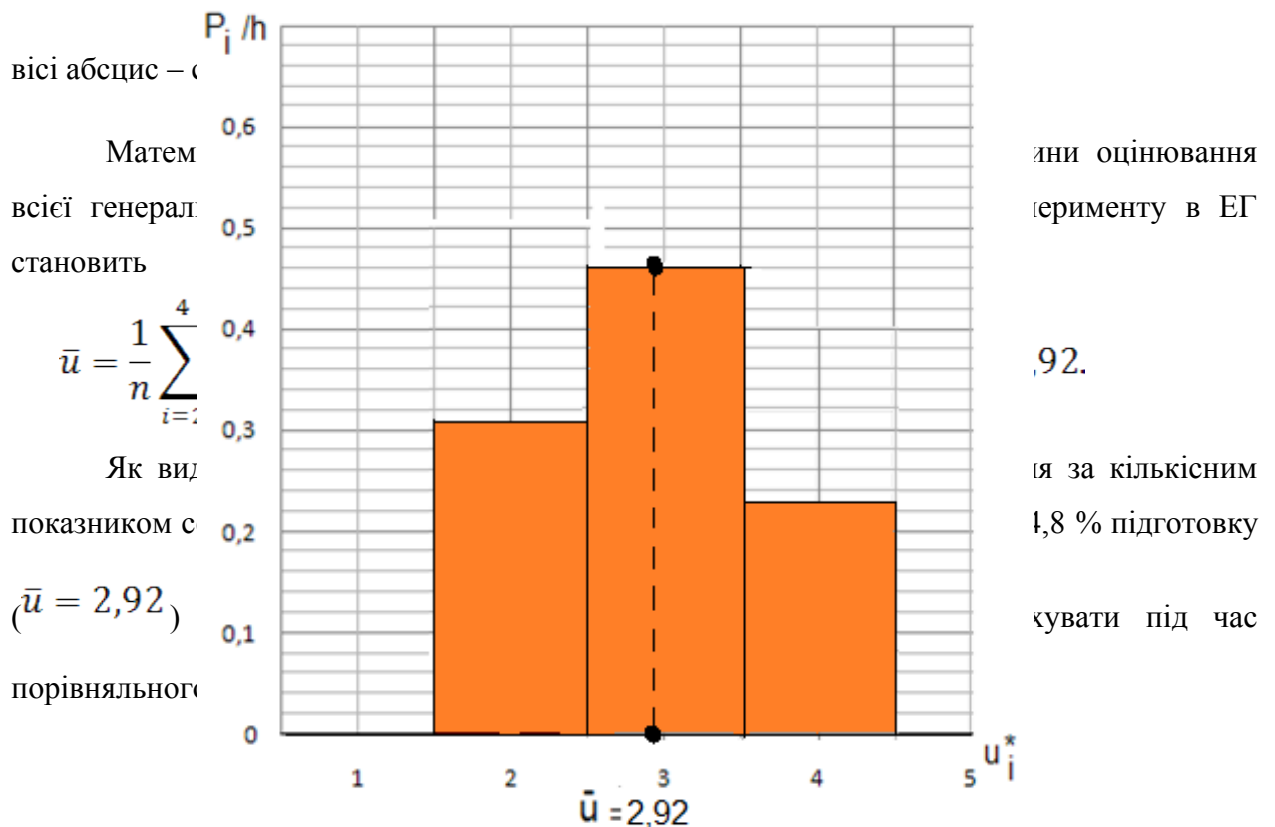


Рис. 7. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів тестування за комплексним критерієм – формувальним для ЕГ магістрантів

Статистичний аналіз результатів формувального експерименту – оцінювання отриманих умінь вибілковими підгрупами наприкінці I семестру навчання в магістратурі (другий зріз)

Проведемо статистичний аналіз результатів 2 зрізу формувального експерименту для КГ магістрантів.

1. За рецептивним рівнем – за показником розуміння тексту.

На початку стохастичного аналізу набутих під час 2 зрізу вмінь контрольної вибіркової групи за результати тестування рецептивного рівня за показником умінь розуміння тексту у вигляді масиву оцінок $u_{\text{мін}} = 2, u_1 = 3, u_2 = 4, u_{\text{макс}} = 5$, таблиця 14, перетворимо їх до вигляду інтервального варіаційного ряду. Для визначення оптимального розміру рівномірного інтервалу ряду h , та такого, який дозволяє встановити вірогідні риси підсумків оцінювання, застосуємо рівняння Стерджеса

$$h = \frac{u_{\text{макс}} - u_{\text{мін}}}{1 + 3,322 \log m} = \frac{(5 - 2)}{1 + 3,322 \log 53} = 0,43 \approx 1.$$

Розмір інтервалу округлюємо до найближчого цілого числа, оскільки величина оцінки є цілим числом. У виразі $u_{\max} = 5, u_{\min} = 2$ – найбільший і найменший показник оцінювання вибірки; $m = 53$ – загальна кількість оцінок (респондентів).

При побудові інтервального варіаційного ряду за початок першого інтервалу обираємо величину $u_{\min} - \frac{h}{2} = 2 - 0,5 = 1,5$.

Відтак, якщо a_i визначимо j за початок i -ого інтервалу, то інтервальный варіаційний ряд набуде вигляду:

$$a_1 = u_{\min} - \frac{h}{2} = 2 - 0,5 = 1,5, \quad a_2 = a_1 + h = 1,5 + 1 = 2,5,$$

$$a_3 = a_2 + h = 2,5 + 1 = 3,5, \quad a_4 = a_3 + h = 3,5 + 1 = 4,5,$$

$$a_5 = a_4 + h = 4,5 + 1 = 5,5.$$

Побудову інтервалів продовжуємо до початку виконання нерівності $a_i \geq u_{\max}$.

Наступним кроком буде встановлення кількості елементів вибірки n_i , які потрапляють до напівінтервалів (u_{i-1}, u_i) , де $i = 2, 3, 4, 5$, та відносної частоти потрапляння випадкової величини (підсумку оцінювання) до відповідного напівінтервалу $P_i = n_i / n$.

У таблиці 14 наведено результати побудови інтервального варіаційного ряду та частоти влучень випадкової величини оцінювання до них.

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 8, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

Таблиця 14

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ магістрантів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання розуміння частково адаптованого наукового тексту наприкінці I семестру у відповідний їм інтервал (другий зріз)

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	19	0,358
3	(2,5; 3,5)	3	23	0,434
4	(3,5; 4,5)	4	11	0,208
5	(4,5; 5,5)	5	0	0
Σ	-	-	$n = 53$	1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,358 + 3 \cdot 0,434 + 4 \cdot 0,208 + 5 \cdot 0 = 2,85.$$

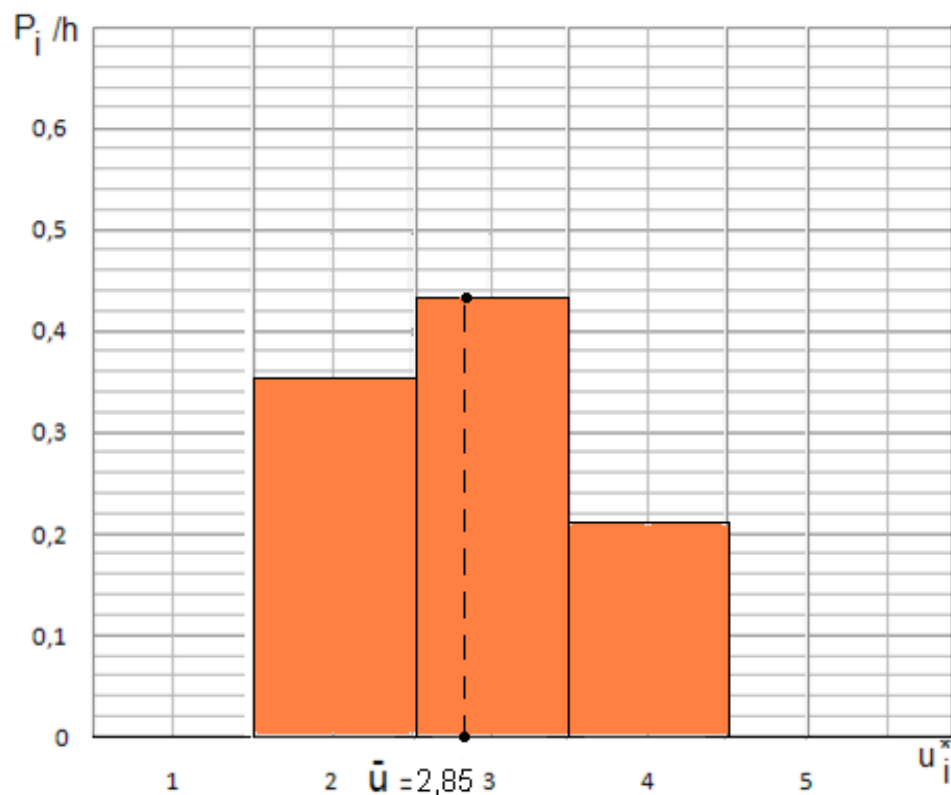


Рис. 8. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання розуміння тексту для КГ магістрантів (другий зріз)

2. За репродуктивним рівнем - по показнику уміння викласти прочитане.

Таблиця 15

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ магістрантів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання показника вміння викладати прочитане наприкінці I семестру у відповідний їм інтервал (другий зріз)

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	21	0,396
3	(2,5; 3,5)	3	24	0,453
4	(3,5; 4,5)	4	8	0,151
5	(4,5; 5,5)	5	0	0
Σ	-	-	$n = 53$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 9, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

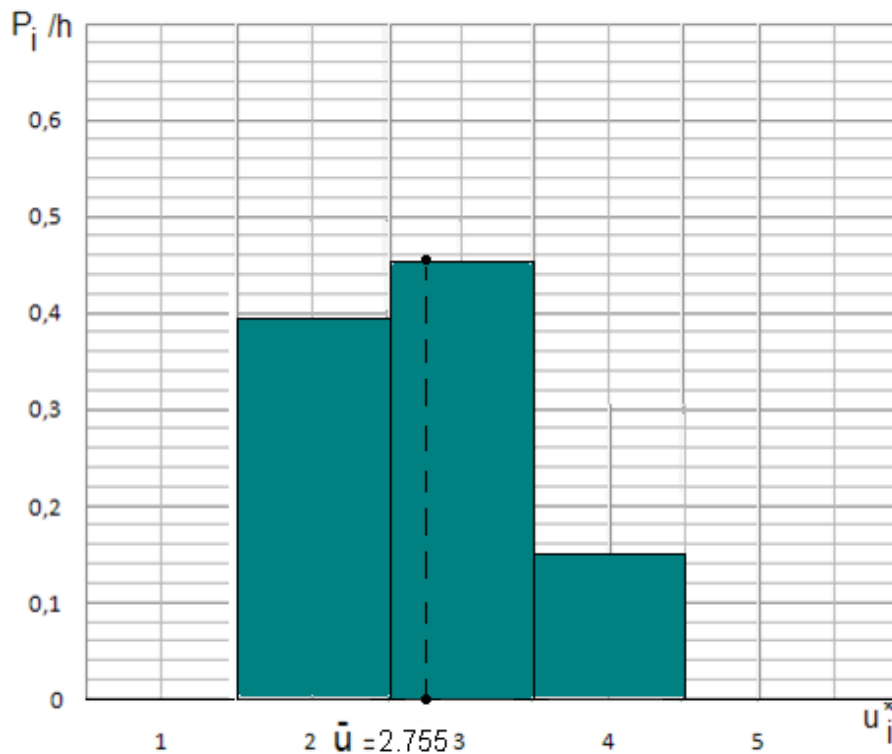


Рис. 9. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання вміння викласти прочитане для КГ магістрів (другий зріз)

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,396 + 3 \cdot 0,453 + 4 \cdot 0,151 = 2,755.$$

3. За продуктивним рівнем - по показнику уміння інтерпретувати прочитане.

Таблиця 16

варіаційного ряду підсумків оцінювання контрольної групи магістрантів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання показника вміння інтерпретувати прочитане наприкінці I семестру у відповідний їм інтервал (другий зріз)

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	24	0,453
3	(2,5; 3,5)	3	21	0,396
4	(3,5; 4,5)	4	7	0,132
5	(4,5; 5,5)	5	1	0,019
Σ	-	-	$n = 53$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 10, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

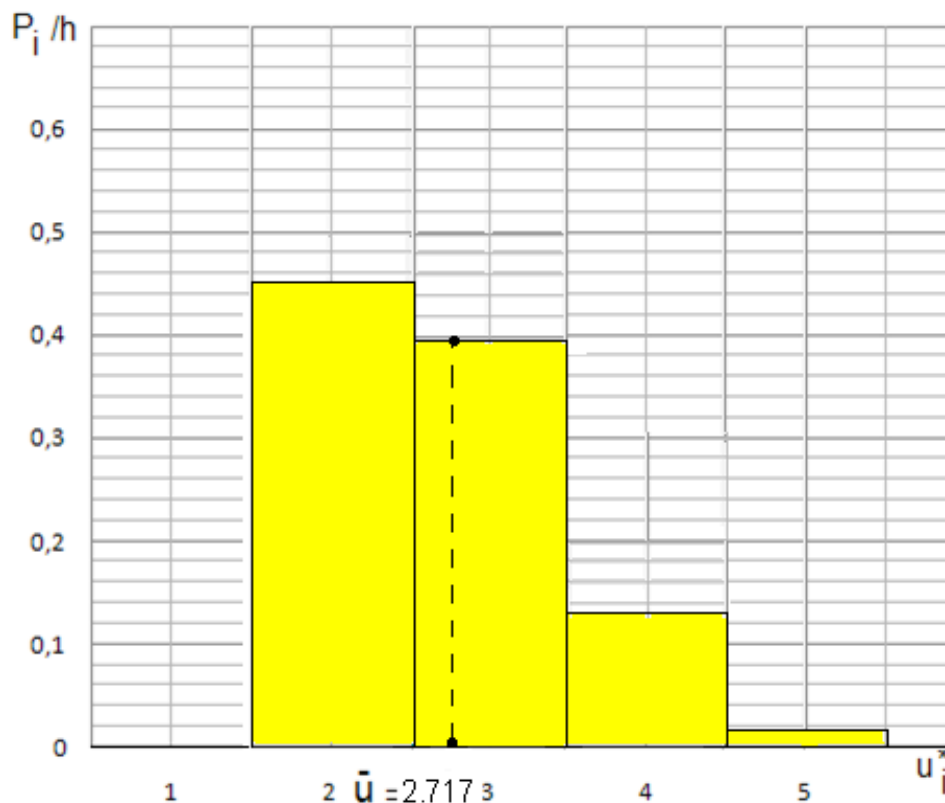


Рис. 10. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів оцінювання вміння інтерпретувати прочитане для КГ магістрантів (другий зріз)

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,453 + 3 \cdot 0,396 + 4 \cdot 0,132 + 5 \cdot 0,019 = 2,717.$$

4. За комплексним критерієм – формувальним, як адитивним рецептивного, репродуктивного та продуктивного рівнів володіння вміннями, а відтак, спільно за всіма показниками для КГ магістрантів (другий зріз).

Результати стохастичного аналізу сформованих під час 2 зрізу вмінь контрольної вибіркової групи у складі 53 осіб зведено до таблиці 17.

Таблиця 17

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ студентів із 53 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання за комплексним критерієм – формувальним – у відповідний їм інтервал (другий зріз)

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	64	0,403
3	(2,5; 3,5)	3	68	0,427
4	(3,5; 4,5)	4	26	0,164
5	(4,5; 5,5)	5	1	0,006
Σ	-	-	$n = 3 * 53 = 159$	1

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 11, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

Математичне очікування істинного значення комплексної величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки по формувальному експерименту в КГ становить

$$\begin{aligned} \bar{u} &= \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,403 + 3 \cdot 0,427 + 4 \cdot 0,164 + 5 \cdot 0,006 \\ &= 2,773. \end{aligned}$$

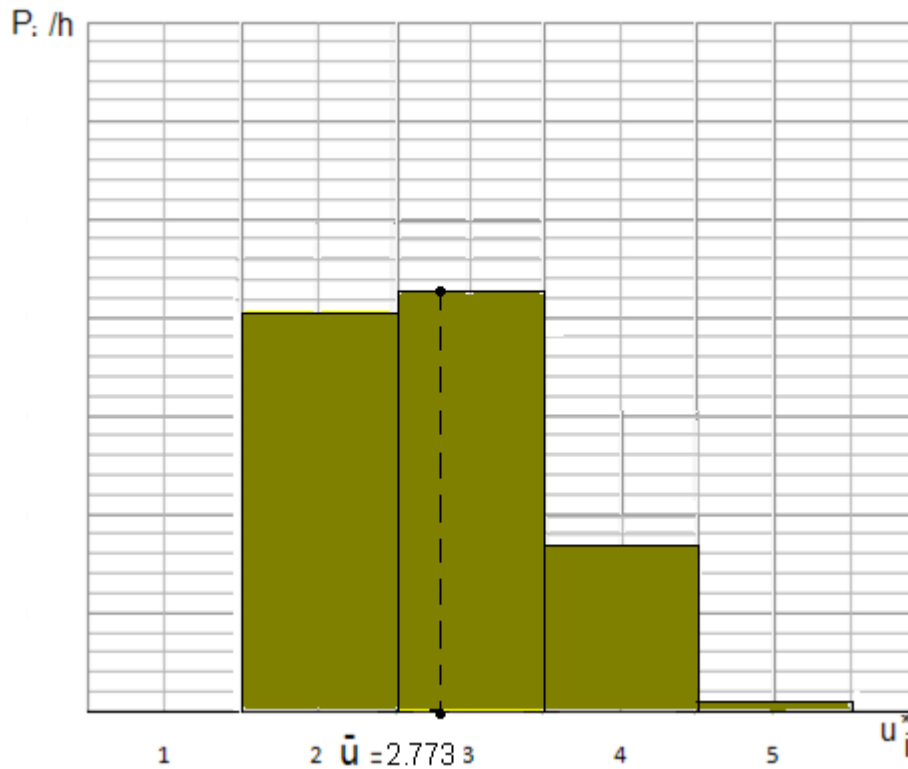


Рис. 11. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів тестування за комплексним критерієм – формувальним – для КГ магістрантів (другий зріз)

Проведемо статистичний аналіз результатів 2 зрізу формувального експерименту для *експериментальної* групи магістрантів.

Вважаємо, що через відсутність суттєвої розбіжності навчальної програми підготовки магістрантів під час 2 зрізу знань з іноземної мови у Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького (м. Мелітополь) і в Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса) контрольне оцінювання ЕГ у формувальному експерименті варто виконати відразу за показником *комплексного критерію - формувального*.

Варіаційний ряд надамо у вигляді графіка – гістограми, або вибіркового розподілу вірогідності, рис. 12, де вздовж вісі ординат відкладено відносну частоту P_i/h , а вздовж вісі абсцис – середнє значення вибірки у напівінтервалах u_i^* .

Таблиця 18

варіаційного ряду підсумків оцінювання ЕГ студентів із 58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання за комплексним критерієм – формувальним – у відповідний їм інтервал (другий зріз)

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_i	P_i
2	(1,5; 2,5)	2	51	0,293
3	(2,5; 3,5)	3	84	0,483
4	(3,5; 4,5)	4	35	0,201
5	(4,5; 5,5)	5	4	0,023
Σ	-	-	$n = 3 * 58 = 174$	1

Математичне очікування істинного значення комплексної величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки за формувальним експериментом в ЕГ становить

$$\bar{u} = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,293 + 3 \cdot 0,483 + 4 \cdot 0,201 + 5 \cdot 0,023 = 2,954.$$

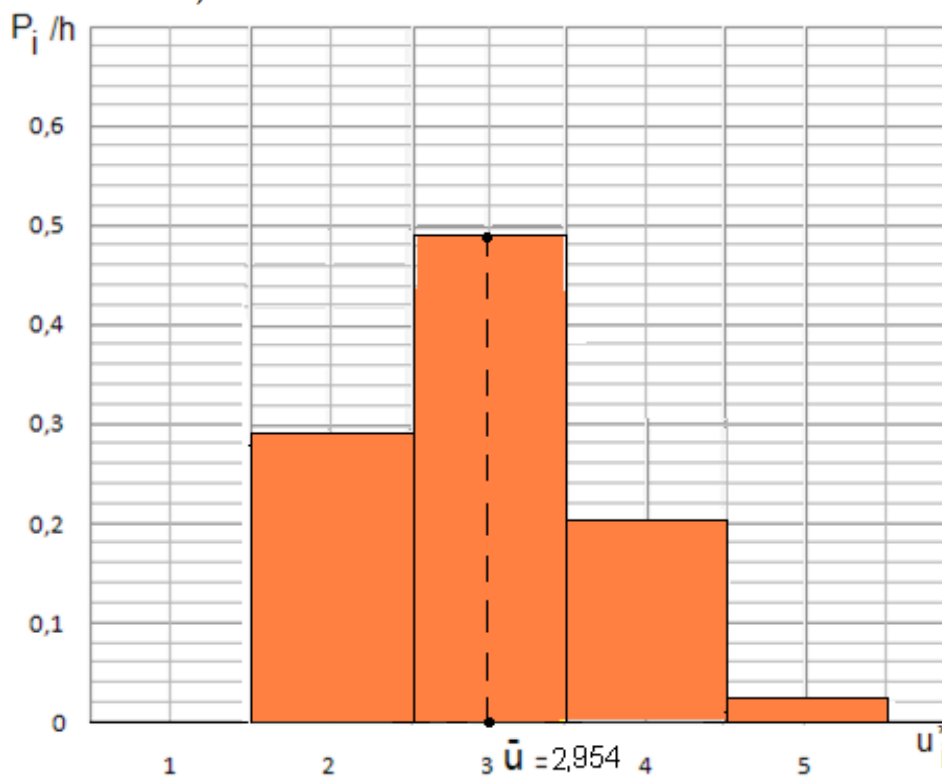


Рис. 12. Відносна частота потрапляння у відповідний інтервал оцінок результатів тестування за комплексним критерієм – констатувальним – для ЕГ магістрантів

ИМ

показником середнього значення вибірки під час 2 зрізу формувального експерименту ЕГ

має кращу на 0,181 бала або 6,1 % навчальну підготовку ($\bar{u} = 2,954$ порівняно з КГ $\bar{u} = 2,773$ бала). Отже, її слід також врахувати під час порівняльного аналізу успішності наприкінці формульального експерименту (третій зріз).

Статистичний аналіз результатів формульального експерименту – оцінювання набутих знань і вмінь двох вибірових груп магістрантів наприкінці II семестру навчання (третій зріз)

Проведемо статистичний аналіз результатів сумісно для КГ та ЕГ магістрантів наприкінці II семестру навчання.

1. За рецептивним рівнем – за показником знань лексики.

Таблиця 19

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ/ЕГ студентів із 53/58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання знань лексики у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_{ix}/n_{ie}	P_{ik}/P_{ie}
2	(1,5; 2,5)	2	20/14	0,377/0,242
3	(2,5; 3,5)	3	22/28	0,415/0,482
4	(3,5; 4,5)	4	9/11	0,170/0,190
5	(4,5; 5,5)	5	2/5	0,038/0,086
Σ	-	-	$n = 53/58$	1/1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки у КГ/ЕГ становить

$$\bar{u}_{\text{кф}}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,377 + 3 \cdot 0,415 + 4 \cdot 0,17 + 5 \cdot 0,038 = 2,869.$$

$$\bar{u}_{\text{кк}}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,434 + 3 \cdot 0,396 + 4 \cdot 0,17 = 2,74.$$

$$\bar{u}_{\text{эф}}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,242 + 3 \cdot 0,482 + 4 \cdot 0,19 + 5 \cdot 0,086 = 3,116.$$

$$\bar{u}_{ек}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,379 + 3 \cdot 0,448 + 4 \cdot 0,173 = 2,794.$$

2. За рецептивним рівнем – за показником уміння застосовувати лексику.

Таблиця 20

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ/ЕГ студентів із 53/58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання вмінь застосовувати лексику у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_{ix}/n_{ie}	P_{ik}/P_{ie}
2	(1,5; 2,5)	2	19/6	0,358/0,103
3	(2,5; 3,5)	3	19/31	0,358/0,535
4	(3,5; 4,5)	4	12/15	0,227/0,259
5	(4,5; 5,5)	5	3/6	0,057/0,103
Σ	-	-	$n = 53/58$	1/1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки у КГ/ЕГ становить

$$\bar{u}_{кф}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,358 + 3 \cdot 0,358 + 4 \cdot 0,227 + 5 \cdot 0,057 = 2,983.$$

$$\bar{u}_{кк}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,435 + 3 \cdot 0,32 + 4 \cdot 0,245 = 2,81.$$

$$\bar{u}_{еф}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,103 + 3 \cdot 0,535 + 4 \cdot 0,259 + 5 \cdot 0,103 = 3,207.$$

$$\bar{u}_{ек}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,259 + 3 \cdot 0,483 + 4 \cdot 0,259 = 2,987.$$

3. За рецептивним рівнем – за показником розуміння тексту.

Таблиця 21

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ/ЕГ студентів із 53/58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання вмінь розуміння тексту у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_{ik}/n_{ie}	P_{ik}/P_{ie}
2	(1,5; 2,5)	2	14/5	0,264/0,086
3	(2,5; 3,5)	3	21/29	0,396/0,500
4	(3,5; 4,5)	4	14/16	0,264/0,276
5	(4,5; 5,5)	5	4/8	0,076/0,138
Σ	-	-	$n = 53/58$	1/1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки у КГ/ЕГ становить

$$\bar{u}_{\kappa\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,264 + 3 \cdot 0,396 + 4 \cdot 0,264 + 5 \cdot 0,076 = 3,152.$$

$$\bar{u}_{\kappa\kappa}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,34 + 3 \cdot 0,38 + 4 \cdot 0,28 = 2,52.$$

$$\bar{u}_{\kappa\phi}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,358 + 3 \cdot 0,434 + 4 \cdot 0,208 = 2,85.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,086 + 3 \cdot 0,5 + 4 \cdot 0,276 + 5 \cdot 0,138 = 3,466.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\kappa}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,259 + 3 \cdot 0,448 + 4 \cdot 0,293 = 3,034.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\phi}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,173 + 3 \cdot 0,552 + 4 \cdot 0,240 + 5 \cdot 0,035 = 3,137.$$

4. За репродуктивним рівнем – за показником умінь викладати прочитане.

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ/ЕГ студентів із 53/58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання знань за показником уміння викласти прочитане у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_{ik}/n_{ie}	P_{ik}/P_{ie}
2	(1,5; 2,5)	2	25/10	0,472/0,172
3	(2,5; 3,5)	3	19/29	0,358/0,500
4	(3,5; 4,5)	4	7/14	0,132/0,241
5	(4,5; 5,5)	5	2/5	0,038/0,087
Σ	-	-	$n = 53/58$	1/1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки у КГ/ЕГ становить

$$\bar{u}_{\kappa\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,427 + 3 \cdot 0,358 + 4 \cdot 0,132 + 5 \cdot 0,038 = 2,646.$$

$$\bar{u}_{\kappa\kappa}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,53 + 3 \cdot 0,32 + 4 \cdot 0,15 = 2,3.$$

$$\bar{u}_{\kappa\phi}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,396 + 3 \cdot 0,453 + 4 \cdot 0,151 = 2,755.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,172 + 3 \cdot 0,5 + 4 \cdot 0,241 + 5 \cdot 0,087 = 3,293.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\kappa}^1 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,328 + 3 \cdot 0,448 + 4 \cdot 0,207 + 5 \cdot 0,017 = 2,913.$$

$$\bar{u}_{\varepsilon\phi}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,328 + 3 \cdot 0,448 + 4 \cdot 0,207 + 5 \cdot 0,017 = 2,913.$$

5. За продуктивним рівнем – за показником уміння інтерпретувати прочитане.

варіаційного ряду підсумків оцінювання КГ/ЕГ студентів із 53/58 осіб та відносної частоти потрапляння результатів оцінювання знань за показником уміння інтерпретувати прочитане у відповідний їм інтервал

i	(u_{i-1}, u_i)	u_i^*	n_{ik}/n_{ie}	P_{ik}/P_{ie}
2	(1,5; 2,5)	2	20/9	0,377/0,155
3	(2,5; 3,5)	3	22/32	0,415/0,552
4	(3,5; 4,5)	4	8/9	0,151/0,155
5	(4,5; 5,5)	5	3/8	0,057/0,138
Σ	-	-	$n = 53/58$	1/1

Математичне очікування істинного значення величини оцінювання всієї генеральної сукупності вибірки у КГ/ЕГ становить

$$\bar{u}_{\kappa\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,377 + 3 \cdot 0,415 + 4 \cdot 0,151 + 5 \cdot 0,057 = 2,888.$$

$$\bar{u}_{\kappa\kappa}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,453 + 3 \cdot 0,396 + 4 \cdot 0,132 + 5 \cdot 0,057 = 2,907.$$

$$\bar{u}_{e\phi}^3 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,155 + 3 \cdot 0,552 + 4 \cdot 0,155 + 5 \cdot 0,138 = 3,208.$$

$$\bar{u}_{e\kappa}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=2}^4 u_i^* n_i = \sum_{i=2}^4 u_i^* P_i = 2 \cdot 0,379 + 3 \cdot 0,448 + 4 \cdot 0,155 + 5 \cdot 0,018 = 2,912.$$

Порівняння результатів навчання англійського писемного наукового мовлення магістрантів за методом викладача, який працював у КГ, і запропонованим експериментальним методом

Порівняння методів виконано за результатами першого, другого та третього зрізів формувального експерименту, проведеного в КГ із 53 осіб на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького – за впровадженням викладачем у навчальний процес методом та в ЕГ із 58 осіб на базі Південноукраїнського національного університету ім. К.Д. Ушинського – за запропонованим у роботі експериментальним методом. Порівняння відбувалося за показниками математичного очікування істинного значення величини оцінювання генеральних сукупностей вибірок у

контрольній / експериментальній групах і за сукупністю трьох зрізів набутих знань і вмінь. Результати порівнянь зведено в таблицю 24.

Таблиця 24

результатів порівняння показників ефективності процесу навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів за експериментальним методом та за методом викладача, який працював у КГ, упродовж 2012 – 2013 н. р.

	Формувальний експеримент – 1 зріз					
	Рецептивний рівень			Репродукт. рівень	Продуктив. рівень	
	Знання лексики	Уміння застосовувати лексику	Розуміння тексту	Уміння викладати прочитане	Уміння інтерпретувати прочитане	
КГ 53 ст.	2,74	2,81	2,52	2,3	–	
ЕГ 58 ст.	2,794	2,987	3,034	2,913	–	
	Формувальний експеримент – 2 зріз					
	Рецептивний рівень			Репродукт. рівень	Продуктив. рівень	
	Знання лексики	Уміння застосовувати лексику	Розуміння тексту	Уміння викласти прочитане	Уміння інтерпретувати прочитане	
КГ 53 ст.	–	–	2,85	2,755	2,907	
ЕГ 58 ст.	–	–	3,137	2,913	2,912	
	Формувальний експеримент – 3 зріз					
	Рецептивний рівень			Репродукт. рівень	Продуктив. рівень	
	Знання лексики	Уміння застосовувати лексику	Розуміння тексту	Уміння викласти прочитане	Уміння інтерпретувати прочитане	Уміння аналізувати прочитане
КГ 53 ст.	2,869	2,983	3,152	2,646	2,888	2,653
ЕГ 58 ст.	3,116	3,207	3,466	3,292	3,208	3,175

Таким чином, можемо зробити наступні висновки:

1. Виконаний стохастичний аналіз вказує на позитивну динаміку якості навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів за запропонованим експериментальним методом у порівнянні з методом викладача, який працював у КГ, за

всіма критеріями оцінювання й за однаковими показниками. Відзначено приріст знань за всіма показниками оцінювання у двох групах – контрольній та експериментальній.

2. На рівні проведення першого зрізу формувального експерименту виявилось, що КГ магістрантів, яку сформовано на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького (м. Мелітополь), має гірші результати, ніж ЕГ, створена на базі Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). Як впливає з гістограм на рис. 6 і рис. 7 (додаток 21), за комплексним критерієм оцінювання за кількісним показником середнього значення вибірки ЕГ має кращу на 0,14 бала або 4,8 % підготовку ($\bar{u} = 2,92$ порівняно з КГ $\bar{u} = 2,78$ бала). А відтак, її слід врахувати під час порівняльного аналізу успішності наприкінці експерименту.

3. З гістограм на рис. 11 і рис. 12 (додаток 21) за комплексним критерієм оцінювання за кількісним показником середнього значення вибірки під час другого зрізу формувального експерименту ЕГ має кращу на 0,181 бала або 6,1 % навчальну підготовку ($\bar{u} = 2,954$ порівняно з КГ $\bar{u} = 2,773$ бала). Отже, її слід також врахувати під час порівняльного аналізу успішності наприкінці формувального експерименту (третій зріз).

4. На рецептивному рівні знання лексики при підготовці магістрантів за експериментальним методом покращились на 11,52 %, а за методом викладача, який працював у КГ, – на 4,7 %. За кінцевим результатом ефективність експериментального методу навчання є вищою на 8,6 %.

5. На рецептивному рівні вміння застосовувати лексику при підготовці магістрантів за експериментальним методом були розвинуті краще на 7,36 %, а за методом викладача, який працював у КГ, – на 6,1 %. За кінцевим результатом ефективність експериментального методу навчання є вищою на 7,5 %.

6. На рецептивному рівні розуміння тексту при підготовці магістрантів за експериментальним методом покращення складає 14,2 %, а за методом викладача, який працював у КГ, – на 9 %. За кінцевим результатом ефективність експериментального методу навчання є вищою на 10 %.

7. На репродуктивному рівні вмінь викласти прочитане при підготовці магістрантів за експериментальним методом відбулося покращення на 13,1 %, а за методом викладача, який працював у КГ, – на 10 %. За кінцевим результатом ефективність експериментального методу навчання є вищою на 24,4 %.

8. На продуктивному рівні за показником умінь інтерпретувати прочитане при підготовці магістрантів за експериментальним методом отримано покращення на 10,1 %, а за методом викладача, який працював у КГ, – погіршення на 0,7 %. За кінцевим результатом ефективність експериментального методу навчання є вищою на 11,1 %.

9. На продуктивному рівні за показником умінь аналізувати прочитане при підготовці магістрантів за експериментальним методом відбулося покращення на 19,7 % у порівнянні з методом викладача, який працював у КГ.

10. Таким чином, експериментальний метод навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів у процесі аналізу фахових досліджень із педагогіки має суттєві переваги над методом викладача, що працював у КГ.