

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний вищий навчальний заклад
«Національний гірничий університет»
Інститут економіки
Інформаційно-консультаційний центр «Освіта»
Представництво Oxford University Press в Україні
Науково-освітній центр
«Стабільність геотехнічних систем: процеси, явища, ризики»

Мовна підготовка фахівців України
у новому тисячолітті:
проблеми та шляхи їх вирішення

Збірник тез і матеріалів
міжнародного науково-практичного семінару

Дніпропетровськ, 13 – 14 жовтня 2011 року

Дніпропетровськ

НГУ

2011

УДК 81'243:378.14(06)
ББК 74.268.1я43
М 74

Редакційна колегія:

С.І. Кострицька, завідувач кафедри іноземних мов, професор (ДВНЗ «НГУ»);
І.І. Зуєнок, доцент кафедри іноземних мов (ДВНЗ «НГУ»);
М.Л. Ісакова, викладач кафедри іноземних мов, канд. філол. наук (ДВНЗ «НГУ»).

Challenges and Experiences in Foreign Language Education in the New Millennium: Ukraine = Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи їх вирішення: зб. тез і матеріалів міжнар. наук.-практ. семінару, 13 – 14 жовтня 2011 р. / за ред. С.І. Кострицької, І.І. Зуєнок, М.Л. Ісакової. – Д.: Національний гірничий університет, 2011. – 188 с.

ISBN 978-966-350-317-2

Містить матеріали міжнародного науково-практичного семінару «Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи їх вирішення». Розглянуто сучасні тенденції мовної освіти, проблеми навчання іноземним мовам та шляхи їх вирішення. Увагу приділено навчанню ділової української мови. Матеріали учасників згруповано у розділи, що відповідають секціям семінару і відображують сучасний погляд фахівців різних країн на мовну освіту та досвід викладання іноземних мов. Розглянуто проблеми забезпечення гарантії якості мовної освіти, використання ІКТ та розвиток навичок автономного навчання.

The International Scientific and Practical Seminar “Challenges and Experiences in Foreign Language Education in the New Millennium: Ukraine” took place in Dnipropetrovsk (Ukraine). The reports and papers of the Seminar participants are given in five sections that correspond to the main sessions including plenary. The materials cover modern trends in language education, experiences of different countries and Ukrainian HEIs and challenges they meet in the new millennium while teaching foreign languages and Business Ukrainian. Special attention is drawn to ICT in language teaching/learning and autonomous learning.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

УДК 81'243:378.14(06)
ББК 74.268.1я43

ISBN 978-966-350-317-2

© Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», 2011

CONTENTS

Editor's introduction	6
1 Plenary key speakers	
1.1 <i>Г.Г. Півняк</i> Мовна освіта майбутніх фахівців України як чинник ефективної міжнародної співпраці	8
1.2 <i>А.А. Гармаш, В.О. Салов, С.А. Свіжеська</i> Єдність професійної та іншомовної компетентностей – вимога часу	13
1.3 <i>О.І. Шаров</i> Європейський вимір мовної освіти	21
2 Language Education: What? Why? and How?	
2.1 <i>DL Barry</i> Knowing how to tell the story	22
2.2 <i>Rod Bolitho</i> Teacher Talk and Learner Talk	28
2.3 <i>Christopher Glover</i> Language Skills International Companies are Looking For	42
2.4 <i>S.I. Kostytska, Virginia Franke Kleist</i> Programmatic Linkages between English for Specific Purposes and Management Area Specializations in Ukraine: Perceptions and Solutions	45
2.5 <i>V.I. Kulish</i> L' Activite ludique dans la classe de langue	52
2.6 <i>A.O. Khodtseva</i> Some Insights into Internationalized Curriculum for Economists	54
2.7 <i>O.V. Lebed</i> Visual Methods of Teaching a Foreign Language	59
2.8 <i>T.Y. Myronova</i> Being Integral Personality and in Complete Activity while Communicating in ESP	61
2.9 <i>T.I. Skrypnyk</i> Language and Content in ESP	69
2.10 <i>V.V. Sukhovaya</i> Rhetorical Consciousness Rising in Discourse Construction	71
2.11 <i>Stefan Sennhenn</i> Methoden im Sprachunterricht: Der Einsatz von Kurzfilmen	73
2.12 <i>I.I. Zuyenok</i> From Classroom Interactions to Real Life Communication	75

2.13	<i>Н.П. Бідненко</i> Теоретико-методологічні засади формування навиків професійного спілкування науково-технічної тематики майбутніх перекладачів у ході вивчення курсу «Термінологія основної іноземної мови (англійської)»	87
2.14	<i>Є.В. Гриценко</i> Використання інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови	91
2.15	<i>Л.А. Заїка</i> Техніка педагогічного спілкування	92
2.16	<i>О.В. Петрова</i> Проектные технологии в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых ВУЗов	96
2.17	<i>Н.В. Поперечная</i> Особенности перевода атрибутивных сочетаний	98
2.18	<i>Л.П. Рудакова</i> Реалізація Болонської конвенції в Україні	101
3	Information and Communication Technology (ICT) in Language Education	
3.1	<i>Anna Moris</i> Digital Natives: Fact or Fiction?	105
3.2	<i>T.Y. Vvedenska</i> Fostering Intercultural Competence Using the Internet Technology	107
3.3	<i>О.А. Каниболоцкая</i> Использование Веб-проектов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов	112
3.4	<i>Ю. А. Канцедалова</i> Інформаційно-комунікаційні технології та електронні засоби навчання іноземних мов	114
3.5	<i>Т.І. Морозова, Л.О. Токар</i> Інтегративне навчання іноземним мовам у вищій школі	124
3.6	<i>Т.Д. Уманец</i> Использование интернет-ресурсов в дистанционном обучении иностранным языкам	126
3.7	<i>О.Л. Чумак</i> Дистанційна освіта: особливості та принципи побудови системи	133

4	Developing Learner Autonomy	
4.1	<i>O.A. Borysenko</i> Role of Motivation in ESP	136
4.2	<i>O. V. Karpenko</i> Life-long Learning Skills Development	143
4.3	<i>N.M. Nechai</i> Motivating Students in the 21 st Century	144
4.4	<i>O.D. Shvets</i> Insight into Reading to Enhance the Learning Process	146
4.5	<i>V.V. Zabolotnikova</i> Teaching Language Learning Strategies	148
4.6	<i>I. I. Zuyenok</i> Developing Language Learning Strategies at EFL/ESP University Courses	150
4.7	<i>В.Є. Валюшко</i> Основні методи запам'ятовування іноземних слів	152
4.8	<i>О.В. Сьянова, В.В. Тихоненко</i> Вивчення технічних термінів у немовному вищому навчальному закладі	154
4.9	<i>С.А. Свіжевська</i> Шкідливі поради	156
5	Assessment and Quality Assurance	
5.1	<i>V.V. Gubkina</i> Effective Response to Student's Paper	162
5.2	<i>M.L. Isakova</i> Self-assessment as an Integral Part of Modern Learning	164
5.3	<i>S.I. Kostrytska</i> Language Proficiency as a Must for Academic Mobility	166
5.4	<i>T. Kozymyrska</i> Preparation for Cambridge Exams: Making it More Effective	167
5.5	<i>I.A. Yaremenko</i> Geschlossene Itemtypen und Ihre Spezifik	169
5.6	<i>I.A. Іванченко</i> До питання оцінювання усного перекладу	171
5.7	<i>С.А. Свіжевська</i> Використання TOEFL та CAMBRIDGE ESOL для оцінки якості мовної підготовки фахівців в процедурі акредитації вищих навчальних закладів України	173
	Index of authors	187

Editor's introduction

This International Scientific and Practical Seminar jointly organized by the State Institution of Higher Education “National Mining University” (Ukraine), Osvita Educational Information and Advising Center and the Institute of Economics of the National Mining University (Dnipropetrovsk) with the support of Oxford University Press and the British Council in Ukraine, was a professional get-together of EFL teachers and other foreign languages professionals from the UK, Australia, the USA, Germany, Portugal and Ukraine to share, discuss, reflect on and develop their ideas and, at the same time, foster foreign language education in Ukraine. The format of the seminar included facilitated theme-based sessions, interactive workshops, teacher trainings and special interest symposia. The Seminar programme provided opportunities for further partnerships and projects in language education as well as a chance for teachers of foreign languages and professionals in ELT to get acquainted with the latest approaches to teaching/learning languages, innovations and the best practices of collaboration in the area of foreign language learning and services.

During the Seminar the following topics were highlighted:

- Experience of international co-operation and collaboration in the area of language education
- European dimensions of language education in Ukraine
- The Bologna process in Ukraine: experiences and challenges
- European Credit Transfer System and its implication for foreign languages
- Innovative approaches to developing communicative language competences
- Distance learning: challenges and experience
- ICT and e-learning tools for foreign language teaching/learning
- Life long learning and learner autonomy
- Quality Assurance, assessment and evaluation.

They are presented in the five sections of the Seminar Proceedings.

Editorial board

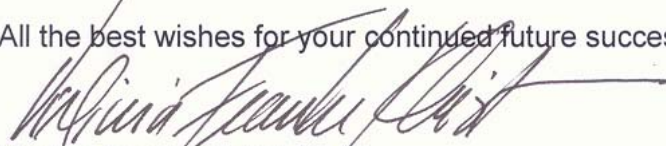
Dear Faculty and Conference Participants:

It is with great pleasure that I write to you today to welcome you to this prestigious conference called, "Challenges and Experiences in Foreign Language Education in the New Millennium: UKRAINE."

There is a wonderful quote about our profession of teaching students which reads, "A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops." --Henry Brooks Adams.

During my stay at the Institute of Economics at the National Mining University's Department of Foreign Languages, I observed that there are so many wonderful, dedicated and brilliant teachers here. This conference provides a warm and rich environment for you to exchange tips, ideas and research with each other. I know that I learned so much from all of you during my visit. Today, it is my hope that each and every one of you will come away with new ideas for excellence in foreign language teaching by learning from each other's experiences and challenges.

All the best wishes for your continued future success,



Virginia Franke Kleist, Ph.D.
Fulbright Specialist
National Mining University
September- October, 2011

1 Plenary key speakers

1.1 Мовна освіта майбутніх фахівців України як чинник ефективної міжнародної співпраці

Г.Г. Півняк *Ректор державного ВНЗ «Національний гірничий університет», академік НАН України*

Державний вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет», заснований більше ста років тому як Катеринославське вище гірниче училище з метою зміцнення гірничо-видобувної галузі висококваліфікованими кадрами – це провідний заклад освіти та науки, який в умовах світових і євроінтеграційних процесів здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців і науковців з усіх спеціальностей геологорозвідувальної та гірничо-видобувної галузі, паливно-енергетичного та мінерально-сировинного комплексів, машинобудування та систем автоматизації, інформатизації виробництва.

Місія університету полягає у сприянні розвитку та інтеграції українського суспільства у світове співтовариство шляхом підготовки фахівців з рівнем кваліфікації, що відповідає міжнародним стандартам. Тому, крім основних предметів, необхідних для ефективного функціонування випускників НГУ в різних галузях економіки України, майбутні фахівці отримують додаткові знання у різних галузях економіки, екології та іноземних мов.

Національний гірничий університет вступив у третє тисячоліття як визнаний у світі вищий навчальний заклад європейського рівня з вагомим інтелектуальним потенціалом, що є запорукою отримання високоякісних знань у його стінах та подальшого професійного росту його випускників. Він вийшов на міжнародний простір багато років тому з метою затвердити на світовому рівні високу якість технічної і гуманітарної підготовки фахівців в Україні, використовувати у навчальному процесі краще з сучасних освітніх технологій провідних університетів Америки та Європи. Сьогодні університетом стабільно підтримуються ділові та партнерські відносини більш ніж з сорока

університетами та науковими установами 20 країн Західної та Центральної Європи, Азії, Північної Америки. Серед важливих напрямків міжнародної наукової діяльності університету - співробітництво із закордонними партнерами у проведенні науково-дослідних робіт, виконанні спільних освітніх проектів, що неможливо без знання та володіння іноземними мовами на належному рівні.

Розширення міжнародних зв'язків, залучення все більшої кількості фахівців різних галузей освіти до міжнародного спілкування й співробітництва висувають нові вимоги до випускників вищої школи, серед яких, зокрема, володіння принаймні однією іноземною мовою.

З цією метою в університеті працюють Українсько-німецький культурний центр, акредитований як партнер Гете-Інституту Німеччини, Центр мовної підготовки, Українсько-американський лінгвістичний та Українсько-іспано-латиноамериканський центри, а також Центр Українсько-Польського співробітництва та Українсько-Японський Центр, де кожний, хто хоче покращити свою мовну підготовку може пройти курс навчання, додатково до обов'язкових курсів з вивчення іноземних мов чи отримати консультацію. Завдяки такій поглибленій мовній підготовці, а також багатостороннім зв'язкам університету з зарубіжними університетами, студенти, магістранти й аспіранти університету отримують міжнародні стипендії та гранти на навчання або стажування у вищих навчальних закладах Німеччини, Польщі, Великої Британії, Іспанії та США.

Концепція мовної підготовки в Національному гірничому університеті спирається на перспективні стратегічні завдання державної нормативної бази з розвитку освіти України.

В Україні створено систему безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну мову національної меншини та іноземні мови. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної

мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур.

Проект «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» та Концепція мовної освіти, що подані на розгляд освітян України, визначають мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови їх реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», про мови, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Загальноєвропейських Рекомендацій.

Проект Національної рамки академічних кваліфікацій, що подано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України на затвердження Кабінету Міністрів України, передбачає у складі обов'язкових дескрипторів (опис результатів навчання) підготовки магістрів - «Використання іноземних мов у професійній діяльності».

Серед основних завдань Національного гірничого університету у новому тисячолітті:

- участь у виконанні міжнародних проектів і програм у співпраці з провідними іноземними університетами-партнерами, включаючи створення спільних науково-освітніх структурних підрозділів (факультетів, кафедр, лабораторій), реалізація програм отримання випускниками двох дипломів різних університетів;
- сприяння входженню вітчизняної науки й освіти до європейського науково-освітнього простору на основі виконання вагомих міжнародних проектів і програм, співпраці з впливовими зарубіжними партнерами;
- подальший розвиток ділових контактів з університетами-партнерами, серед яких такі технічні університети Німеччини як Фрайберзька гірничо-академія, Бранденбурзький технічний університет, Еслінгенський університет прикладних наук, Ройтлінгенський університет техніки й економіки, Польщі: технічний університет «Вроцлавська політехніка», Краківська

гірничо-металургійна академія, Університет Заходу (Швеція), Франклін Університет (США), Норвезький університет науки і технологій, Університет Лаваль, Едмонтон (Канада);

- широка міжнародна співпраця з провідними іноземними університетами та міжнародними організаціями (ООН, ЮНЕСКО, UNIDO, EU та інш.), відомими високотехнологічними компаніями та фірмами;
- системне використання можливостей у сфері обміну інформаційними ресурсами, стажувань, пошуку та виконання науково-освітніх проєктів різних міжнародних об'єднань, серед яких Всесвітня Хартія університетів, Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN);
- забезпечення стажування в провідних вітчизняних та закордонних університетах і наукових центрах;
- забезпечення інформаційної відкритості та поглибленої взаємодії освіти й науки через створення спільних з іноземними університетами та науковими організаціями інформаційного простору.

Реалізація цих завдань ставить нові вимоги перед освітою щодо підготовки майбутніх фахівців України в НГУ, зокрема щодо мовної освіти. Прагнення країни стати повноправним членом європейської спільноти в усіх сферах суспільно-політичного життя спонукає студентів і фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду.

Завдання вищої технічної школи - не тільки підготовка компетентних фахівців у своїй галузі, але й інтелігентних особистостей. Визначальна роль у формуванні мислячої, діяльної, творчої, національно свідомої людини належить мові. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») та Концепції національного виховання головні завдання мовної освіти – це виховання культури, формування інтелекту, розвиток мовленнєвих здібностей особистості в процесі розв'язання життєвих проблем (побутових, виробничих, духовних) засобами мови.

Оновлення змісту мовної освіти та методології викладання мов зумовлено стратегічною метою сучасної освіти, що спрямована на формування

високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації.

Мовна освіта в цілому і навчання іноземних мов зокрема, становить визначний чинник формування особистості, котрий виконує комунікативно-навчальну, освітню, виховну та розвиваючу функції і як складова освітньої політики держави в межах гуманізації і гуманітаризації освітньої галузі є базовим компонентом освіти особистості на різних рівнях вищої освіти в сучасному світі, який забезпечує опанування мовами як засобом пізнання і розуміння оточуючого світу та спілкування завдяки формуванню комунікативної компетенції.

За останні роки в НГУ сталися рушійні зміни щодо навчання іноземним мовам, процес вивчення яких в університеті гнучкий і прозорий, заснований на принципах плюралінгвізму, де мова розглядається як соціально-економічний і політичний засіб порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Такі реалії значно розширюють функції іноземних мов і оновлюють завдання щодо володіння ними.

У процесі навчання мовам широко використовується діяльнісний підхід, який забезпечує в процесі вивчення мови виховання всебічно розвинутої особистості: від вдумливого читача, який вміє висловлювати власну думку, аналізувати й оцінювати явища дійсності, наводити аргументи, грамотного, допитливого й прискіпливого, до людини з активною життєвою позицією, творчої, самостійної, впевненої у своєму майбутньому та майбутньому своєї країни.

Метою навчання фахово спрямованій іноземній мові є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності. Основою компетентності фахівця є компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Під фаховою компетентністю розуміють

готовність до виконання фахово спрямованої діяльності та спроможність суб'єкта діяльності до виконання повсякденних фахових обов'язків.

Сучасне розуміння володіння іноземною мовою передбачає не тільки сформовані вміння, навички й стратегії читання, сприйняття мови на слух, письмового або усного мовлення, а й вміння загальні для майбутніх інженерів.

Мова – це насамперед спілкування. Навчити студентів спілкуватися іноземною мовою – це першочергова задача викладачів вищої школи. Адже мовлення стимулюється не необхідністю, а потребою в реальному спілкуванні.

Таким чином, мовна освіта як шлях до набуття мовної компетенції є одним із найважливіших чинників формування національної свідомості, збереження ідентичності нації, водночас і запорукою ефективної міжнародної співпраці.

1.2 Єдність професійної та іншомовної компетентностей – вимога часу

А.А. Гармаш *Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, начальник відділу євроінтеграції, Київ, Україна*

В.О. Салов *Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», директор Науково-методичного центру, Дніпропетровськ, Україна*

С.А. Свіжевська *Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», начальник відділу акредитації, Дніпропетровськ, Україна*

Шлях мовної освіти після здобуття Україною незалежності проходить крізь системну реформувальну, реорганізаційну роботу не тільки у вузькому лінгвістичному сенсі, а й щільно пов'язаний із змінами у підході до наступних аспектів:

– визначення подальшого шляху інтегрування України до європейської освітньої системи;

– вивчення потреб України у подальшому розвитку сучасних можливостей якісного навчання і фахового вдосконалення;

– підготовка викладача англійської мови;

- переклад Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти українською мовою та їхнє розповсюдження серед освітніх закладів України;
- розробка типових програм для університетів з англійської мови для професійного спілкування, створення підручників нового покоління;
- використання новітніх технологій в навчанні, в тому числі інтернет-ресурсів та онлайн-ових систем підвищення кваліфікації
- сприяння оцінюванню рівнів володіння англійською мовою.

У здійсненні реформ національна система освіти, враховуючи власні традиції та здобутки, керується також документами Ради Європи: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», а також вимогами до євроекзаменів.

Особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації та професійного розвитку викладачів за допомогою «Портфелю викладача» (Teacher Development Portfolio), запропонованого Європейською Радою. В основі Портфелю викладача лежить принцип безперервного розвитку, планування фахового вдосконалення і самостійної оцінки проведеної роботи викладача.

Глобальна мета Європейської Ради у сфері мовного навчання – допомогти кожному студенту й викладачу англійської мови та забезпечити їх якісними навчальними матеріалами. Це можливо лише за допомогою онлайн-ресурсів та спільнот. LearnEnglish – це безкоштовний ресурс для людей різних вікових груп, який допомагає вивчати англійську за допомогою текстів, віршів, вікторин, інтерактивних ігор, історій, аудіо-лекцій тощо. TeachingEnglish – глобальний портал для викладачів англійської, джерело навчальних матеріалів та платформа для професійного розвитку й налагодження зв'язків між фахівцями з різних країн.

Меморандум, підписаний Британською Радою та МОНМС у 2010 році, став першим етапом проекту «Якісна мовна освіта: погляд у майбутнє», мета

якого – залучити широке коло мовних фахівців, посадовців і представників ЗМІ для початку загальнонаціональної дискусії про майбутнє мовної освіти в Україні.

На конференціях та семінарах, які проводяться за підтримки МОНМС України розглядаються актуальні питання навчання іноземної мови професійного спрямування: сучасні тенденції модернізації вищої мовної освіти України і Болонський процес, сутність і методологія викладання англійської мови професійного спрямування (ESP), особливості впровадження мультимедійних технологій, навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в ESP, особливості науково-технічного перекладу, європейський мовний портфель для інженерів, оцінка навчального процесу та форми контролю ESP.

Зважаючи на глобальні перетворення в освіті, набувають актуальності наступні напрями реформування мовної підготовки у вищій школі:

- оволодіння загальнонавчальною, загальнотехнічною та професійно орієнтованою іноземною мовою;
- розробка мовного портфеля інженера;
- впровадження кредитно-модульної системи;
- розробка мовних тестів за європейськими стандартами;
- широке запровадження мультимедійних технологій на заняттях з іноземної мови.

В розвитку професійної освіти відбуваються істотні зміни щодо рівня підготовки майбутніх фахівців володіння іноземними мовами, значення набувають практичні навички, які передбачають знання іноземної мови ділового професійного спілкування, вміння використовувати їх у професійній діяльності. Поліпшення якості іншомовної підготовки студентів технічного вищого навчального закладу, забезпечення її практичної спрямованості з метою підвищення конкурентоспроможності вітчизняних випускників на світовому ринку праці, вимагають подальшого вдосконалення організації навчального процесу в технічних вищих навчальних закладах. На практиці, у професійній діяльності, майбутній інженер повинен активно співпрацювати із зарубіжними

партнерами, представниками різних культур і рівнів професійної компетентності; мати уявлення про новітні науково-технічні досягнення в своїй виробничій сфері, використовуючи при цьому іншомовні джерела інформації. Саме від іншомовних комунікативних здібностей і знання іноземної мови залежить успіх його професійної діяльності. У зв'язку з цим однією з основних цілей вищої технічної освіти повинна стати іншомовна, інтеркультурна підготовка студентів.

Проблеми, пов'язані з іншомовною професійною освітою: навчання техніки вільного спілкування, відбір змісту освіти і диференційований підхід до розробки моделей мовної поведінки фахівців різного профілю.

Загальновідомо, що володіння іноземною мовою не тільки розширює кругозір і загальний інтелектуальний рівень фахівця, але є інструментом, необхідним для вирішення певних професійних проблем, невід'ємним компонентом професійної компетентності майбутніх інженерів.

Україна прагне інтегруватись у європейське співтовариство. В цих умовах набуття умінь і навичок вільно і грамотно володіти не тільки рідною мовою, а мовою інших народів і держав для розуміння явищ, що відбуваються в світі. Без цього студентам, викладачам, менеджерам вищої освіти різних рівнів неможливо викласти власну думку, зрозуміти інших, адаптувати нормативну базу до європейських.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти були розроблені Радою Європи для описання досягнень тих, хто вивчає іноземні мови в Європі, і визначення рівня володіння мовою з метою вивчення, навчання та оцінювання знань усіх головних мов Європи. Резолюцією Ради Європейського Союзу Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти рекомендовано для створення системи перевірки мовних умінь. Шість рівнів володіння мовою (A1–C2) широко визнаються як стандарт класифікації мовних умінь окремої особи, вони дозволяють усім залученим у процес навчання та тестування (учням, вчителям, тренерам вчителів тощо), з легкістю описувати рівні різних кваліфікацій. Це також дозволяє працедавцям та освітнім закладам легко

порівнювати кваліфікації і бачити, як вони відповідають екзаменам, що вже існують в їх країнах.

Кембриджські екзамени пов'язані з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, опублікованими Радою Європи. Фактично це єдині сертифіковані екзамени, на які посилається документ Рекомендацій, оскільки вони точно відповідають йому завдяки великому науково-дослідницькому проекту.

Шкала оцінки IELTS наведена приблизно. Точного співвідношення між Кембриджськими іспитами з англійської мови та IELTS не існує у зв'язку з суттєвими відмінностями між екзаменами.

Останнім часом провідні навчальні заклади у практику викладання і навчання залучають цифрові засоби: навчальні ігри, дидактичні розроблення, електронні підручники та навчальні посібники. За комп'ютерними технологіями зручно проводити роботи по перевірці знань і умінь студентів. Завдяки цифровій системі розпізнавання мови студенти покращують вимову.

Створення сучасних цифрових вузівських підручників для вивчення англійської мови - першочергове завдання вищих навчальних закладів.

Україна приєдналась до Болонського процесу у 2005 році. Сьогодні Україна урядовий член Європейського реєстру щодо забезпечення якості. Упроваджені кредитно-трансферна система, яка дозволяє покращити зовнішню та внутрішню мобільність студентів та Додаток до диплому європейського зразка формату EU/CoE/UNESCO.

Забезпечення принципів Болонського процесу вимагатиме відповідних змін законодавства, реформування якого завершується. Перш за все це стосується Закону України «Про вищу освіту».

Розробка стандартів вищої освіти має здійснюватись на основі Національної рамки кваліфікацій (НРК). Проект НРК сформовано робочою групою Міністерства за участю закордонних експертів і знаходиться на стадії погодження та затвердження. Національна рамка кваліфікацій – важливий інструмент ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та та ринку праці. При

розробці НРК враховані рекомендації європейських документів, зокрема Дублінські дескриптори для рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, дескриптори Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя.

В умовах глобалізації міжнародний обмін знаннями, інтернаціоналізація навчального процесу і дослідницької діяльності, інші університетські сфери є запорукою інноваційного розвитку вищої освіти.

Для підвищення конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг у 2007 році в м. Фрайберг (Німеччина) п'ять європейських технічних університетів заснували Міжнародний університет ресурсів. Університети-засновники – це провідні європейські вищі навчальні заклади з багаторічними традиціями й історією, які представляють країни, що визначають політику в сферах виробництва і споживання продукції гірничо-металургійного комплексу й електроенергетики в Європі: Технічний університет «Фрайберзька гірнична академія» (Німеччина), Санкт-Петербурзький державний гірничий університет (Росія), Монтан Університет м. Леобен (Австрія), Державний вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет» (Україна), Науково-технічний університет «Краківська гірничо-металургійна академія» (Польща).

Мета багатостороннього об'єднання університетів – розвиток співробітництва, розширення міжнародних коопераційних зв'язків, підвищення якості вищої освіти. Завдання Міжнародного університету ресурсів:

- підвищення ефективності міжнародного співробітництва через участь в європейських та міжнародних освітніх програмах;

- створення навчальних програм за інженерними, економічними, природничо-науковими та математичними напрямками підготовки і спеціальностями;

- розвиток інновацій у сфері наукової діяльності;

- обмін студентами й аспірантами;

- обмін навчально-методичними розробками в сфері освіти, результатами наукових досліджень, публікаціями, іншою академічною інформацією;

– проведення міжнародних конференцій.

У червні 2011 року на базі Національного гірничого університету відбулась чергова щорічна нарада ректорів університетів-засновників і координаторів Міжнародного університету ресурсів, одним з головних питань якої було обговорення меморандуму щодо підготовки магістрів з гірництва.

Меморандум передбачає, починаючи з 2012/2013 навчального року, навчання студентів у магістратурі Міжнародного університету ресурсів протягом чотирьох семестрів.

У рамках встановленої сумісної навчальної програми студент має навчатися у трьох університетах-партнерах протягом семестру в кожному. Для цього складається відповідна угода (Learning Agreement). Серед нормативних дисциплін заплановано вивчення мови, культури, історії країни, де в даний час навчається студент. Результати навчання підтверджуються відповідними сертифікатами, де зазначаються назви навчальних дисциплін, навантаження студента в кредитах ECTS (Transfer of Records) при навчанні в університетах-партнерах та академічна успішність. Складові навчання фіксуються у додатку до диплому (Diploma Supplement). Сертифікати про опанування дисциплін визнаються всіма університетами-партнерами.

Магістерську роботу студент, як правило, виконує в тому університеті, до якого був зарахований на перший курс. Але за попереднім погодженням сторін студенту надається можливість виконувати магістерську роботу в будь-якому університеті. Кожному магістру призначаються два рецензенти, один з яких – рецензент з університету-партнера.

Після успішного завершення навчання в магістратурі та захисту магістерської роботи студентам видається диплом магістра з гірництва університетом, де здійснювався захист. Особливістю сумісної підготовки магістрів є видача дипломів інших університетів-партнерів, де студент навчався як мінімум один семестр.

Університети, що входять до Міжнародного університету ресурсів, вважають наявністю диплому про закінчення даної магістерської програми

достатньою підставою для вступу до аспірантури будь-якого університету-партнера. Університетами-партнерами планується протягом 2011/2012 н.р. здійснити відбір та підготовку кандидатів до магістратури Міжнародного університету ресурсів. До кінця 2011 року планується розробити й узгодити навчальний план підготовки магістрів з гірництва та програми нормативних і вибіркових навчальних дисциплін на основі відбору кращих складових програм університетів-партнерів, що має забезпечити високу якість вищої освіти.

Заснування Міжнародного університету ресурсів є необхідною передумовою для підготовки фахівців з міжнародним профілем вищої освіти, інтернаціоналізації навчальних програм, мобільності студентів та аспірантів, поєднання освіти і науки, обміну досвідом.

Таким чином: - мовна компетенція є неодмінною передумовою будь-якої професійної компетенції студентів, викладачів, реформаторів вищої освіти;

- набуття мовної компетенції - один з найважливіших чинників формування національної свідомості та збереження ідентичності нації;

- демократичні суспільства надають першорядного значення мовній освіті як засобу поширення державних мов та утвердження їхньої об'єднавчої функції, опікуючись при цьому вивченням мов міжнародного спілкування та міноритарних мов.

Для подальшого розвитку системи мовної підготовки суб'єктів вищої освіти доцільно:

- розробити та запровадити освітні стандарти нового покоління з усіх філологічних спеціальностей на основі кращих здобутків української вищої школи, виходячи із загальноєвропейської дворівневої схеми – 3 роки (бакалавр) + 2 роки (магістр);

- здійснити перехід на зовнішнє тестування з української та іноземних мов з метою забезпечення об'єктивного оцінювання мовної компетенції вступників до вищих навчальних закладів;

- посилити вимоги до мовної компетенції викладачів та фахівців з управління й менеджменту вищих навчальних закладів.

1.3 Європейський вимір мовної освіти

О.І. Шаров *Державний ВНЗ «Національний гірничий університет»,
директор Інституту економіки, Дніпропетровськ, Україна*

Бурхливий розвиток інтеграційних процесів у сфері економіки, науки і культури є характерною ознакою стосунків України зі світом. Він дав поштовх виникненню нових перспектив взаємодії з міжнародною науковою спільнотою, сприяє розширенню контактів між ВНЗ України та інших країн як у галузі наукових досліджень, так і в сфері навчального процесу.

Роль іноземної мови є незамінною в становленні сучасного конкурентоздатного фахівця, готового до ринкових і демократичних перетворень.. Зростає необхідність вивчення іноземної мови з орієнтацією на її практичне застосування у побутовому, діловому та професійному спілкуванні.

Саме тому слід приділяти особливу увагу підвищенню ефективності навчання іноземним мовам, пошукам нових технологій навчання, розробці інноваційних підходів.

Одним із головних завдань дидактики вищої школи є навчання студента самостійному оволодінню знаннями. Тому сьогодні виникає необхідність вдосконалення методів та форм організації самостійної роботи з урахуванням цілей і змісту професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Сьогодення вимагає якісно нового рівня компетенції викладачів іноземних мов та постійного підвищення їх педагогічної майстерності.

Тому метою конференції “Мовна підготовка фахівців України в новому тисячолітті: проблеми та шляхи їх вирішення” є обмін досвідом міжнародної співпраці в галузі мовної освіти, а саме реалізація принципів і завдань Болонського процесу, кредитно-модульна система мовної підготовки фахівців, інноваційні підходи та технології формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та формування і розвиток навичок автономного навчання протягом життя.

2 Language Education: What? Why? and How?

2.1 Knowing how to tell the story (*The 'Barry' Guidelines*)

DL Barry *BE, CEng, FICE, MCIW: Director, DLB Environmental, UK*

Preface

The following notes are generally based on a lecture given to '*Students of English*' at the NMU, Dnepropetrovsk, in September 2011. They attempt to reflect some of the experience I gained during a professional career of more than 45 years, principally in a major consultancy practice where a 'project report' is one of the major products for clients.

When reading these notes it is essential for the reader to keep in mind that 'Guidelines' are too frequently confused with 'Standards'; guidelines exist, as the name suggests, for guiding the readers, but they can be at liberty to adapt the advice (i.e. guidance) to suit their particular circumstances, whereas standards must always be obeyed. Thus, guidance documents, by definition, are not prescriptive and should never be seen as a substitute for true experience and professional judgements.

Introduction

There can be strong parallels between 'project reports' and 'technical papers' because they are both forms of a 'story' which the author wishes to tell to a particular or general reader. As with any story, the technical article/paper/report should have due continuity and logical connections between the essential parts, namely the beginning, the middle and the end. In other words, the beginning can be seen as laying the foundation and rationale for the story, the middle relates to the relevant data and information and their evaluation/assessment, while the end can obviously comprise the conclusions (and recommendations, if they are relevant).

So, how are these comments particularly related to the writing of papers/reports in English because the key aspects just mentioned also apply to other languages? The

reality is that many ‘English speakers’ also have difficulty in writing, not only ‘good’ English, but also have a poor perception of ‘how to tell the story’.

1. What makes a ‘Good Story’?

The key overall question (i.e. what makes a good story) can be addressed through the answers to the following related questions:

- Will the story be understood by the intended reader(s)?
- Is it well-structured?
- Does it say what the author needed/wished to say?
- Has it been checked and reviewed?

Intended readers: Who are they: the scientific world generally or a particular subsection of the scientific world, or the non-scientific world? If the authors cannot answer these questions then they cannot be sure about the right type of language to use, or the appropriate level of detail needed.

Structure: Without a logical structure, a paper/report is probably doomed to fail because many good stories are ruined by a poor structure. To help avoid this situation, simply think of the structure as being, primarily, a good sequence of ‘signposts’ for the journey through the story.

Content: Is the story confused by excessive detail, or too little, or are the details presented in the wrong place, an aspect that is clearly linked to the paper/report structure. If the author cannot decide what is important to the clear understanding of the story, then how can that story be made effective?

Checked and reviewed: Every author is capable of checking his/her own work, but nobody is qualified to review their own work, i.e. an attempt to do so is, in effect, a total contradiction. If the paper has not been reviewed by a person who is technically competent to do so, then the question arises “*Does it have due credibility for presentation and/or publication?*”

So, in simple terms, the author writes the paper/report; the checker checks that (i) the writer has included all the necessary data; (ii) the data are correctly transposed from the original sources; and (iii) the data, interpretations and recommendations are

logical, for example. The reviewer also checks the completeness of the report in strategic terms and, more critically, ensures that it meets all relevant technical principles.

2. Paper/report structure

A paper/ report might have the following principal elements: Abstract: Summary; Executive Summary; sections/chapters; sub-sections; Conclusions; Recommendations; Figures & Tables; Appendices/Annexes; References; and Bibliography.

Abstract: It is difficult (no, impossible) to define a ‘good abstract’. In theory it should simply capture the essential thrust of the paper in terms of (a) the original objectives of the study/research project, and (b) the relevance of the principal findings. A maximum length of not more than 2-4% (of the total paper length) is probably a reasonable target.

Summary and Executive Summary: A Summary should never be confused with either an Abstract or an Executive Summary. A true summary reflects all the essential parts of a paper in reasonable proportions, while an Executive Summary is aimed primarily at the ‘executive’ (i.e. the person who is responsible for acting upon the report’s conclusions and recommendations) so that he is suitably informed, in the first instance, of the key reports factors (or conclusions) that would be needed to underpin his decision to ‘execute’ or act upon (or, indeed, otherwise) those conclusions and recommendations.

Section/sub-sections: These simply act as a ‘packaging’ process and are equivalent to ‘signposts’ for the reader (as well as helping the author of course). A very important section in most papers/reports is the ‘discussion’ of the data and related information. Indeed, that section often forms the most critical part of the paper/report since it can be used to set the real foundation for the subsequent conclusions (and, possibly, recommendations).

Papers (and, sometimes, reports) should not always be written like descriptions of laboratory-type scientific experiments where a series of actions is described in

chronological detail and the results are presented to the reader. In many cases the sequence of reporting facts, and opinions on those facts, need not always follow the order in which the data were collected nor the sequence in which the opinions were formed.

Conclusions; While this is an explicit title, it is all too often wrongly used by authors to present a (partial) summary. One reason for this seems to be that the author is often unclear about what actual conclusions were, or could be, drawn. Of course, in a factual report there is usually no need for ‘conclusions’ although ‘concluding comments’ are often relevant.

Recommendations; These will usually only relate to ‘reports’.

Figures & Tables; Any figure or table that is essential to the understanding of the story must be included in the main part of the report, otherwise it should be included in an annex or appendix (papers rarely have appendices).

Appendices/Annexes; These should include all material that is not essential to the key parts of the report; for example, raw data are often consigned to appendices/annexes and ‘summary tables’ are presented in the main text.

References and Bibliography; In simple terms, references are explicitly mentioned within the text, whereas a bibliography includes suggested additional references that have potential relevance to the paper/report.

3. Common English language clarity and style issues

Tenses: Most papers are written in the passive tense, such as ‘*Research was carried out*’ rather than ‘*We carried out research*’. In contrast, reports are more usually written in the active tense. Whatever style is adopted, it is important that the style is applied consistently. However, there can be occasions when a change is appropriate such as ‘*Having carried out the research we now consider it appropriate to implement some additional programmes*’.

Facts & Opinions: It is always critical that there should be no confusion between facts and opinions presented in the paper/report. Thus, contrast “*The weather was wet*

when we collected the data but this was not important” with “The weather was wet when we collected the data but we consider that this was not important”

Data & Information: Data on their own rarely tell the full story and, almost invariably, they need additional ‘information’ to enable the data to be fully understood by both the author and the readers. Tables of data are too often seen as self-explanatory but, in reality, they invariably need extensive support information about, for example, how data were collected and the context of the data collection.

Punctuation: There are, strictly speaking, no fixed rules for punctuation, and so there is a lot of subjectivity involved. Bad punctuation can totally change the meaning of a sentence; for example, *“The boy said the teacher was a fool”*, is profoundly changed by the addition of a couple of commas, namely, *“The boy, said the teacher, was a fool”*. But it’s not all as simple as that, and it is almost impossible to give explicit advice on punctuation, that is except to say that its primary function is to ensure clarity of meaning, especially in longer sentences. Excessive commas can actually decrease clarity because the hierarchy of clauses and sub-clauses (and phrases) can become confused.

Use of ‘etc’: Great care should be taken in the frequently lazy or convenient use of ‘etc’. Using ‘etc’ assumes that it is obvious to the reader what the ‘etc’ includes, but this is often not the case. Thus, the following sentence *“The university programme included lectures, written papers, laboratory tests, etc”* might be much better structured as follows *“The university programme included, for example, lectures, written papers, and laboratory tests”*.

Prepositions: There are very many prepositions in English and they present disproportionate problems to students of English, principally because there are often just subtle differences in meanings. However, this note cannot possibly address this particular difficulty and so the only advice is ‘*Be patient*’ and accept that, in most cases, the intended meaning of many prepositions is likely to be understood from the syntax even if the ‘wrong’ one is used.

Capital letters: Their excessive current use in paper titles is, strictly, wrong but it cannot be stopped !

4. Some frequently misused words

Affect/effect: “The pollution **affects** the river” (verb), but “The **effect** of the pollution is...” (noun).

Appraise/appraise: *appraise* means “assess”; *apprise* means “inform”. Thus, we **appraise** data in order to **apprise** the reader.

Between: This usually goes with the word “and”. Thus:

- Incorrect: “The thickness ranges between 6-7m [or 6m to 7m].”
- Corrected: “The thickness ranges **between** 6m **and** 7m.” (or “ranges from 6m to 7m.”)

Different from/to: It is always ‘..different **from**’.

However: This is one of the most misused words when it is (wrongly) used as a conjunction. If you find yourself using ‘however’ in the middle of a sentence you should probably be using “but” instead. Thus:

- Incorrect: “This is the preferred method, however an alternative may be suggested.”
- Corrected: “This is the preferred method but an alternative may be suggested.”

Imply/infer: *Imply* means “suggest”; *infer* means “conclude” (“I **infer** from this...” or “You **implied** that...”).

Principal/Principle: *Principal* is an adjective (e.g. “the **principal** reason”) whereas *principle* is a noun (“The **principle** under which we are operating....”).

Shall/will: In general English ‘shall’ is an imperative form (other than when used with a first-person pronoun), and therefore denotes an instruction rather than an intent. Thus, “The contractor **shall** hand-dig to 1m depth...” is an instruction, while “The client **will** provide accommodation...” is said for information only, or it merely expresses an intention. The word ‘must’ is, strictly speaking, unambiguous because it reflects an ‘obligation’.

Should: Care is needed in using ‘*should*’ as this can convey ‘an expectation’ (e.g. “*it should be alright on the day*”) whereas, in fact, an instruction is often actually what was intended (e.g. “*it should be removed before excavation proceeds*”). If it is an instruction, it is often better to use *shall* or *must*, depending on the type of document being prepared. Thus, be careful about saying “*There should be no problem*” because it’s ambiguous to say the least!

5. Recommendation

My principal recommendation is that the author should always first write their paper/report in their mother tongue, with good structure, syntax and grammar, and then make the translation. This sequence also enables the essential review of the paper/report to be carried out before translation. Almost inevitably, the translation a ‘poor’ paper/report into another language will result in an even poorer paper/report in the second language.

2.2 Teacher Talk and Learner Talk

Rod Bolitho *Norwich Institute for Language Education (NILE), Academic Director, UK*

Abstract

This paper focuses on the purposes, nature, and quality of talk in the English language classroom. We are all in the business of communication, and yet there is reason to believe that much of the interaction that takes place in language classrooms has little or nothing to do with real communication and that some of it tends to infantilise learners. I suggest some possible reasons for this and look at some ways in which the problem can be addressed, with reference to questioning, thinking skills, language awareness work and cross-curricular links in teaching and materials.

Some questions about classroom talk

Before you start reading the rest of this article, you may like to address the following questions with reference to your own routines as a teacher or teacher educator. Thinking about the questions and making a few notes on them may help you to get more out of reading what follows.

- *What kind of talk goes on in your classroom?*
- *Who initiates the talk?*
- *Who decides who should talk?*
- *Who asks most of the questions?*
- *What about the quality of listening in your classroom?*

Some issues related to classroom talk

There is no doubt that plenty of talk goes on in modern, communicative language classroom. But what is the nature of this talk and on whose terms does it take place?

Quality vs. quantity: the curse of the speaking skill

Teachers of English in many countries are now being trained to give more attention to the development of speaking skills in their learners, in part to compensate for earlier excessive preoccupations with reading and writing and in part because the spoken language is seen as such a vital tool in modern communication. Teachers, supported by many recent and current textbooks, have been encouraged to foster speaking through techniques such as role play, project work and dialogue practice, and to vary practice and interaction patterns in the classroom by making extensive use of pair work and group work as well as whole class sessions. In my experience of observing classes in recent years, this has led to a great deal of what I can only describe as low quality and relatively meaningless talk. All too often, the topics chosen are banal and trivial, perhaps making linguistic demands on learners, but certainly not stretching their capacity for critical thought. It may be (and this is just a thought!) that some coursebooks are going in for the kinds of trivial topic that crop up time and again in our media: teenage magazines, soap operas and reality TV shows.

It may also be that some learners (and teachers) feel ‘safe’ when they speak about uncontroversial topics and there is no doubt that political correctness and good taste limit the range of topics which is acceptable as a vehicle for classroom talk. Equally, however, I have had secondary school intermediate-level learners in more than one context tell me that they would like to discuss ‘real’ issues and not just ‘fill time’ with talk at a superficial level which, to them, is neither interesting nor memorable. They also see that drilling and pronunciation exercises may contribute to the development of ‘the speaking skill’, but they don’t see them as a substitute for real talk.

There appears to be potential for a ‘trade-off’ here: half an hour of *good quality* talk about a topic which genuinely interests learners may have far more impact than a couple of hours of ‘jumping through the hoops’ of role play and group work in order to fulfil the outward requirements of communicative teaching. On initial training courses, student teachers are often exhorted to find ways of cutting down on teacher talking time (TTT), as though it were a sin, and to ensure there is a proportional increase in learner talking time (LTT), as though this were a panacea. Nobody seems to mention the *quality* of the talk under scrutiny here. Here again we need to think of striking a balance: three minutes of good quality teacher talk can be of far greater lasting value to learners than twenty minutes of learner discussion about their favourite holiday pursuits.

The standard classroom exchange and the impact of ‘routinisation’

Research has shown that the most common classroom exchange has three ‘turns’: (1) teacher asks, (2) learner answers, (3) teacher evaluates the answer. This sequence is repeated thousands of times a day in classrooms all over the world. It is what passes for teaching and learning. Morgan and Saxton question this assumption:

“The classic concept of learning is that it occurs when the teacher asks the questions and the students can answer them, but the reality is that learning does

not occur until the learner needs to know and can formulate the question for himself.” (1991:75)

I shall return to the topic of questioning later in this article. In language classrooms, the three-stage exchange referred to above has an extra, and for many learners rather sinister purpose. The purpose of a teacher’s question is all too often not to listen to what the learner says, but rather to how s/he says it. Consider the following exchange which I picked up from an unpublished classroom video:

Teacher: What did you do last weekend, Carla?

Carla: We went to the beach and then we drove to London again.

Teacher: ‘Drove’, Carla, ‘drove’. It’s an irregular verb, remember?

Here the teacher shows no interest in Carla’s message, just in the language she uses to express it. The sad thing is that Carla is herself almost certainly a veteran of such routinised exchanges and she realises what the ‘rules’ are even before she speaks. By now she would probably even get a shock if the teacher showed any interest in her weekend activities for their own sake. This kind of exchange is not communication. In the classroom it is simply a pretext for learners to put their language up for scrutiny and for teachers to correct it. Outside the classroom the teacher’s response would very probably be seen as socially unacceptable. And yet many of us call our classrooms communicative.....

Who really listens?

You could argue that Carla’s teacher is ‘listening’ to her in a way, but this is far from the kind of listening which is typical of the give and take of real life talk. A teacher who really listens to what her students have to tell her is far more likely to get a positive response from them. Everyone likes to be listened to attentively and there seems to me to be no reason why this should be any different in a language classroom. A listening teacher sets the tone for the development of a listening culture

in the classroom. If the teacher values what the students say, and shows them that she does, they are far more likely to listen attentively to her and, importantly, to each other. There are other reasons why the quality of a teacher's listening may not be as good as it could be, apart from this tendency to focus on errors. All sorts of things may be going on in her mind while a student is speaking: planning the next 'move' in the lesson, keeping half an eye on a student in the far corner who is not paying attention, groping round desperately for a board marker or a piece of chalk – all of this is quite natural teacher behaviour, but it prevents us from giving proper attention to the student whose turn it is to speak. It takes a good deal of determination and self-discipline to learn to clear our head of all this 'clutter' and to listen actively to student contributions. But on the occasions when we achieve it, the rewards are quickly evident in terms of student motivation and participation.

We all know that 'You're not really listening to me' feeling. Why should we inflict it on learners in a classroom?

Silence, dominance and the 'pecking order' in the classroom

There may be many reasons why a student elects to keep silent in a classroom: fear of making mistakes ('lathophobia' from the Greek), a desire not to 'stand out', a dislike of how s/he *sounds* in English, a need to take time to think, or simply a bad day. Whatever the reason, language teachers seem to have been imbued with a collective fear of silence, as though it represents emptiness, or an unproductive use of time. Once again, this flies in the face of what generally happens during real communication outside the classroom. We choose when to speak and when to remain silent. Other than in other highly formal and ritualised situations such as meetings, courtrooms and so on, we don't expect someone else to determine when we should speak or remain silent. Accepting that the smooth running of a class requires that turn-taking conventions be observed and that no teacher, quite understandably, wants everyone to be shouting at once, or one student to be hogging all the talking

time, there is still plenty of room for a more relaxed attitude to the classroom as a communicative social community.

There is plenty of evidence that good quality talk often includes thoughtful silences (as opposed to empty silences or embarrassed silences). If a teacher chooses to put a good question ‘into the air’, students are likely to need time to consider and formulate an answer, rather than to rush out with something because the teacher shows signs of impatience and wanting to get on to the next question because she is behind with her lesson plan. The kind of silence that can grow after a good question is educationally valuable because it promotes thinking, and if it happens frequently students will come to understand it and make use of it as a time for them to order their thoughts and to find the right way of expressing them.

Dominant and overzealous students are often the first to ‘break’ this kind of silence and a teacher may need to hold them in check for a few moments to allow others the space they need to put their thoughts in order. Far from interrupting talk, this kind of silence is an integral part of it. Morgan and Saxton put it like this:

“Quality thinking time is filled with the energy of curiosity which will be balanced by the energy of thinking and feeling. Active silence speaks as loudly as words. An interrupted silence is equal to interrupting a speaker; thought is part of verbal expression and exchange.” (1991:80)

Surely this ought to be even more the case in a language classroom where learners will often need even more time to work towards articulating their ideas.

The nature and purposes of ‘real’ talk

Van Ments (1990:20) identifies four different kinds of verbal communication: *phatic*, referring to ‘light-hearted social discourse’ with ‘no agenda and no objective’; *cathartic*, denoting a ‘highly personal form of speech whose main purpose is to

release emotional tension’; informative, which involves sharing ideas and knowledge and is ‘the basis of educational talking’; and *persuasive*, defined as ‘talk as an instrument to change attitudes and produce decisions and actions.’ These distinctions are useful at one level, but I prefer to take them a little further in order to forge a link with the key ideas in this article.

Talk as a means of learning

Everyone uses talk for this purpose but the sad reality is that this kind of talk is not always encouraged in classrooms, of all places. Listening in to any child-parent conversation will sooner or later reveal the way a child uses talk to gain knowledge and understanding. I noted down this exchange between a child of about four and her mother on the train from Liverpool Street to Stansted Airport:

Girl: Look Mum, the sea!

Mother: That’s not the sea, darling – it’s a lake.

Girl: Why isn’t it the sea?

Mother: Because it isn’t big enough. The sea is really big.

Girl: So a lake is like a little sea...

Mother: Yes, I suppose it is really

In the classroom, the favourable child: adult ratio illustrated in this short exchange no longer applies, and this kind of enquiring talk is less easy for a teacher to handle. However, it is far from impossible. One of the best primary school lessons I have ever seen was one in which the teacher sat on a low stool with the children cross-legged on the floor in a semicircle all around him. He produced a piece of quartz, held it up for everyone to see, said nothing and just waited for the children to make the first move. After a hesitant start, they began to bombard him with questions and remarks until they had found out everything they could about the glistening stone, which was in the meantime passed around for everyone to see and feel. The sense of wonder and fascination in the room was palpable and the children were eager to get

on with the next stage of their project which was to go to a beach and collect different kinds of stones and fossils for close examination and classification. The lesson for me was that good quality classroom talk does not have to be highly structured but that it does need to be initiated in a thoughtful and imaginative way. In language classrooms we are often so much concerned with skills and language systems that we too easily forget about the potential of this kind of learning-oriented talk.

Another feature of ‘real’ talk that distinguishes it from the sometimes artificial exchanges that take place in the classroom is that when we ask a question we do so because we want to know the answer. That was what motivated the primary children in the example just quoted. Compare it with the exchange between the teacher and Carla, in which the teacher had no obvious interest in the learner’s answer, and with the (literally) hundreds of questions that teachers ask each week to which they already know the answer – *What’s the past tense of ‘drive’; What’s the capital of the USA?; What is the formula for common salt?* – behaviour which, if transferred to the world outside, would soon have people doubting their sanity. In my experience of observing in classrooms around the world, the proportion of this kind of ‘low-challenge’, knowledge-seeking question a child is confronted with on an average day at school is very high compared with the type of question which provokes deeper thinking and a more considered response. Bloom and Kratwohl’s (1965) work on the classification of thinking skills into lower order and higher order can help us here: they define ‘lower order’ thinking skills as oriented towards *knowledge, comprehension* and the *application of knowledge*, and ‘higher order’ thinking skills as being concerned with *analysis, synthesis* and *evaluation*. One of the most demotivating things about routine classroom exchanges for many learners is that these three higher order skills remain underdeveloped, particularly in the early years of education, leading to a gradual diminution of curiosity and interest. In language classes, reading lessons all too often stop once comprehension has been checked and a grammar class may be almost entirely knowledge and application-focussed. The opportunity to ask more challenging and interesting questions is all too often missed.

Talk as a means of transferring meaning

We all need to ‘get a point across’ to others at one time or another whether this is at a family gathering, in a formal meeting or in a classroom. Equally, we know the feeling that comes when our interlocutor fails to ‘get’ the point we are trying to put across. In such cases, meaning has to be negotiated between speaker and listener, to make sure that unilateral understanding becomes shared understanding. Sadly, these kinds of conventions of negotiation apply all too seldom in teacher-learner interactions. In many educational contexts, knowledge and meaning are ‘transmitted’ without any obvious attempt to ascertain that the ‘message’ has been ‘received and understood’. Learners are expected to digest a teacher’s ‘meanings’ without question, and many are reluctant to ‘swim against the tide’ by asking for clarification when they need it. In some cases, this kind of behaviour by learners is even actively discouraged or seen as disrespectful; they either accept a message on the teacher’s terms or not at all. The resultant half-understandings and misunderstandings only become evident when a learner hands in a piece of work or takes a test, and the teacher sees underperformance or error as the fault of the learner and not of any earlier, failed classroom communication. In the language classroom, our preoccupation with teaching techniques and methods has until recently led to a neglect of the learner’s perspective, thereby causing an opportunity for rich and meaningful classroom talk to be missed. And while we seem to be very good at developing learners’ fluency in social and everyday situations in terms of the initial level of communication (*‘Can you tell me the way to ...?’; ‘How much is?’; ‘I’d like a cup of black coffee, please’*), we seem to be less good at helping them with the language needed to explore meaning or clear up misunderstandings which is ultimately equally or even more important to successful interpersonal communication beyond the confines of the classroom.

Talk as a tool for reflection and making sense

This kind of talk takes place in many ‘real-world’ situations - when we have watched a film with someone and talk it through afterwards, after a meeting or a discussion in

which interesting ideas were bandied around, when a child has ‘learned a lesson the hard way’ and is asked by a parent to think about it – there are so many everyday instances. Some people seem to thrive on this kind of talk while others get impatient with it (I have a colleague who falls into that category) and are anxious to get on to the next task or a new challenge. In educational settings, this is the kind of talk which is most associated with experiential learning, where learners ‘talk down’ the experience of a shared activity, often ‘deconstructing’ it and then recreating it through talk. In language classrooms, there is usually plenty of ‘shared activity’ through group work, role play etc, but too often (the curse of the speaking skill again!) the activity is seen as a vehicle for activating language, and therefore an end in itself, rather than as a point of departure for reflective talk or lively discussion where opinions might differ and there might be a reason for learners to listen to each other and an opportunity to take part in talk that develops organically rather than being orchestrated within strictly defined parameters by a teacher whose objectives are stated solely in terms of language skills without an educational dimension. As a reader your response to this point may well depend on the extent to which you see yourself as an educator as well as someone who imparts useful skills and knowledge; to me, it certainly seems like another opportunity missed. With curricula all around the world now laying particular emphasis on critical thinking, isn’t it time for us as language teachers to make a more effective contribution?

Talk for social purposes

I will always remember a student in my *English for Graduate Chemists* class at a German University saying to me (in German, over a post-class beer!) that he found it strange that he was able to put together and deliver a conference paper in his own special field, but that he couldn’t understand a joke in English, or keep up his part in a conversation with English speakers at a party. The curse of ESP at work this time, perhaps! Social talk, the type identified as ‘phatic’ by van Ments, can be every bit as difficult to master as other types of talk for language learners, and it is also the area in which talk-related cultural conventions are perhaps at their most prominent.

Speaking skills classes usually take care of the purely functional side of social talk, but all too rarely attend fully to these cultural dimensions. Despite all the current focus on social constructivism in learning (Williams and Burden 1997), implying a view of the classroom as a social as well as a functional community, finding time, space and motivation for social talk is not easy. In classes with a common L1 this is especially difficult as phatic communication seems unnatural in anything other than the mother tongue. Yet the experience of my German graduate chemist is a reminder of its importance for future if not present communicative purposes.

Self-talk and inner talk

‘Talking to yourself again?’ – how often do we hear this apparent reproach from our friends and families? There is no doubt that talking to oneself within earshot of other people is viewed as socially unacceptable and even deviant in many cultures, and yet we all do it quite happily when there is no-one around. It is so common that it must have a positive function, and while this certainly differs from one individual to another, it probably serves purposes such as issuing reminders and injunctions to oneself, arranging one’s thoughts after exposure to new ideas or before expressing oneself in a more public way, or rehearsing what one wants to say in a ‘set piece’ of some kind, in order to listen to oneself and see what it sounds like. These are all, equally, functions of ‘inner talk’, which may remain unuttered but is nonetheless a talk ‘genre’ which is extremely valuable to most of us. In many ways, it is the bridge between thinking and speaking. Speaking is for many people an outcome of thinking, but the converse can also be true: articulating ideas also gives rise to further thought. Vygotsky (originally in 1934) put it succinctly: “Thought is not just expressed in words; it comes into being because of words”. Drawing on his experience of being brought up by a German mother and an Irish father, Hugo Hamilton saw the relationship between talk and thinking and meaning with a strong cultural overlay:

“(My mother) says German people say what they think and Irish people keep it to themselves, and maybe the Irish way is sometimes better. In Germany, she says,

people think before they speak, so that they mean what they say, while in Ireland, people think after they speak, so as to find out what they mean. In Ireland, the words never touch the ground.” (2003)

Years ago, I had a Russian teacher in Düsseldorf who used to tell us to mutter to ourselves for 60 seconds before trying to respond to a question in our very basic Russian. It made for a short period of what seemed like comical chaos at the time, but I now finally understand why she did it – it loosened our tongues, helped us to overcome our inhibitions and encouraged us to find a ‘Russian voice’ in ourselves, something which I still have, 40 years later.

Institutional culture and learners’ experiences

There is no doubt that children as learners are to a large extent conditioned by their environments at school and at home. In this section I look briefly at some of the factors which influence learners’ (and teachers’) attitudes to talk.

School Culture

Schools and other educational institutions can be characterised by a talking culture, a culture of silence or shades in between. I have worked in institutions at both ends of the spectrum – one which was all talk and no action, and another in which a lot was done in isolation without any obvious sign that talk played a significant part, and where people actually struggled to give each other the time of day. The happiest place I ever worked in was one where there was talk between colleagues at many levels – social, informative, negotiative and even self talk, as well as a commitment to listening, all in a spirit of mutual learning and respect. It was, I’m sure, what Hargreaves (1994) described as a ‘collaborative culture’. All of this very visibly ‘washed down’ to classroom level, where students of English were regularly engaged in meaningful talk activities of one sort or another.

Peer Culture

Teachers of teenagers will need no introduction to the notion of peer pressure and its influence, for better or worse, on learners' classroom performance and on levels of involvement. If the consensus in a particular group is that it's 'cool' to talk, the teacher will have little difficulty in getting a lively discussion off the ground. This was the prevalent class culture in many of the secondary schools I have visited in Romania, for example, and I believe it is one of the reasons for the high standards of proficiency in English achieved by many Romanian state school students. If, however, the accepted culture is to be 'strong and silent', the teacher will have a tough time trying to squeeze contributions out of adolescents whose image with their peers is more important to them than the teacher's view of them. This kind of culture is frequently all too evident in British secondary schools, and along with our traditional disdain for foreign languages, is almost certainly a reason for the massive underachievement by British school pupils in foreign languages.

Home Culture

Many kids in our modern 'push-button' age are deprived of opportunities for talk in the family circle. Mealtimes are often rushed to enable kids or parents to catch the latest episode of a soap opera or a reality TV show, and significant chunks of free time are spent in front of a screen of one sort or another. Family discussions, along with other oral traditions like storytelling, bedtime stories and 'parlour' games, seem to be dying out, though magazines and Sunday supplements exhort their middle-class parent-readers to regard the TV, the Internet and computer games as stimuli for talk. By contrast, some primary school teachers complain that children in reception classes arrive with little or no idea of how to engage in talk or other social activity, and school may have to compensate for this.

Creating opportunities for talk

Against the background I have outlined up to this point, I believe that we as language teachers need to look at our practices and to find ways of promoting talk almost as an

educational imperative in our classrooms. If we, in the ‘front line’ of the business of communication, don’t do it, who will? In general terms, we need to:

- show that we value talk and that we listen to *what* our students have to say as well as how they say it
- promote a ‘listening culture’ in our classrooms
- ask more challenging questions to engage higher order thinking skills and be ready to accept unexpected answers
- allow silences and time for thought
- challenge and change stultifying routines such as the three-stage classroom exchange
- plan and build in meaningful tasks to encourage productive talk
- encourage students to ask questions, initiate talk and to seek for meanings
- involve students in decision-making
- help learners to ‘find a voice’ in English

References

1. Bloom, B.S. & D.R. Kratwohl (1965) *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain* New York: D. McKay
2. Hamilton, H. (2003) *The Speckled People* London: Fourth Estate
3. Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times* London: Cassell
4. Morgan, N. & J. Saxton (1991) *Teaching, Questioning and Learning* London: Routledge
5. Van Ments, M (1990) *Active Talk* London: Kogan Page
6. Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language (revised edition)* Massachusetts: MIT Press
7. Williams, M. & R. Burden (1997) *Psychology for Language Teachers* Cambridge: CUP

2.3 Language Skills International Companies are Looking For

Christopher Glover *Karbona Energo, Managing Director, Australia*

Many English students can at first be intimidated by the language. Learning English, like any other language, is a demanding process. However, English has many attributes that make it the world's most popular second language.

First of all, English matters. There are English-speaking countries on every continent of the globe, except for Antarctica. With English as a second language, foreign language speakers gain access to travel and work opportunities that would not otherwise exist for them.

Foreign language speakers who learn English may also take greater meaning from the world of modern popular culture. The world of global popular music and cinema is dominated by English. Some of the most talented non-English artists even choose to work in English in order to access this global audience.

English is also the language of Science and education. The world's leading and most important scientific journals are published in English. The higher education system in America is the world's best and most expensive. The finest scholars and scientists are drawn from around the world to further their research or complete their educations at these elite centers of research and learning. Easily forty of the top fifty research universities in the world are American, and many of the remainder are in English speaking countries such as Great Britain or Canada.

To be a cutting edge researcher in our times, necessarily means reading and publishing in English.

English is also the language of international business. Not only for finance and work in American multi-nationals, but also for European multinationals where English is not their mother tongue. I worked for a Hungarian multinational oil company with operations in Slovakia, Croatia, and many other countries. The company chose English as its official language as this was considered the fairest and most accessible way to ensure the global talent of their operations could work together.

While English is less dominant in Ukrainian business circles than in other European countries, it is increasingly a basic starting requirement for a job at many Ukrainian companies, and a necessary requirement for working at the growing number of international companies doing business in Ukraine. The largest and most important Ukrainian financial-industrial groups are increasingly bringing-in foreign managers, consultants and engineers to improve operations at their mines and factories.

For these and many other reasons it should be apparent that English is an important language to learn for ambitious and globally minded young people. Fortunately, English is also relatively accessible and easy to learn.

English may well have risen to become the World's language as a matter of historical accident, but it was also particularly well suited to do so. English has two key strengths, it has a remarkably simple grammar, and the language is decided by the consensus of its millions of speakers. These two features are not unrelated, English speakers have made the language simpler over the years by mutual agreement, dropping outdated or unnecessary forms and conventions. Where a grammatical rule or convention does not impart added meaning to a sentence it has been deemed optional, and eventually, irrelevant, so that English grammar now essentially consists of the minimum necessary rules and conventions needed to communicate ideas without ambiguity.

English may seem intimidating to Ukrainians because it is a foreign language and will seem more unfamiliar than other second languages such as Russian or Polish. However, its grammar is remarkably simple. There are no genders in English for nouns and adjectives, there are no cases, and there is no verb conjugation (with the exception of the third person singular). While there are exceptional verbs whose past-tense form must be memorized, and there are multiple verb tenses which foreigners often find frustrating, these verb tenses simply play the role of verb aspects in Russian.

English spelling is also a common source of frustration for foreigners, and it can only be charitably described as eccentric, but this provides a connection to the history of the language and can be mastered.

Because of the democratic nature of English, its vocabulary is constantly growing; as lexicographers are in a constant race to keep the record of English parlance in line with the rapidly growing number of new words in circulation. The simplicity of English grammar is matched by the tremendous size of its vocabulary. The English lexicon is estimated to be twice as large as that of any language, this is owing to the role of the language on the frontiers of Science and business, where new words are constantly be minted to describe the ever growing breadth of human understanding.

The English language is not only important, valuable and easy to learn, it is also fun and accessible. English is spoken by many non-native speakers: both foreigners who speak English in work, travel and study, and also the many tens of millions of immigrants who live in the Anglosphere. For this reason, English speakers are accustomed to all levels of English proficiency. Foreign English-speakers should not be intimidated or uncomfortable when speaking English. English is an accessible and simple language to learn, and what is important is to make a start in learning and practicing English.

Foreign language speakers who are learning English should always keep in mind that English is a global language and they are welcome to speak it to the best of their ability. When their classes are over and they go out into the world of English; it is not a test. No one is looking to correct or admonish mistakes, everyone is welcome to join the global language and speak to the world, whatever their mastery or command of the language.

2.4 Programmatic Linkages between English for Specific Purposes and Management Area Specializations in Ukraine: Perceptions and Solutions

Svitlana I. Kostrytska *Head of the Department of Foreign Languages, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

Virginia Franke Kleist *Ph.D. Associate Professor, Management Information Systems, College of Business and Economics, West Virginia University, Morgantown, WV USA, Fulbright Specialist to the National Mining University, Fall 2011*

Abstract

In today’s complex learning environment, the information that students are expected and required to learn within their management area specializations has grown at exponentially increasing rates. At the same time, students in Ukraine are expected to learn English for their area specializations. There is a need for English proficiency for Ukrainian students to be compatible in their target situations because it is the language of international business; it is contributory to their successful job placement; it facilitates excellence in graduate placements in Ukraine, Europe or other countries; and it contributes to cross-cultural understanding. Yet, there is a perceived gap in curricular alignment between area specializations and the English for Specific Purposes (ESP) programs. This presentation is designed to explore the perceived gap in terms of student needs, the specialization faculty curricular requirements, and the ESP faculty curricular requirements. Ultimately, Ukrainian students will benefit from solutions that enhance their learning within their specializations, as well as add to their comprehension of English.

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) is a well-established, specialized form of the teaching of English that has at its roots much grounded theory, including key work introduced by Hutchison and Waters (1987) and Dudley-Evans and St. John (1998).

Taking into account what different area specializations have in common (for example, their primary concern is communication and learning), English for Specific purposes is seen “not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning” (Hutchison and Waters, 1987:19). The teaching philosophy of ESP is student learning centered, psychologically based, pragmatically designed, and intended to work with and for students within their areas of specialization rather than as a generic language learning experience. In the many years since the initial inception of ESP, this approach has spread across the world and is used in many countries as the foundation to the teaching of English. Indeed, since the seminal work on ESP was written, the use of English for Specific Purposes has only increased in its intensity and the need for this kind of learning has expanded globally.

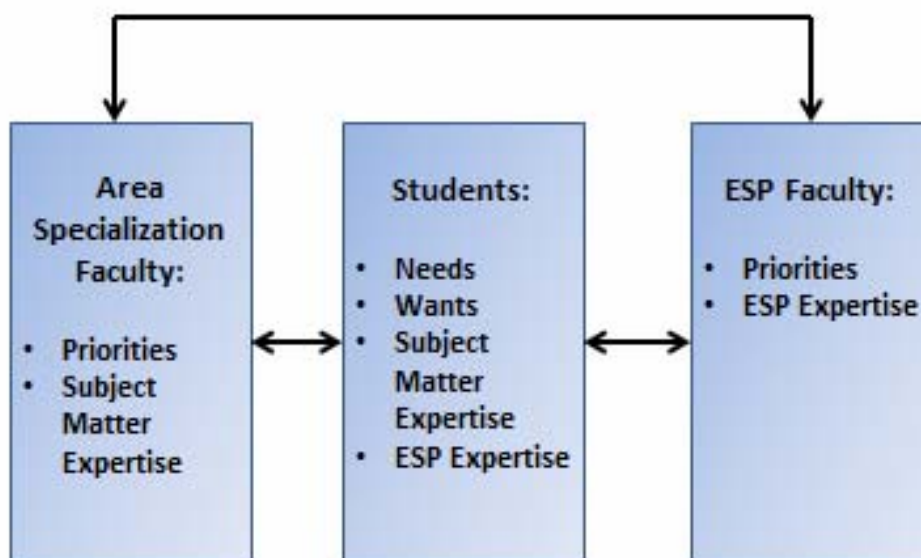
Yet, simultaneously, faculty and curriculum are also threatened by the requirements of management area specializations. In truth, students have more to learn than ever before, and the material that they have to learn is increasingly more technical and complex. These two curricular requirements- the learning of English and obtaining ownership of the knowledge of an area specialization- create a natural tension for the student and for faculty.

This tension sometimes is resolved in favor of the learning of English at the expense of the understanding within one’s field, or is sometimes resolved in favor of the learning of one’s field at the expense of one’s English proficiency. Such tension is of no long run benefit to the student. This presentation suggests that new research can lead to workable, formalized solutions to reduce these curricular stresses. In today’s globalized society, students in Ukraine still spend the same number of years studying within their area specializations and less of ESP, yet the knowledge that they must absorb has likely doubled since Hutchison and Waters first described the ESP approach.

What can be done to reduce this natural tension to be of benefit to the Ukrainian student population?

Theoretical model

Based upon the tensions between area specializations and ESP, the following model can be described:



The theoretical model shows the relationship within and between the participants of the learning process in determining the success of an ESP course, either as it prepares students towards their studies in their major or, when run in parallel with the subject course, approaches a more true integration between ESP class and the subject class.

The model indicates that student learner needs should be a central focus of attention of *all* the participants. In ESP, “learner’s needs are described in terms of performance, that is, in terms of what the learner will be able to do with the language at the end of a course of study” (Richards, J.C., 2001:33). A systematic approach to needs analysis in ESP course design focuses on two dimensions of needs analysis: the procedure used to specify the target-level communicative competence of the student, and procedures turning the information so gathered into an ESP syllabus (Munby, J.,

1978). The Munby model describing the kind of information needed to develop a profile of the learner's communicative needs must be taken into account by both the area specialization faculty and ESP faculty.

Research model

Given the above model, several research hypotheses can be suggested:

- | | |
|---|---|
| Students | H1: Students assign a positive value to learning English for improving their employment potential.
H2: Students assign a positive value to learning English for improving their academic success.
H3: Students assign a positive value to learning English for improving their future career potential. |
| ESP Faculty | H1: ESP Faculty assign a positive value to teaching English to students to improve their employment potential.
H2: ESP Faculty assign a positive value to teaching English to students to improve their academic success.
H3: ESP Faculty assign a positive value to teaching English to students to improve their future career potential. |
| Management Area
Specialization
Faculty | H1: Management Area Specialization Faculty assign less of a positive value than ESP Faculty to the teaching of English to students to improve their employment potential.
H2: Management Area Specialization Faculty assign less of a positive value than ESP Faculty to the teaching of English to students to improve their academic success.
H3: Management Area Specialization Faculty assign less of a positive value than ESP Faculty to the teaching of English to students to improve their future career potential. |

The researchers have prepared a questionnaire to be administered to evaluate these hypotheses in the future.

Pragmatic ESP solutions

To promote the more effective learning of foreign languages within the university community, a full and mutual understanding must be achieved between ESP and subject area faculty. Any psychological barriers must be removed. Subject faculty should understand that their individual contribution to the ESP course is crucial to the area specialization program and student's success.

It becomes apparent that curriculum directions should be based upon and driven by unbiased information about student's needs. Cooperation of the ESP and area specialization faculty is necessary to determine what English language skills are necessary to enable students to participate in classes in their field of specialism, and also to find out what language skills students need in order to perform their particular roles as future employees. The perception of area of specialization language difficulties the graduates are expected to encounter when on the job may be relatively easy to determine: the tasks the graduates typically carry out in English can be analyzed and the language needs of those tasks determined.

Apart from the language-related objectives, cooperation and collaboration will serve to enhance non-language outcomes of the language curriculum. ESP programs seek to reflect the values of learner centeredness, organization and self-awareness. By the end of the ESP course, students will be able to develop individual study plans, organize study resources effectively, identify individual learning styles, keep careful record of reading, etc. (ESP National Curriculum for Universities, 2005)

Many possible solutions can be suggested to address the perceived tension between today's increased student need for enhanced ESP learning together with ever-increasing area specialization learning.

The amount that schools invest in equipment and technology at different departments varies greatly. In the case when such investment to the Foreign Languages Department is lacking, there may be an agreement to work at computer or multimedia labs of the specialized departments so as to ensure adequate support staff to facilitate the ESP teachers. The impact that access to these facilities might have on the quality of the ESP programs is likely significant.

Another solution would be to increase the use of case based specialization literature as suggested by the area specialization faculty within ESP classes. For instance, in one of the Network Security classes held at the National Mining University in the Fall, 2011, an English based Information Security Assurance Management case was successfully used to demonstrate the student facility with both English as well as Network Security fundamentals.

A third solution would be to add to the training of the ESP faculty on the area specialization technologies by having them attend area specialization classes on a rotating basis as part of their teaching development activities.

The fourth solution is to increase opportunities for teacher development through both ESP and subject teachers participating in professional conferences and workshops together to learn about trends, issues and policies regarding ESP and different fields of specialism in order to update their professional knowledge and get new ideas to feed into their teaching. One example is the International scientific and practical seminar “Challenges and Experiences in Foreign Language Education in the New Millennium: Ukraine” in the Fall of 2011 which is a professional get-together of EFL teachers and other foreign languages professionals from different countries with an accent on innovations and the best practices of collaboration in the area of foreign language learning and services.

One more solution is to prepare students for research and project work with the supervision of the subject area and foreign language teachers. “Widening Our Horizons” International forum for students held annually in spring at the National Mining University is a sample of direct working together of the ESP and subject area faculty: the subject teacher has a specific input to the materials related to the student’s field of specialism, and the ESP teacher focuses on language difficulties that a student is facing. Both encourage students to participate. A language adviser and subject supervisor together with a highly motivated student are likely to be a closely knit research team.

One of the best solutions is the use of outside, guest lecturers who are competent at English but focused in area specializations is one such solution. For

example, in the Fall of 2011, a United States Bureau of Education and Cultural Affairs of the Department of State Fulbright Specialist (co-author to this presentation) with a specialization in Management Information Systems lectured in English at the National Mining University in Network Security to the IT students, as well as in Management of IT to the Economics and Cybernetics students.

Finally, a further solution would be to have the students acquire formal skills in English by partnering via Skype or similar approach with technically-based students in other countries where English is the native language.

Given that the role of ESP has expanded rapidly, and today there is much greater mobility of students, all of those developments support the need for a practical command of English in the field of specialism. No matter what the best solutions are determined to be through additional research, it is important to stress going forward that the dialog must be ongoing and forthright about this perceived curricular tension. The resolution of this perceived gap is of critical importance to the Ukrainian students.

References

1. Bakayeva, G., Borysenko, O., Ivanischeva, V., Khodtseva, A., Klymenko, L., Kostytska, S., Kozymyrska, T., Skrypnyk, T., Todorova N., Zuyenok, I. (2005) *English for Specific Purposes National Curriculum for Universities*. Kyiv: Lenvit.
2. Dudley-Evans, T. and Maggie Jo St. John (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Hutchison, T. and A. Waters (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
4. Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Richards, J. C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

2.5 L' Activite ludique dans la classe de langue

V.I. Kulish *Senior Lecturer, Université Nationale des Mines, Dnipropetrovsk, Ukraine*

L'activité ludique dans la classe de langue présente un grand intérêt pédagogique et son rôle a évolué considérablement au cours de quelques dernières décennies. Grâce à l'approche actionnelle les jeux ont obtenu une place digne dans la panoplie des outils pédagogiques et sont largement exploités dans les pratiques langagières. Etant donné que les jeux représentent désormais un outil pédagogique à part entière, les enseignants essayent de trouver la conceptualisation théorique de l'activité ludique. Inspirés par les travaux de Winnicott [1], plusieurs entre eux cherchent à libérer pleinement la créativité des apprenants en leur accordant toute liberté d'agir. La notion de "libre jeu" formulée par Gilles Brougère [2], suggère une idée que les

élèves sont les sujets qui agissent à leur gré , modifient la structure et le contexte du jeu et arrivent souvent au résultat inattendu. Pourtant, les jeux restent le moyen d'apprendre la langue et cela, à notre avis, est l'idée fondamentale de la base théorique du ludisme dans la classe de langue. Toutes les personnes concernées , l'enseignant et les apprenants, doivent être conscients d'un fait que les jeux doivent servir à l'objectif pragmatique du cours quelque que soit la compétence qu'on développe. Haydée Silva [3] définit quatre niveaux sémantiques du jeu: le matériel, le contexte, la structure, l'attitude. Le matériel ludique est indispensable pour mettre en place ce genre d'activité et de sa diversité et de ses qualités esthétiques dépend le plaisir esthétique des joueurs. Avoir un bon matériel ludique est un rêve de chaque enseignant et en pratique quotidienne on exploite tout ce qu'on a sous la main, en partant des jeux de société jusqu'à la fabrication des supports par les élèves eux-mêmes. La possibilité de toucher un objet, faire avec lui quelque chose suscite toujours un vif intérêt, crée une atmosphère inhabituelle, mystérieuse. La structure ludique c'est la règle du jeu et le contexte sous-entend les conditions dans lesquelles le jeu se déroule. Sans désir de s'engager dans le jeu, de gagner, le jeu reste un exercice et la conscience d'un joueur est l'attitude. Comment passer d'un mot "jeu" à l'action de jouer, comment mettre en valeur tous les niveaux: matériel, contexte,

structure, attitude? A notre avis, beaucoup dépend de la personnalité de l'enseignant. Il devrait être un peu acteur, un peu enfant passionné d'un jeu restant à l'écoute des élèves, attentif et vigilant. Une bonne connaissance des goûts des élèves, du contexte socio-culturel, favorisent le succès de l'activité ludique. Ayant le public adulte je privilégie les jeux de rôle et les simulations qui permettent de meilleure façon de libérer la créativité des apprenants dans des situations plus authentiques. Les jeux "Briser la glace" servent à établir l'atmosphère conviviale dès le début d'un cours. Travaillant en groupe, les apprenants discutent, interagissent, prennent l'initiative de la parole. Il est important que la communication se déroule en français, au moins c'est notre objectif. Des situations inattendues qui surprennent, réveillent, font sourire comme, par exemple, la vente aux enchères des portables, visant, bien sûr, les objectifs pragmatiques relatifs au thème du cours, favorisent la communication. François Weiss[4] définit trois conditions importantes pour libérer la parole des élèves: "Pour que les élèves aient envie de parler il faut qu'ils aient tout d'abord quelque chose à dire, qu'ils aient envie de le dire et qu'ils aient les moyens linguistiques et psychologiques de le faire". Il est évident que les enseignants sont sensibilisés au sujet de l'activité ludique et l'impliquent activement dans la pratique de classe de langue et il est aussi évident qu'il y a un grand désir de trouver des liens entre la pratique et la théorie pour rendre cet outil encore plus efficace.

Références bibliographiques

1. Cl. Winnicott, Donald Woods(1975) Jeu et réalité - l'espace potentiel, Paris, Gallimard.
2. Brougère, Gilles (1995) Jeu et éducation, Paris, L'Harmattan.
3. Silva, Haydée (2005) Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE, Paris, Clé international.
4. Weiss, François (2002) Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette.

2.6 Some Insights into Internationalized Curriculum for Economists

A.O. Khodtseva *PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign languages at the Ukrainian academy of Banking of NBU, Sumy, Ukraine*

In the last few years we have witnessed dramatic changes in the field of management and business. New technologies have minimized distances, cultural differences are becoming less important and various political and economic actions are unifying nations. Economists are expected to operate on an international platform and even small businesses are becoming heavily involved in international trade.

Markets worldwide are becoming increasingly competitive and managers are expected to respond to ever changing business conditions. The purpose of educational courses in Economics and Business is to provide students with the knowledge and skills that will enable them to operate in an international business environment. International business management involves a variety of disciplines and a clear appreciation of modern management techniques will provide students with the necessary knowledge and expertise to help them understand the professional challenges, which may await them.

Internationalization of modern business results in the character of curriculum of European universities, where a lot of courses are taught from the point of view of globalization of modern economy. The purpose of this article is to analyze the internationalization of the curriculum for economist training and to explore how foreign languages can contribute to this process.

In general, the values and objectives formulated in respect of the initiatives of internationalization the curriculum directly reflect the changing environment of the higher education (i. e. macroeconomic and social globalization process) and the institutions perception of the required responses and their new role in this. A revolution in communications technology is helping to create an interdependent "global village" which will require the services of men and women with a broad knowledge of their lands and societies.

Training such “internationalists” is the aim of the Ukrainian Academy of Banking. As nowadays, involving of Ukraine in world affairs is accompanied by some misunderstanding and friction, the future development of the country depends in part on the training of individuals capable of explaining Ukraine’s circumstances in a foreign language. More than ever before, there is pressing need for those with a broad cultural knowledge and attitudes. The economy has been interested in employees capable of successful dealing with competitors and markets all over the world. So, the curriculum in our institution is intended to give students a solid foundation of learning and open up international professional opportunities to them. The analysis of questionnaires and students’ interviews as for their motivation to participate in an internationalized curriculum shows that they are particularly interested in:

- Doing courses together with students from other countries;
- Raising awareness about the international aspects of their subject area;
- Strengthening their labour market chances;
- Learning foreign language

The internationalized curriculum is defined as: “*Curriculum with an international orientation and multicultural context and designed for domestic students or foreign students*” [1, 15]. The curriculum can be internationalized in terms of its content (formal aspects) or in terms of its form (operational aspects). The focus of the present study is on curricula with an international content.

The comparative analysis of International Business and Management departments syllabuses (University of Nottingham Business School, London City College and Ukrainian Academy of Banking) shows that they consist of a set of core subjects (Table I), a menu of specialist optional courses and a diploma or dissertation.

Table I

London City College	The University of Nottingham Business School	The Ukrainian Academy of Banking
Economics	Economics	Economics

Principles of Marketing	Marketing	Principles of Marketing
Principles of Accounting	Accounting and Finance	Principles of Accounting
International Business Communication	Strategic Management	Finance
Economic and Transport Geography	Quantitative Analysis and Informational Technology	Geography of Production Resources
Quantitative Methods for Managers	Managerial Economics and Business Policy	Informational Systems
Business and Company Law		International Business Communication
Management Informational Systems		International Marketing
International Marketing		Principles of Law
Business Administration and Management		

The core subjects of the above mentioned universities ensure that the key areas of management and business, such as *International Business Communication*, *Principles of Accounting*, *Principles of Marketing*, *Economic and Transport Geography*, *Economics*, *Business and Company Law*, *International Marketing* are learned by all the students.

Among the elective subjects it is worth to mention *Decision Making* (this module considers quantitative methods, models and techniques, which have broad applicability in managerial decision making), *Business Ethics* (it focuses on the ethical implications of routine business activities) and *International Business Strategy* (this course provides an analytical framework for understanding competitive strategies in international firms) [2,6],[3,10]. Thus, internationalization of the curriculum holds a high potential for the improvement of the quality of economists' education as it provides more adequate preparation of students for international professions, increased knowledge on international aspects of business, enhanced

foreign language proficiency & effective training of intercultural & cross-cultural communication skills.

The role of foreign languages in internationalized curriculum is of great importance. Much of this is obviously related to the country and extent to which its language is used internationally. Various patterns were observed:

1. The curriculum is taught in another language than the country's own language (usually English) in order to enhance its accessibility for foreign students. In Denmark teaching in a foreign language (English) is in general taken as a prerequisite of offering an internationalized curriculum to foreign students. The case of Netherlands is comparable. 55% of internationalized curriculum in this country are taught in English, 30% in Dutch, 11% in a combination of English and Dutch, 3% in Dutch in combination with another language.

2. Knowledge of one or more foreign languages is an entrance requirement of the course. Many French internationalized curricula reflect this condition.

3. The curriculum aims, besides the introduction of major subjects, to provide students with the basics of one or more foreign languages. Separate courses in this / these languages form a compulsory part of curricula. This can be illustrated by the case of the above mentioned universities where students have an opportunity to study French, German, Japanese or Spanish language. These are intensive courses which focus upon the needs of the business person and include development of communication skills covering everyday situations, using the telephone, reading and writing business correspondence, meeting business colleagues etc..

4. Foreign language learning forms the major subject in the curriculum, combined with cross-cultural communication issues and intercultural skills. These programs are most frequently found in Japan and focus explicitly on learning English. In Australia, less than 10 of cases correspond to this type of curriculum. In Europe the situation varies from country to country. For the countries together, again the policy of the European Union towards language training is of major importance.

Language policy of the Ukrainian Academy of Banking of NBU is in line with the European one. The syllabus include a two-year course of Business English,

German or French, followed by elective courses covering different modules based on students' needs and preferences in particular areas. The aim of the course is to develop students' general and professionally-oriented language competence in foreign languages to enable them to communicate effectively in their professional environment. The compulsory ESP/GSP/FSP syllabuses are designed for students with B1 proficiency level on entry and includes 5 or 6 self-contained modules (Table 2), which cover the main generic job-related skills. The order and balance of modules in the course is arranged according to the students' needs. The syllabus is calculated for a period of two years (four semesters) with 360 hours of general duration of study.

Table 2. **ESP Syllabus Plan – Finance**

Module No.	Module Title	No. of Contact Hours	No. of Credits	Form of Assessment
1	Doing Business across Cultures	72	2	Spoken interaction
2	Telephoning	36	1	Spoken interaction
3	Reading for Professional Purposes	108	3	Reading Test
4	Presentations	72	2	Spoken production
5	Written Communication for Business	72	2	Written test
	Total:	360	10	Final Exam

On the whole, this course organization gives students an opportunity to facilitate their individual mobility and competitiveness in the job market.

Given this, it can be concluded that internationalization of the curriculum demonstrates the responsiveness of higher education institutions to the globalization

of their context and environment. Initiatives are largely based on strong perceptions of the need for internationally trained professionals, who are able to address cross-border and global problems from an international perspective and to work in a co-operative context with people from different national and cultural backgrounds.

References

1. Internationalization the Curriculum : Issues and a Proposed Design for Case Studies”, CERI/IEA(1993)5, Paris. - 325 p.
2. The University of Nottingham Business School : MBA Programmes, Course Guide-2010. - 219 p.
3. London City College: Prospectus 2009-2010. - 31 p.

2.7 Visual Methods of Teaching a Foreign Language

O.V. Lebed *EFL teacher at the State Institution of Higher Education
“National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

It is now almost taken for granted that visual methods of teaching a foreign language produce better results than those which depend exclusively upon language.

Nowadays the use of various visual aids to achieve better results with less effort is generally acknowledged. Foreign language teachers are fully aware of the enormous help that pictures as a teaching aid can give them.

Teachers of English fully realize how important it is for their students to study English grammar in order to master the language as a means of communication. At the same time they know too well that both the study and teaching of grammar frequently cause loss of interest and boredom.

The primary aim of visual methods of teaching is to brighten up the teaching English grammar, to impress it more firmly in the students' minds, and to bring more variety and interest into language teaching as a whole and provide useful material for vocabulary building.

The pictures are largely used for two purposes which correspond to the two aspects of teaching each grammatical structure, that is the teaching of its

grammatical form (or as it is sometimes called "organizational skill") and the teaching of its usage (or "semantic skill").

In the first case try to demonstrate the direct formation and change of a certain grammatical structure by means of dynamic pictures.

In the second case by means of situational pictures try to show the learner in what circumstances the forms are used. One of the reasons why teaching of grammar sometimes causes boredom is teaching it by presenting isolated rules and sentences. Situational pictures can help in this case by providing contexts which would not otherwise be available.

It is a well-known fact that by having learned a certain point of grammar a student does not necessarily use it in the right situation in practice.

On the other hand, it is known as well that in the great majority of cases a learner must be familiar with and understand a point of grammar to use it correctly. To achieve the aim the explanation of a grammatical rule should be as vivid, lively and meaningful as possible. At this stage it can be used by the teacher while introducing new material to elucidate a piece of grammar which is being explained. So abstract grammar rules are impressed in the learner's mind in concrete, visible and emotional form.

Thus, a grammar rule is better learned by students and more firmly retained in their minds. To present minimum difficulty for students the simplest possible English is used for all explanations.

It is hoped that the teacher may also use it while expanding or summarizing his students' knowledge of English grammar. It may help the teacher to discuss and compare different grammatical structures, for better understanding of this or that point of grammar. So the teaching of grammar at this stage will give the learner direct sensory experience which prevents him from acquiring grammatical structures he may not fully understand. For this purpose it is supposed to be used by the teacher in class or by the students themselves. The teacher may ask his students to try to work out the meaning of a certain point of grammar for themselves. A few

introductory words by the teacher may certainly be helpful. But this, of course, will entirely depend upon the level of the class and the grammatical material itself.

A great many pictures may also provide the teacher with the material which he can use for making his students talk or write about what they see in a picture or perhaps about what may happen next in a story left unfinished.

English grammar is treated in the book traditionally. But it is believed that it may be used by teachers who maintain the lexical approach to the teaching of grammar, for sooner or later it has to be followed by the understanding of these lexical structures as grammatical phenomena which should finally lead to understanding of grammatical rules and believe that in foreign language learning, enjoyment and success go together.

2.8 Being Integral Personality and in Complete Activity while Communicating in ESP

T.Y. Myronova *PhD, Head of the Department of Foreign Languages, Dnipropetrovs'k State Academy of Economy and Finance, Ukraine*

Teaching English for special purposes is a very responsible and complex objective for which teachers develop the activities of reading, writing, speaking, and listening along with accurate linguistic skills of grammar, vocabulary, pronunciation, and spelling of the target language. More to this, the users of the language are expected to actively and meaningfully implement their foreign language proficiency for the benefit of a specific field of human activity; and, incidentally, the area of knowledge of our educational institution is economic and financial management to whatever we refer in our examples.

The reality of our time is such that many ambitious economy and finance students, being aware of international opportunities, are not happy about a prospect of having stereotypical, we might say notorious, that is hardly active, level of

communicative skills formerly observed with foreign language learners of the previous decades.

Urged by the need for actual foreign language proficiency, teacher-researchers have been doing much work towards aspired communicative and intellectual ease in their students' performance; recent noticeable success has already been described in teachers' resource books both in this country and abroad [1-7].

Hence, it seems difficult to find an area of unknown and add new impressive innovations. We could see, however, the prospect for teachers' professional growth in careful considering whatever is not crisply new but well-known though disadvantageously divided by disciplinary boundaries. Specifically, our major focus is at the current knowledge about communicative means in connection with cultural issues characteristic of face-to-face professional contacts that are invariably regulated by communicative rules whichever the foreign language speakers either fail to know or find unable to fulfill. Another flow of stimulating power for teaching practices comes from humanistic theories of personal development.

Separately taken rules of communicative behavior, being explained abstracted from learners' actual needs to turn to other individuals or public and void of appropriate verbal message, remain mere generalizations and only inhibit foreign language speakers in their immature attempts of expression. For example, being aware of eye contact in communication does not mean learner's automatic regards glued to any words to say and in any situation. On the contrary, the speaker is at ease, open and emotionally punctuates the meaning of his/her words, if the content of the message is dear to them personally and they are confident about what they are saying. Students, having learned, among other things, about opportunities to non-verbally highlight their content, find it reasonable and worthy efforts to work out a complex and complete thematic project that covers developing over themselves in the way they write their text, come up with the presentation, and also in making their speech clear and impressive etc.

With little, if any, ambition of novelty, we have discerned a slot for enthusiasm and creativity in the framework of our everyday teaching towards our students'

linguistic readiness to perform professional duties in economic and financial international environment. It is the Complete Activity Approach to teaching ESP.

Summarizing two centuries' achievements in understanding and practice of teaching English to foreign learners, we have developed insights into the following aspects :

(a) of **psychological** powers: ESP students like the idea that it is quite possible for them to become active uses of the language in any and all speech activities. Their linguistic constraints in the foreign language are not impediments that they are unable to overcome. They can feel new communicative horizons when they realize themselves as personalities in foreign language communication, for instance, having no fear to convey emotions, staying consistent with the objective in the talk with the partners, casting off the shyness to ask the other person to explain things to them or even correctly object to undesirable turn in discussion. This state of mind of our students' is best described by A. Maslow's theory of human needs [4]. And our students actually strive to feel self-esteem and be treated as "grown-up people" and "mature personalities" in communicating in the foreign language. The positive self-image like that is highly motivating and promotes personal and communicative growth, and is a promising educational alternative to the eternal infancy in language learning.

(b) of **communicative** character: ESP students are usually grateful for gained understanding of pleasures and values of any speech activity in the continuum of reading – speaking – writing – listening in the foreign language. The stereotypical attitude, according to which ESP students are doomed, at the most, to read texts and practise in artificial exercises, lives long and paralyzes their dreams about complete perspective in foreign language communication. There can be much of the true reason for them, however, to think so, especially if they are offered separate sentence practices that virtually distort human socializing; or if they study in the atmosphere

that lacks sound of the authentic speech, whatever takes away much of enchantment from the foreign language. Classroom communication in which people feel frightened to look at each other is hardly the imitation of real life professional contacts. And at last, when learners' ears are not trained to the sound of the foreign speech and, thus, the people can hardly hear each other, it is doubtful that such teaching should become of any communicative potential at all.

To the contrary, ESP students are ready to meet a challenging opportunity to be advanced in any communicative aspect and to be further developing towards the level of an educated native speaker. It is important to make them see they can do everything and they will be looking for the ways to attain their promising goals while generating extra energy and finding time for what they actually value.

(c) of eternal human **values**: As soon as to be advanced in a foreign language is synonymous to being a complete personality while using the language, ESP students enjoy much work on the topics of their true interest or those that echo to their motives. Feeling so, they stop treating the foreign language classes as inane fumbling for linguistic material which only exists for them within the space in-between book covers. In reverse, once students discover that the foreign language is a real means to actualize their inquisitive joy of life and pleasure of sharing new ideas with the other people, they regard the language studies personally and intrinsically, whatever has a positive impact on their learning. By certain educational traditions and fairly unjustly, teachers' endeavors of the kind are likely to be more frequently moved to extra-curricular activities than located in classroom framework.

(d) of **teaching technologies'** specifics: It is true that all speech activities are supporting each other and methodological splitting of foreign language teaching into speaking, reading, writing, and listening is exclusively a convention of educational management which, while being in exaggerated form, can impede foreign language fluency. So, if ESP students turn to

extracurricular activity or on their own do much reading, writing, speaking, and listening, so much the better for their language proficiency. Then their chance of getting truly fluent grows because they unite whatever sometimes gets separated in the classroom.

(e) of **classroom pedagogy**: This idea implies the need for the teachers to be authentically involved in whatever project their students develop. This does not mean pedagogical personnel's performance of a pure sense of duty but true human interest in doing mutually engaging research into the topic and enthusiasm in perfecting whatever could be seen and heard by the audience. For example, it can be collecting information, reading each one on his/her own and then discussing the issues that can sound a discovery or a surprise to anyone. Thus the teacher stands abreast with the students doing much work in English and experiences the same novelty, at least of anything, and genuinely expresses admiration, surprise, or joy of achievement. The moments like that are bound to become the most persuasive and unforgettable in students' life; more to this, the shared work gives the feel to the students that they are doing true work, their endeavours are appreciated by the people they respect, and the results they achieve actually matter much.

(f) of **technical skills of presentations**: The practical experience of visual support of students' speeches has taught the truth that good presentations are more than collection of pictures to the sound from the speaker. Furthermore, confused flashes of images that go astray with the main content, especially noisy and gaudy ones, are able to destroy preceding careful work on the text.

When visuals are considered an integral part of the content, compiling of the presentations calls the students to follow the logic of grammatical forms in the text and analyze the verb aspect as the controlling signals for the correct choice of the picture and the commentary to it. Besides, parallel visual support becomes interfering presence if the student speaker is unsure of the content and feels uncomfortable

before the public. Visuals demand frequent immediate decisions and interim passages to smooth the flow of information whatever further requires speaker's self-control and even ingenuity. As soon as students-developing public speakers of the foreign language find the stamina to go through numerous rehearsals, they each time conquer a certain communicative height of their life, experience success of public recognition of their language abilities, and what is much true, remember a certain meaningful chunk of the aspired language use.

This piece of writing for your kind attention is a product of the teacher-and-student cooperation in developing a topic which was students' choice: they were free to research whatever develops them in a human way. The latter, we might highlight, dominates purely linguistic preoccupations; for clarity: the students did not look for information gearing to a curricular topic, but they had liked it and would have developed it on their own beyond university studies. The students traveled many kilometers at their own expense to meet a unique personality – Vasyl' Demydovytch – to get in touch with human spirituality and magnetized by his creative powers. It became the moment when no generation gap came in between the young and elderly; to the contrary it was admiration for the things they unexpectedly discovered for themselves, those they had never known before. The experience eventually became a story.

“Vasyl' Demydovytch never thinks that Ukrainian style embroidery – towels ‘roushniky’, or shirts ‘sorochky’ – fails to be man’s occupation. For him it is a way of being artist; then color thread becomes as if paint and needles turn into brushes. If so, then people’s images come up onto the canvas, and very soon the home becomes gallery of 70 pieces. The creator’s warmth of heart, intertwined between the stitches, needs flow to the people, and the embroider master welcomes visitors, readily goes out for exhibitions, tells the admirers about his devotion, presents them with his works. He lives on the highest emotional wave. He enjoys being such and it aches for him to think that he might have been doing something else...” (For the complete story and the description of what had made it a published piece see: [8]; also see

other teacher-student stories practiced in a different educational institution [9; 10; 11; 12]).

By the current word from the teacher and scientific advisor, it is good to specify what stays a long and careful work with the students. At all stages of the described activity, the students were supposed to learn and practise certain new supporting skills, like interviewing, which is best when carefully prepared and purposeful, or editing numerous drafts of the story, or rules of in-text visuals' integrating, or, at last, the artistry and persuasiveness of an at-conference presentation. The latter is an unfailing rule with us: to make the story or research public.

The current narrative addressed to foreign language teaching colleagues reveals a common trait in any activity: it is doing everything, completely and honestly, good quality to the best of the teacher-and-students' abilities and the reward is the effect of achieving human values along with developing foreign language proficiency.

References

1. Jordan, R.R. (1992). *Academic Writing Course*. Collins ELT. – 140 P.
2. Martin, J.R. (1991). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press. –101 P.
3. McCarthy, Michael (1990) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Language teaching library. –203 P.
4. Maslow, Abraham, *Peak Experiences in Education and Art*. In: *Human Values* by Joseph A. Zaitchik and Roger E. Wiehe. New York: Brown and Benchmark, 1993. – 525 p.
5. Morgan, John and Rinvoluceri, Mario (1992). *Once Upon a Time*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers. – 110 P.
6. Tarone, Elaine (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press. – 165 P.
7. Ur, Penny (1991). *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers. – 121 P.

Supporting references

8. Moroz Rouslana, Myronova Tetyana Yuriivna, and Poloutsyganova Helen Interviewing, story-writing, and story-telling in a visual presentation as elements of complete activity approach in teaching English to technical translation students. В кн.: Новітні технології навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (7-8 квітня)– Херсон, 2011. – с.164 – 167.
9. Myronova T.Y., Zenova L. Advanced skills of writing invest in understanding which photos get integral in the text. В кн.: Особисто-діяльнісний підхід у навчанні іноземних мов. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ». – Київ, 2011. с. 111–115
10. Pereskokova J., Myronova T. Y. The so-called Catherine the Great’s Carriage В кн.: «Інженер 3-го тисячоліття» Міжнародна студентська наукова конференція (12 травня 2009). – Дніпропетровськ: ДНУЗТ ім. В.Лазаряна, 2009. – с. 72 – 745.
11. Sokourenko Ludmila, Croumina Olga, Mironova Tatiana Y. “The children’s railway in the city park: from entertainment to grave responsibility and life-long fascination”– a students’ story as another episode of complete activity approach in teaching English to technical translation students. В кн.: Іноземна мова як складова професійної підготовки. Матеріали VI Міжнародної наукової студентської конференції (12 травня 2011).– Полтава: Полтавський літератор, 2011. – с.27–29.
12. Strel’chenya V., Myronova T. Y. “Dan Sachnenko – our compatriot of great and tragic destiny”– a profound research into blank areas of our city history and a practical field for the complete activity approach in teaching English to technical translation students. В кн.: Іноземна мова як складова професійної підготовки. Матеріали VI Міжнародної наукової студентської конференції (12 травня 2011). – Полтава: Полтавський літератор, 2011. – с.153 – 155.

2.9 Language and Content in ESP

T.I. Skrypnyk *Senior Lecturer at Karazin Kharkiv National University, Ukraine*

In higher-education settings it is very important for lecturers of English for Specific Purposes (ESP) to establish channels of communication with the stakeholders: students, content lecturers, prospective employers. Here we will cover the ways how to choose the language content for study needs. Content lecturers have the responsibility for introducing students to and training them in a particular discipline/profession. Therefore, ESP lecturers need to hear the content lecturers' ideas about the students' ability to communicate effectively in English in their academic and professional work. By focusing on the particular needs for communication skills the ESP lecturer is able to provide the appropriate support to the content lecturers for the education of the students in specific disciplines.

Students in higher education are learning not only the particular concepts and vocabulary of their field of study, but are also being gradually initiated into what 'being a professional' in their own field involves. The content lecturer's job is to educate the student in the content and culture of the discipline/profession. The ESP lecturer needs to be able to support this training process.

The ESP lecturer generally has a good knowledge and command of how language is used in different situations, and may have experience in various academic/professional fields, but is not an 'expert' in the students' fields in the way the content lecturers are. Therefore, as the ESP lecturer defines his or her role, care must be taken not to move into areas of expertise and responsibility that rightfully belong to the content lecturer. The ideal teaching situation is one in which time and resources are available for a needs analysis (Waters 1982), and one in which the English course is closely coordinated with a content course. But the most common situation is one in which the ESP lecturer is faced with a new class and with little or no time for needs analyses.

Some realistic ways in which the ESP lecturer can establish and maintain contact with the content lecturer are suggested here. We draw on our experiences in

Kharkiv working with undergraduate and graduate international economic relations students.

Contact can be established formally by the ESP lecturer by seeking the support of the head of the content department and/or by surveying lecturers. This might include appointing a liaison person, observing classes, team teaching, attending departmental meetings. Questionnaires, distributed to content lecturers, could ask for their views on the particular study needs of the students, and ways in which the English lecturer might be able to help. However, because of conflicts with time schedules and teaching commitments - and sometimes the unwillingness of departments - it may be difficult for the ESP lecturer to pursue these more formal contacts.

Attempts at coordination are frequently not successful as departmental priorities take precedence over the logic of scheduling English classes to coincide with immediate needs. For example, because of lack of formal schedule coordination, frequently the language courses are slotted in at an early point in the students' training, whereas there is often a greater need to develop new communication skills for language work towards the end of their professional/academic training.

In practice, the ESP lecturer may often have to establish contact informally in order to gain important information on the attitudes and perceptions of the content lecturers concerning the role of English in their teaching and work. In our experience sometimes departments have responded to informal contacts with very clearly stated requests which have resulted in joint efforts. However, content lecturers also frequently mention communication needs that occur later in the students' training - at a point when the support of the language class is no longer available. Content lecturers can help informally in setting priorities in an English syllabus by indicating what it is that is most important about their students' English. The ESP lecturer's job then is to translate these priorities into appropriate communication objectives and activities.

Finally, we think that by taking this approach in ESP we can take the focus off the language form as an end in itself, and begin emphasizing the broader

academic/professional communication needs, with language as one of the tools of communication.

Reference

1. Waters, A. (ed.). 1982. 'Issues in ESP.' Lancaster Practical Papers in English Language Education. Oxford: Pergamon Press.

2.10 Rhetorical Consciousness Rising in Discourse Construction

V.V. Sukhovaya *EFL teacher at the State Institution of Higher Education
“National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

Mastery of vocabulary and syntax (*grammatical competence*) is conventionally acceptable as the indicator of knowing a foreign language. This competence refers to the student's knowledge required in order to produce grammatical sentences and use language accurately. But it hardly addresses the students' ability to understand and interpret the social meaning of utterances, considering situational and contextual factors of language use (*sociolinguistic competence*). Canale (1983) distinguished discourse from sociolinguistic competence by stating that the last one would refer only to sociocultural norms, while *discourse competence* would include formal cohesion and semantic coherence.

Focusing on language is not therefore an end in itself but a means of teaching students to use language effectively by encouraging them to experience for themselves the effect that grammatical choices have on creating meanings.

Rhetorical consciousness raising is one of representative and significant approaches to understanding language in the field of second language acquisition. Consciousness raising is often novel for students, as it seeks to assist them to create, comprehend and reflect on the ways texts work as discourse rather than on their function as mediums of data content. It guides learners in the mastery of their discourse construction ability by exploring key lexical, grammatical and rhetorical features and constructing their own examples of the genre. The approach directly addresses the ways the overall meaning of a text is constructed through highlighting

particular textual elements. Consciousness-raising tasks are therefore holistic in looking at a feature in the context of a particular authentic text to suggest how it is used to help realize a particular writer goal.

This approach involves a series of comparison and attention to language use tasks where, for example, students:

- Investigate variability in academic writing by conducting mini-analyses of a feature in a text in their own discipline and then comparing the results with those of students from other fields.
- Survey the advice given on a feature in a sample of style guides and textbooks and compare its actual use in a target genre such as a student essay or research article.
- Explore the extent to which the frequency and use of a feature can be transferred across the genres students need to write or participate in.
- Reflect on how far features correspond with their use in students' first language and on their attitudes to the expectations of academic style in relation to their own needs, cultures and identities.

'Socioliterate approach' as another aspect of consciousness raising was introduced by Johns (1997) to let learners acquire academic literacies via 'exposure to discourses from a variety of social contexts'. Gradual students introducing to the concepts of genre and context through familiar pedagogic genres (textbooks and exam prompts), and then less familiar scholarly genres helps them to identify register features interaction with social purposes and cultural forces in known genres before they study academic genres. A key element is for students to become researchers themselves, exploring not only texts but interviewing subject tutors and more advanced students about specific classes and assignments or their own use of academic genres.

It is both effective and engaging to explore academic practices and discourse conventions with students who are empowered to see the options available to them when engaging in disciplines chosen. Consciousness raising is therefore designed to produce better writers and speakers rather than better texts. Here the teachers goal is

to illuminate the academic genres to ensure effective production and interpretation of unified oral or written texts for students.

2.11 Methoden im Sprachunterricht: Der Einsatz von Kurzfilmen

Stefan Sennhenn *Bosch-Lektor, Germany*

Für heutige Generationen ist die Verarbeitung von bewegten und unbewegten Bildern selbstverständlich geworden. Ein sensibilisierter und reflektierter Umgang mit visuellen Medien ist eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen. Darauf hat selbstverständlich auch der Fremdsprachenunterricht reagiert. Davon zeugt u.a. die stetig wachsende Verwendung von Filmmaterial wie Kurzfilmen, TV-Nachrichten, Werbespots, Musikvideos, Fernsehserien oder Telenovelas.

Bei dem **Einsatz von Kurzfilmen** im Sprachunterricht sind grundsätzlich drei methodische Schritte zu beachten: der Einstieg bzw. die Vorentlastung, die Aufgabenstellung während des Sehens sowie die Aufgabenstellungen nach dem Sehen.

Zur **Vorentlastung** eines Filmes können Assoziogramme verwendet werden, die bei Bedarf durch Schlüsselwörter des Filmes ergänzt werden. Außerdem kann aussagekräftiges Bildmaterial aus dem Film im Vorhinein zur Diskussion gestellt werden. Der Titel des Filmes eignet sich natürlich auch immer dazu, Vermutungen anzustellen. Außerdem können Transkripte der Dialoge dazu dienen, bereits im Vorfeld wichtiges Vokabular zu klären. Letztlich kann auch Filmmusik verwendet oder die Video- ohne die Tonspur gezeigt werden. Das Ziel dieses methodischen Schrittes ist es, über den möglichen Inhalt gesprochen und die wichtigsten Wörter geklärt zu haben, um das Sehen des Films selbst zu entlasten, das heißt einfacher zu machen.

Während des Sehens sollten ebenfalls Aufgaben gegeben werden. Leichtere Aufgaben erhöhen die Aufmerksamkeit beim Sehen und zwingen die LernerInnen dazu, sich mit dem Film auseinanderzusetzen. Es muss darauf geachtet werden, dass die Aufgabenstellungen nicht zu schwierig sind und dadurch von der Rezeption von

Bild und Ton ablenken. Neben Aufgaben zur Handlung bieten sich Aufgaben zu sprachlichen Besonderheiten, Auffälligkeiten oder unbekanntem Wörtern an. Außerdem können Aufgaben zu landeskundlichen Besonderheiten oder zu filmischen Aspekten (Musik, Schnitt, Kameraperspektive Sprache, Gestik, Mimik) gestellt werden.

Nachdem man nun die Aufgaben aus dem zweiten Teil besprochen hat und sowohl die Handlung, die Eigenschaften der Filmfiguren als auch die Machart des Films klar geworden sind, schließen sich weiterführende Aufgabenstellungen an. **Nach dem Sehen** geht es vor allem darum, das gewonnene Wissen zu verfestigen aber auch sich eine eigene Meinung zu dem Gesehenen zu bilden.

Dazu eignet sich zum Beispiel die Aufgabe, eine Filmfortsetzung zu schreiben. Es soll hier also darum gehen, kreativ und fantasievoll mit dem Film umzugehen und sich zu überlegen, was nach dem Ende mit den Hauptfiguren geschehen wird bzw. wie sich ihr Leben weiterentwickelt. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine Filmkritik schreiben zu lassen. Die eigene Meinung auszudrücken und das Gesehene zu bewerten, ist eine große sprachliche Herausforderung aber ebenso eine wichtige Sprachkompetenz. Gegebenfalls sollte man vorher noch einmal den Wortschatz wiederholen, der notwendig ist, um eigene Meinungen und Ideen auszudrücken.

Unterm Strich bleibt es festzuhalten, dass der Kurzfilmeinsatz im Sprachunterricht viele Möglichkeiten bietet aber auch einer intensiven und detaillierten Vorbereitung bedarf. In der Regel zahlt diese sich jedoch aus, da die Motivation vieler LernerInnen besonders hoch ist, wenn Filmmaterial eingesetzt wird. Aus meiner Sicht sind Kurzfilme aus einem guten, abwechslungsreichen und modernen Sprachunterricht nicht mehr wegzudenken.

2.12 From Classroom Interactions to Real Life Communication

I.I. Zuyenok *Associate Professor of the Department of Foreign Languages, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Ukraine*

The latest changes in the Ukrainian higher education, including the desire of Ukraine to join the Bologna process to be within European Higher Education Area (EHEA), are reflected in language education of future Ukrainian professionals. The shift on the needs of potential employers and future graduates can be proved by the fact that such disciplines as Business Ukrainian and Foreign Languages for Specific Purposes have been introduced in the university curriculum instead of General Language Courses.

This article describes new trends in language education in Ukraine with the focus on changes and challenges of teaching/learning English for Specific Purposes (ESP), applying to the experience of the National Mining University and its Department of Foreign Languages.

As teaching ESP is built on negotiating with learners at every stage of the language course, the changes in EFL university courses are looked at from the perspective of classroom interactions both between major agents of teaching/learning process and the materials used through the course(s) that form a bridge to effective real life communication.

Introduction

According to the National ESP Curriculum [1] designed on the basis of findings of a Baseline Study ‘English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine’ [2] and recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine to be used as a framework for university syllabuses design, the *practical* aim of university ESP course is to develop students’ general and professionally-oriented communicative language competences in English to allow them to communicate effectively in their academic and professional environments; *educational*: to develop students’ general

competences to foster their ability to self-evaluate; and to develop a capacity for *autonomous learning* [1; 33].

The Curriculum lists the competences to be developed at level B2 in terms of language and study skills, working language knowledge and socio-linguistic and pragmatic competences put as learning objectives for a typical ESP/EFL university course.

The exit proficiency level B2 was set as a target as it had been assumed that in accordance with National school standard [3], school-leavers would have level B1+. Unfortunately, the majority of the first-year students demonstrate language proficiency level A2 on entry that has been proved by annual testing used for streaming students in groups according to their levels. This fact can be explained by the transition period, but at the same time it is rather challenging or impossible to bring university students to B2 level within the limited hours allotted. Moreover, last year the time allotted to the ESP course was shortened to one year, i.e. four modules with 36 hours each, which caused a strong need to redesign ESP courses for Bachelors and redraft content of the university Syllabuses.

Creating a culture of learning by interaction with university standards

Following the model proposed by the Curriculum, the university Syllabus '*Foreign Languages for Specific Purposes*' for Bachelor's students [4], approved as a university standard by the Scientific Council of the National Mining University, contained five modules, each of which corresponded to the generic job-related skills of students' specialism areas trained in the university: *Socialising in Academic and Professional Environments*; *Obtaining and Processing Professionally-oriented Information*; *Discussing Professionally-oriented Texts*; *Giving Presentations*; *Communicating in Writing*. In response to the latest changes mentioned above two modules: *Giving Presentations* and *Discussing Professionally-oriented Texts* were transformed in two blocks of one module *Participating in Conferences and Meetings*. From our perspective, the names of the modules can be easily recognized as to their content by any university and employer in case students will continue their education

in another local or foreign university, and/or while applying for a job by the university graduates.

The Syllabus is distributed among the students or it can be accessed and downloaded from the university portal. It contains information on the content of the course, procedures of organising learning process both by teachers and students, the detailed information on and requirements to assessment and evaluation procedures, including self-assessment and self-evaluation. So, from the very beginning of their study students are aware of the content, learning objectives and expected outcomes of each module as well as of the specifications of the end-of-module tests (Portfolio tasks and self-evaluation are included).

Thus, the Syllabus contributes to the creation culture of learning foreign languages in the university with clearly identified responsibilities shared between the main agents of teaching/learning process: teacher and students that helps learners to accept responsibility for their learning.

From our perspective, the Syllabus is a good source for students to start planning their own learning process and develop their learning strategies from the very beginning of an ESP course/module that is within the cognitive and educational aims of the course. Moreover, learning objectives given in the Syllabus, which are based on the descriptors of language behaviour, can be used for students' self-assessment.

To provide consistency and transparency of the teaching/learning process the postgraduate students follow the same procedure, using Educational and Professional Programme (EPP) '*Foreign Languages for Communication in Academic Environment*' for Master's Degree students and postgraduate students [5], who are planning to carry out the research and write a dissertation. The EPP describes content of the EAP university course, which encompasses four modules: obligatory one for all postgraduate students: *Foreign Language for Academic Purposes* made up of two blocks: *Socialising in Academic Environment and Academic Writing*, and *Reading and Processing Scientific and Technical Information; Academic Professionally-oriented Writing; Exchange of Scientific and Professionally-oriented Information and*

Mediation - for the postgraduate students, who will be taking the ‘candidate’s minimum’ exam at the end of the course.

The university standard also gives special recommendations for materials design to be based on the modern approaches to teaching/learning ESP such as learner-centred, ‘learning by doing’ (i.e. learning-centred approach) and multidisciplinary task-based approach, that reflect the modern theories of teaching/learning foreign languages.

Interaction with texts and resources

While developing materials and selecting texts for ESP courses, the language teachers consult subject teachers on the content of the course to make it appropriate to the students’ specialism and study areas. To make the process of learning English close to real life all the specific communicative skills required by future professionals and researchers in this or that area of study and typical situations they can find themselves in future are agreed with subject teachers and young specialists, who have experience of communicating with foreign professionals and researchers.

As the result of piloting materials designed for students specializing in Mining Engineering, a team of teachers of the Foreign Languages Department made an attempt to design an ESP coursebook which is consistent with the university ESP Syllabus and appropriate for the needs of Engineering students, especially those who are trained in Mining. Although the coursebook is being trialed now, some ideas it is based on and classroom interaction patterns proposed to be used through the ESP course may be of any interest to EFL university teachers.

The coursebook ‘English for Study and Work’ follows the modular structure of the university Syllabus and covers *In-class Activities*, *Self-study Resources* and *Grammar Review and Practice* exercises, which are gathered in three separate parts. Though the parts are seen as ‘a complex’, they can be used either integrated or separately. The decision is taken by teachers and their students on the basis of students’ needs analysis and their learning styles, and teaching preferences.

Part I *In-class Activities* [6] contains five modules that cover the most important job-related skills for an engineer and language skills to be used in academic and specialism-related situations, which are identified in EQS and agreed with subject teachers.

Each module implies integration of all language skills and includes eight units (i.e. one unit per week) aimed at the development of a certain job-related skill. In some cases it may integrate several job-related skills. Thus, all language skills (reading, listening, speaking and writing) are developed within a module; however, a module may be focused on some *specific* skill (eg. speaking: spoken interaction or spoken production in modules *Socialising in Academic and Professional Environments*, *Discussing Professionally-oriented Texts* and *Giving Presentations* respectively). The last unit (Unit 8) is aimed at checking students' progress and contains the end-of-module test, which helps students to identify their gaps and lacks in their learning, using key-answers in the section 'Self-assessment' in appropriate module in Part II [7]. Self-assessment contributes to self-evaluation and helps students to make their action plans for the coming tests and module(s).

Materials in each unit help to organise the teaching-learning process by providing a path through various activities of working on the language to be learnt and skills to be developed. As the result, students are engaged in a chain of interacting activities, which involve reading texts, making notes, passing on information obtained orally or in writing, exchanging information, participating in discussions and debates, giving presentations etc.

The structure of each unit is clear and coherent, although rather flexible. Each unit follows a model designed by the authors which starts with ***Focus on*** what is going to be done in the unit and ***expected learning outcomes***, i.e. what students *will be able to do by the end of the unit*. Such introduction to the unit provides transparency and visibility of the learning process and helps students to take their own responsibility for their learning.

The model of a unit/lesson consists of seven elements: **Introduction (*Focus on*** the skills developed through unit and expected ***Outcomes*)**; **Lead-in** (preparatory

activities such as brainstorming, mind-mapping or *warming up activities*); **Input** (direct: a written or oral text(s) or indirect got from the text or a series of activities done within a group); **Content Focus** (focus on skills and communication); **Language Focus** (focus on vocabulary, functions, language forms etc.), **Task** (or problem) which starts with the *pre-task activities* before the **Input** and finishes with the *post-task activities* or free - transfer, and **Follow-up**, which is in most cases are a series of post-task activities proposed for self-study. As the proposed model is cyclic **Follow-up** and **Lead-in** are seen as bridges between the units. That is why sometimes follow-up activities can be used as a lead-in for the coming Unit that is dependent on the paces of learners [6; 17].

At the end of each module the Indicative Reading list of various materials and sources including links to online sources and the Internet sites is given to be used for further learning that engages students in interaction with additional resources and promotes their autonomous learning.

Part II is a pack of self-study resources compiled from various sources with the help of former students and subject teachers and recommended to be used by students individually or in groups during their self-study. It is aimed at enhancing students' job-related skills developed in the class and developing their study skills and communicative language competences as well as cognitive skills and their own learning strategies, including self-organisation that, from our perspective, will lead to further independent and autonomous learning of graduates from the ESP course.

Each module of Part II '*Self-study Resources*' [7] is relevant to that in Part I as it also follows modular organization, but all the resources are organised in sections, each of which corresponds to the specific skill developed by future mining engineers through the module.

Each section starts with the expected outcome(s) and includes a series of tasks to be done within the section, which are based on input(s) made in class. Sometimes students can find additional input texts with the tasks to practice this or that skill or to develop their language knowledge. In general, supplementary texts for reading are aimed at developing working knowledge in the area of specialization and/or raising

students' socio-cultural awareness of the countries and organizations they may find themselves in future.

The authentic and original texts used for learning English in both parts are of different genres and types. They are not limited to magazine and journal articles or textbook chapters only, but cover a wide range of text genres a future engineer may face in their daily practice (from warning signs and announcements to technical reports). To provide a transition from low level on entry to higher one on exit the texts are chosen from those that correspond to level A2 – B1 in module 1 and B2 and B2+ in last modules.

The chain of tasks accompanying the texts is also designed for different levels. Some tasks can be used for in-class activities, when there is a necessity or time allows. A lot will depend on the pace of each student as well as needs and lacks. The sections are used randomly as soon as a problem appears and/or the tasks may be recommended by the teacher as an additional input and/or practice.

At the end of each module there is a section 'Self-assessment', which helps students to check their progress by using the key-answers to the tasks and activities done in the classroom, including the end-of-module test. The key-answers to the end-of-module test are accompanied with the explanations and are seen as an additional input. From our perspective, self-assessment activities may contribute to developing students' self-evaluation skills.

Task-based student-student interaction

As we consider task-based and learning-centred approaches the most effective ones, different tasks are widely used in the English classroom. Typically the lesson or the work on the unit starts with the lead-in activities done in groups or pairs. They propose students to brainstorm of the topic of the lesson which can be a notion, a job-related skill or a function and/or to draw a mind-map. In some units discussions are used as a lead-in. In any case, the aim of this stage is to reveal what students already know on the topic of the unit, find out their gaps and lacks and arrange a lesson based on students' needs by choosing relevant tasks given in the unit. Besides, such

activities give students a possibility to exhibit their knowledge, describe their life experience, share their ideas and opinions, being in a secure environment, and as the result, to raise their interest to the topic of the class.

Before the **Input**, there are usually *pre-task activities*, which main aim is to tune students to the text to be used as an input and to benchmark where students were at the beginning of the task as well as to engage students in fulfilling the task or solving a problem. Prediction and guessing tasks are widely used for this purpose.

The *task* itself is aimed at developing students' specific skills or strategies so that they can transfer the skills to other learning situations. The skills developed in the tasks are usually integrated and close to real life communication.

Language or communication *practice* (**Content Focus** or **Language Focus**) usually controlled by teacher is a series of tasks and/or activities aimed at developing specific language and skills necessary for authentic communication. In most cases these activities or tasks integrate the four skills of speaking, listening, reading and writing. The tasks and activities are designed to provide repetition of language structures, vocabulary, functional exponents, communicative skills etc. that is from our perspective, will prepare students to use the language in unpredictable situation in future. Sorting, classifying, filling-in gaps and worksheets, sequencing etc. are used widely as a *controlled practice*. At this stage students' pair-work and group-work are in common use.

Output task(s) mentioned above as **Follow-up** is a series of tasks which will bring all have been learnt during a class together and may be often a written task rather time-consuming and done at home or a simulation and/or role-play. Much is dependent on the job-related skill developed in the unit or during a lesson.

Pair-work, group-work and whole-group work are widely used to make students' classroom interaction closer to real life communication and encourage cooperation and collaboration between the students.

To bridge the gap between language study and language use students are often involved in project work. Projects on various topics are done in teams that allow students to build their constructive knowledge of the topic under the research by

communicating and collaborating and interacting with each other and different resources.

Teacher-student interaction

As it was mentioned above, the role and responsibilities of foreign language teacher are clearly identified in the university Syllabus, among which managing the process of learning English by creating culture of learning and catering teaching process to a variety of learning styles. Being the most available resource for students, EFL teacher is no more the major inputter, but rather a facilitator, motivator, inspirer, advisor, resource provider, learning strategy developer, observer, consultant and monitor, evaluator and feedback provider, negotiator etc.

To stimulate open discussions and exchange of ideas and opinions teachers strive to create friendly and secure atmosphere, choose topics interesting and relevant to their students and their study and specialism area, promote collaboration and cooperation as well as reflection by asking provoking thinking questions and engaging students in the process of critical thinking and learning. In such classrooms students learn to talk or write by talking or writing to learn, i.e. get a loop input, where 'LOOP is carried by the process but the process is also part of the content' [9; 13].

As the specific nature of ESP course design is negotiating with students on their needs and resources to be used at every stage of the course [10; 14, 74], the ESP university course has built-in feedback channels used through the course for continuous students' needs analysis in order to find out their gaps and lacks to be filled in with the appropriate materials, resources and tasks.

To choose and/or design tasks is one of the teacher's responsibility as well as giving feedback and evaluation. To give appropriate feedback teachers are involved in evaluation of teaching and learning process, i.e. how well was teaching/learning through the module/course, how well were materials and how effective were needs analysis. Evaluation both formative and summative facilitates in time decision-making on the improvement of the course and teaching.

Students' Portfolio tasks and reflective assignments, in which students describe their learning experience during a module/course are very helpful both for students and teachers, though only a little number of teachers use them. Reflection on the learning experience helps students to self-evaluate their learning and teachers to receive feedback on their teaching and find gaps and lacks of their students' language proficiency as well as in their teaching practice.

Appropriate negotiating with students and feedback contributes to evaluation of the course and facilitates introducing in-time changes in order to raise students' motivation to learning English and effectiveness of the language learning process.

Extra-curricular interaction as real life communication

To provide opportunities for interaction and communicating in English the special attention is paid to meetings with and workshops provided by native speakers and foreign specialists in the area of study. Thus, real life communication in English contributes to students' self-evaluation and raises their motivation to further learning English.

International Forum of students organized annually by the Department is a good opportunity for students to see the outcomes of the ESP course in action while giving presentations, participating in discussions and socialising with foreign students.

The analysis of the students' success in communication with foreigners helps EFL teachers to evaluate the ESP course designed, make any changes if necessary, update the materials used through the course etc.

Conclusions

The experience of the National Mining University demonstrates an evidence of positive changes in teaching/learning ESP, which are in consistence with international trends in learning foreign languages, although, there are some challenges caused by shortening the time allotted to the obligatory ESP university course and low language proficiency level of students on entry. To overcome these

challenges it is necessary to redesign ESP courses and/or to introduce additional language courses.

Classroom interaction is seen as a cognitive process forming a bridge between learning objectives and the outcomes of the course. It includes both interaction between major agents of the teaching/learning process and the materials and resources, including e-resources. Online resources are mostly used during self-study and recommended for autonomous learning.

Materials developed at the Department of Foreign Languages are taken from real life, and promote co-operation and collaboration between the students that enhance their interaction in the situations and tasks close to real life communication.

The role of a teacher is changing, though there is still lack of knowledge of effective assessment and quality assurance procedures that are recognized and can be measured against international standards.

Partnerships with foreign universities as well as CPD courses for ESP teachers may help Ukrainian teachers to enhance their EFL teaching and contribute to academic mobility of students, university graduates and researchers.

References

1. *ESP National Curriculum for Universities*. (Programa z angliyskoyi movy dlia profesiynogo spilkuvannia) (2005) Bakaieva, G., Borysenko, O., Ivanishcheva V., Khodtseva, A., Klymenko, L., Kostyrytska, S., Kozymyrska, T., Skrynpik, T., Todorova, N., Zuyenok, I. Kyiv: Lenvit. - 119 p.
2. Astanina, N. et al. (2004) *English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study*. Kiev: Lenvit. – 122 p.
3. Kabinet ministriv Ukrainy (2004) *Derzhavniy standard bazovoyi i povnoiyi zagalnoyi serednioyi osvity //Inozemni movy*. – 2004. – № 1. (State standard on secondary education).
4. SVO NGU HMZ – 07. Normatyvno-metodychne zabezpechennia dyscypliny «Inozemna mova za profesiynym spriamuvanniam». *National Mining University Standard in Foreign Language for Specific Purposes* (2007) Kostrytska, S.,

Zuyenok, I., Poperechna, N., Shvets, O. – Dnipropetrovsk: National Mining University. – 165 p.

5. STVNZ 2070743–PD-08. STANDART VYSHCHOGO NAVCHALNOGO ZAKLADU. Osvtnio-profesiyna programa vishchoyi osvity. Programa dyscypliny “Inozemnaa mova (dlia spilkuvannia v akademichnomu seredovyshchi). *Educational and Professional Programme (EPP) ‘Foreign Languages for Communication in Academic Environment’* (2008). Kostrytska, S.I., Koshka, O.G., Zuyenok, I.I., Shvets, O.D. Dnipropetrovsk: National Mining University. – 20 p.

6. Kostrytska, S., Zuyenok, I., Shvets, O., Poperechna, N. (2010) **English for Study and Work**=Англійська мова для навчання і роботи [Текст]: навч. Посібник з англійської мови: у 3 т. Т. 1 Завдання та вправи для аудиторної роботи *Part I. In-class Activities*. Dnipropetrovsk: National Mining University. / С.І. Кострицька, І.І. Зуєнок, О.Д. Швець, Н.В. Поперечна – Д.: Національний гірничий університет, 2010 . – 356 с. – Англ. мовою.

7. Kostrytska, S., Zuyenok, I., Shvets, O., Poperechna, N. (2010) **English for Study and Work**=Англійська мова для навчання і роботи [Текст]: навч. Посібник з англійської мови: у 3 т. Т. 2 Ресурси для самостійної роботи роботи *Part II. Self-study Resources*. Dnipropetrovsk: National Mining University. / С.І. Кострицька, І.І. Зуєнок, О.Д. Швець, Н.В. Поперечна – Д.: Національний гірничий університет, 2010 . – 253 с. – Англ. мовою.

8. Kostrytska, S., Zuyenok, I., Shvets, O., Poperechna, N. (2010) **English for Study and Work**=Англійська мова для навчання і роботи [Текст]: навч. Посібник з англійської мови: у 3 т. Т. 3 Граматичний практикум-довідник *Part III. Grammar Review and Practice*. Dnipropetrovsk: National Mining University. / С.І. Кострицька, І.І. Зуєнок, О.Д. Швець, Н.В. Поперечна – Д.: Національний гірничий університет, 2010 . – 313 с. – Англ. мовою.

9. Woodward, T. (1996) *Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge: University Press.

10. Hutchinson, T. and A. Waters (1996) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. – 183 p.

2.13 Теоретико-методологічні засади формування навиків професійного спілкування науково-технічної тематики майбутніх перекладачів у ході вивчення курсу «Термінологія основної іноземної мови (англійської)»

Н.П. Бідненко *Доцент кафедри перекладу та лінгвістики,
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля,
Україна*

Навчання майбутніх перекладачів навикам професійного спілкування на науково-технічні теми у ході вивчення курсу «Термінологія основної іноземної мови (англійської)» має велике значення у сфері оволодіння комплексними вміннями інших видів мовленнєвої діяльності: читанням, письмом та аудіюванням. Вивчення жодного мовного явища неможливе без правильного формулювання наукових підходів та оптимальних теоретико-методологічних засад до вивчення дисципліни.

Мета статті – проаналізувати основні теоретико-методологічні засади формування навиків професійного спілкування науково-технічної направленості майбутніх перекладачів з точки зору вивчення курсу «Термінологія основної іноземної мови (англійської)». Актуальність дослідження обумовлюється сучасним інтересом до термінології як молодій філологічної дисципліни, а також обов'язковістю її вивчення не тільки фаховими вищими навчальними закладами, а і вузькоспеціалізованими установами.

“Термінологія основної іноземної мови” належить до тих лінгвістичних дисциплін, які допомагають формувати фахівців у галузі перекладу, висвітлюють проблеми терміну та термінології на основі сучасних досліджень лінгвістичної науки. “Термінологія основної іноземної мови” є базовою дисципліною для навчання студентів проблемам перекладу і поширення їх знань з лексичних ресурсів іноземної (англійської) мови, професійного використання словників у процесі перекладу.

У педагогічній науці формування мовленнєвих навиків трактується переважно як процес становлення особистості студента під впливом сукупності

певних факторів. Спираючись на таку інтерпретацію формування, розглядаємо його як розвиток усієї структури культури професійного спілкування майбутнього фахівця. Організація процесу формування професійного спілкування науково-технічного напрямку студентів перекладацького відділення потребує вибору теоретико-методологічної стратегії у вигляді одного або кількох підходів до вирішення проблеми дослідження. Найбільш продуктивним вважаємо системний, особистісно-зорієнтований і комунікативний підходи в органічному поєднанні. Системний підхід сприяє оволодінню термінологічної лексики, робить можливим обґрунтування і розробку мети, принципів, методів та засобів процесу формування культури професійного спілкування. Комунікативний підхід у свою чергу забезпечує практичну реалізацію набутих знань, а особистісно-зорієнтований передбачає ставлення до студента як унікальної особистості та обов'язкове врахування його емоційних і вольових здібностей, визнання рівноправності усіх партнерів по спілкуванню.

Метою дисципліни “Термінологія основної іноземної мови” є розширення знань студентів в області лексики іноземної мови, яка вивчається, тому що термінологія є головною складовою частиною лексики англійської літературної мови, що є важливим для висококваліфікованого майбутнього перекладача. Також, вивчення дисципліни передбачає ознайомлення студентів з теорією терміну, статусом термінології як особливого розділу лінгвістики, сутністю методів і прийомів, які використовуються лінгвістами, спеціалістами різних галузей знань при створенні термінів, поглиблення знань студентів в області лексикології, стилістики, граматики, лексикографії та ін. Особливе наукове вивчення словотворчих та інших можливостей англійської мови у зв'язку з певними задачами, які встають перед ним при вирішенні завдань термінологічної номінації та нормалізації, сприяє підвищенню культури професійної мови.

В процесі освоєння курсу студенти працюють з текстами, які належать до різних дискурсів, в яких використовуються терміни, англо-російськими, англо-

українськими словниками з економіки, бізнесу, лінгвістики, словниками скорочень, комбінаторними словниками та ін.

Учебний матеріал з термінології англійської мови передбачає послідовне формування мовленнєвих навиків по тематичним циклам, починаючи з пошуку термінів у текстах і закінчуючи перекладом великих по обсягу текстів науково-технічної тематики на українську мову. У ході вивчення курсу «Термінологія основної іноземної мови (англійської)» студенти знайомляться з такими темами, як «Поняття терміну», «Термін та номенклатура», «Класифікація термінів», «Термінологічні системи», «Специфіка термінологічної номінації», «Лексико-семантичні процеси в термінології», «Особливості перекладу термінів», «Проблеми термінотворення на Україні», «Новітні тенденції в термінотворенні» та ін. На практичних заняттях майбутні перекладачі вчаться відрізняти терміни від інших слів широкого застосування, а також від номенклатури, досліджують структуру та функціонування термінів в терміносистемі, аналізують науково-технічні тексти з точки зору їх приналежності до тієї або іншої термінологічної системи, отримують навички перекладу науково-технічних текстів, а також роботи з різними словниками. Використання термінологічних одиниць по темам підготовлює студентів до діалогічного та монологічного мовлення на окрему науково-технічну тематику.

Методичні посібники та матеріали, які використовуються в учбовому процесі, складаються з різних лексичних, а також лексико-граматичних завдань, що сприяють розумінню студентами як загального змісту, так і детальної інформації. Базовими матеріалами також є автентичні тексти наукової та технічної тематики, а саме анотації, рецензії, інструкції, наукові статті та патенти. Значна частина вправ, представлених у курсі термінології, використовується для розвитку комунікації: пошук та переклад термінологічних словосполучень, складання питань та різних типів відповідей, завдання на пошук синонімів або антонімів, використання різних видів перекладу. Таке глибоке занурення в іншомовне професійне середовище

створює сприятливі умови для підвищення їх мотивації до навчання, до найкращого опанування своїм майбутнім фахом.

Організація роботи по тематичним циклам передбачає послідовне формування навиків використання термінологічних одиниць у мовленні, що сприяє ефективному оволодінню майбутніми фахівцями професійним спілкуванням науково-технічного напрямку, а також розвиває вміння використовувати лексику термінологічного характеру в усній мові. Тренувальні вправи активізують окремий мовленнєвий матеріал, формують готовність вести бесіду, в результаті студенти отримують навички монологічного та діалогічного мовлення науково-технічної направленості. Після завершення вивчення дисципліни майбутні фахівці активно використовують методи і прийоми, які застосовані у курсі термінології; розуміють лексико-семантичні явища, що виникають у процесі існування терміну (термінологізація, детермінологізація та транстермінологізація), знають лексику іншомовного походження, яка складає велику галузь інтернаціональної лексики, наукові дефініції ключових лінгвістичних і перекладацьких термінів (морфологія, синтаксис, пропозиція, підмет, присудок, узгодження, адекватність, еквівалентність та ін.), вміють використовувати терміни, що належать до різних дискурсів англійської мови, а також працювати зі словниками різних типів.

Таким чином, вивчення термінології основної іноземної мови (англійської), використання текстів науково-технічної тематики є важливим засобом поглиблення і розширення фахових знань, необхідною умовою формування навиків професійного спілкування майбутніх перекладачів. Завдяки чіткої обраної стратегії, яка базується на теоретико-методологічних підходах таких, як системний, особистісно-зорієнтований і комунікативний в органічному їх поєднанні, вивчення курсу термінології основної іноземної мови стає максимально ефективним.

Література

1. Журавлева Т.А. Особенности терминологической номинации. Монография. – Донецк: АООТ Торговый Дом «Донбасс», 1998. – 112 с.

2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 458 с.
3. Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу. – Київ: Фірма ІНКОС, 2002. – 320 с.
4. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М., 1981. – 344 с.
5. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории. – М.: Наука, 1989. – 246 с.

2.14 Використання інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови

Є.В. Гриценко *Викладач, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Теперішнє становище у вивченні іноземних мов у вищих навчальних закладах пов'язане з цілим рядом проблем, пов'язаних з зовнішніми та внутрішніми факторами, як то недостатня мовна підготовка студентів, які нещодавно прийшли з лав середніх навчальних закладів, недостатня технічна оснастка, недостатність учбового часу у навантаженні для вивчення іноземних мов. З внутрішніх факторів потрібно перелічити наступні: слабка мотивація у навчанні іноземних мов, недостатній розвиток комунікативних навичок, недостатня дисциплінованість у самоосвіті. Саме тому особливу увагу потрібно приділяти інтерактивним технологіям на заняттях. Їх використання допомагає активувати відтворити комфортні умови навчання, стимулювати відповідальність, критичне мислення та спілкування студентів. У цьому процесі обидві сторони, викладач та студент, являються рівноправними активними суб'єктами, але викладач це організатор і тому, це накладає на нього додаткове навантаження. При цьому треба відмовитися від домінування у комунікативному процесі, як викладачу так і студенту.

Використання інтерактивних технологій повинно бути розпочато з простих форм і йти у напрямку подальшої ускладненості, від використання окремих рольових, ігрових елементів до складних взаємодіючих заходів. До інтерактивних технологій у навчанні можливо віднести наступні форми взаємодії та комунікації: рольові ігри, метод проектів, мозковий штурм, критичне обговорення, комунікативно-психологічні практикуми та інші. Усі ці методи допомагають збагатити навчальний процес.

Якщо розглядати детальніше, то використання рольових ігор урізноманітнює спілкування, надає можливість бути самостійним та більш впевненим. При рольових іграх легко корегувати мовленнєвий процес, імпровізувати. Використання методу проектів стимулює студента збирати усі отримані знання, вдосконалювати дослідницьку активність, підвищує вмотивованість, оскільки мова у цьому випадку є не метою, а засобом діяльності. Навіть найслабкіші студенту мають можливість виконувати окремі завдання на доступному рівні. У підсумку робота та внесок кожного студента оцінюються викладачем. Не менш значний внесок має метод мозкового штурму. Використовуючи цей метод студент має можливість висловити свою думку, набути впевненості, надати жвавості своїй мові.

Підводячи підсумок можливо підкреслити, що інтерактивні технології вимагають від студента бути активним, вмілим у комунікаційній та інтелектуальній діяльності. Водночас, це урізноманітнює навчальний процес, створює умови для його вдосконалення.

2.15 Техніка педагогічного спілкування

Л.А. Заїка *Старший викладач, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з усіма учасниками навчально-виховного процесу, спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання. Культура

педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, уміння та навички, відповідний емоційний настрій і спрямованість викладача на ефективну діяльність. Етапи педагогічного спілкування включають: моделювання майбутнього спілкування, початок взаємодії, корекція й уточнення прийомів впливу, вербальне та невербальне спілкування, керування спілкуванням і корекція, аналіз здійсненої системи спілкування, моделювання майбутньої діяльності. Функції педагогічного спілкування включають: інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні (регулювання поведінки), афективно-комунікаційні (вплив емоцій).

Стиль педагогічного спілкування – це прояв педагогічної техніки (методики) у взаєминах. Він залежить від особистих якостей, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції. Стиль педагогічного спілкування може бути класифікований наступним чином: демократичний, авторитарний, ліберальний, змішаний, або – активно-позитивний, ситуативний, пасивно-позитивний, пасивно-негативний, активно-негативний.

Педагогічний такт (норма прояву моральності в спілкуванні) – це форма функціонування педагогічної етики, норма моральної поведінки викладача. Вимоги педагогічного такту наступні: максимум інформації про педагогічну ситуацію, уміння оцінювати ситуацію, урахування характеру взаємодій, особливостей студентів, об'єктивні й суб'єктивні обставини, передбачення ефективності результату та наслідків впливу, витримка, об'єктивність, гуманізм, педагогічний оптимізм. Вимоги до культури педагогічного спілкування: дотримуватися педагогічної етики, бути готовим до діалогу зі студентом в будь-якій ситуації. Правила спілкування: єдність слова і справи, вимогливість до себе та інших учасників спілкування, педагогічна відповідальність, увага, чуйність, терпіння, наполегливість, самоаналіз ефективності педагогічного впливу, самокритичність, уміння виправляти власні помилки. Для вдосконалення культури спілкування необхідно: вивчати психолого-педагогічну літературу, розвивати педагогічні, комунікативні та ораторські

здібності, удосконалювати загальну культуру. В основі стосунків викладача й студента на занятті має бути цілісний погляд викладача на особистість студента з усіма його якостями та потребами, цілями й бажаннями та збудувати свої стосунки не тільки як викладач – студент, а як особистість – особистість, не обмежуючи спілкування з ним своїми посадовими обов'язками. Стосунки викладача із студентами на заняттях повинні характеризуватися як співпраця однодумців у справі розвитку й відновлення, що ґрунтується на діловій доброзичливій атмосфері, повазі до особистості студента, увазі не тільки до результатів його навчальної діяльності, але й до його внутрішнього світу, переживань, які він відчуває в навчанні. Отже, перша умова підвищення ефективності заняття – це взаємини співпраці, на основі яких заняття має будуватися. Другою умовою є перетворення заняття в «заняття розвитку». Розвивальне заняття викладач має будувати як процес колективної праці студентів – під керівництвом викладача та з чіткою системою організації. Викладач виступає не як фахівець, який передає студентам навчальну інформацію, а як організатор навчального процесу, керівник самостійної діяльності студентів, який допомагає й підтримує студентів. Це має бути заняття, на якому головним є студент, навчальна діяльність якого об'єктивно спрямована на освіту та формування своєї особистості, а найголовнішим її мотивом є навчально-пізнавальний мотив. Викладач, який організує таке заняття, повинен розуміти, що його студент – це не той, кого він вчить, а той, хто в нього вчиться. Для того, щоб заняття стало дійсно розвивальним, його слід конструювати й проводити на основі наступних принципів: самостійна діяльність студентів, самоорганізація студентів, розвиток особистості, формування колективізму, принцип рольової участі, принцип відповідальності та принцип психологічного забезпечення.

Самостійна навчальна діяльність реалізується в ході діяльності студентів, що виконується без розрахунку на нагороду, студенти знаходять в цій діяльності задоволення своїх найбільш глибоких навчальних потреб. Самоорганізація студентів реалізується в ході заняття, яке будується на основі навчання

викладачем студентів їхній власній діяльності з вивчення й оволодіння змістом навчального матеріалу; на навчанні й вихованні у студентів раціональної самоорганізації їх самостійної й навчально-тренувальної діяльності в будь-якій формі роботи (індивідуальній, фронтальній, груповій, колективній). Викладач повинен пам'ятати, що головне в його роботі – це не те, що він розповість і покаже, яке дасть завдання і як проконтролює його виконання, а те, як він навчить студентів умінь і навичок раціонально вчитися.

Розвиток особистості реалізується в організації такого заняття, де враховуються індивідуальні особливості студентів, де студенти завжди відчують необхідність у подоланні посильних труднощів, в оволодінні новими знаннями, новими способами дій, уміннями й навичками, де викладач спирається на досягнутий рівень актуального розвитку студента, де навчальний процес усіляко сприяє прояву й реалізації індивідуальності кожного студента, де викладач за допомогою заняття впливає на формування у студента суспільної (командної) спрямованості й адекватної самооцінки. Для реалізації формування колективізму необхідно додати змістовного характеру спілкуванню між студентами, побудувати їх міжособистісні взаємини на змістовній основі, організувати навчальний процес на занятті таким чином, щоб він був процесом безпосередньої колективної діяльності студентів. Для того, щоб вся навчальна діяльність студентів набула колективного характеру, потрібно наділити студентів певними ролями на короткий, або тривалий строк, і щоб виконання певної ролі приносило студентам певне емоційне задоволення, щоб роль була посильною й водночас вимагала б від студента певних зусиль і давала простір для прояву творчості й ініціативи.

Жоден із принципів неможливо реалізувати, якщо у студентів не сформоване почуття відповідальності за свою навчальну діяльність і за справи всього колективу. Компонентами поняття «відповідальність» є: чітке знання студентом своїх обов'язків, прийняття студентом цих обов'язків, реалізація студентом прийнятих обов'язків, здатність студента контролювати свої дії. Психологічне забезпечення реалізується під час організації і проведенні заняття таким чином,

щоб забезпечувати мотивацію навчання й позитивне емоційне ставлення до нього всіх студентів, при цьому навчальна діяльність кожного студента має мотивуватися найціннішими й визначальними мотивами. Ефективність реалізації психологічного аспекту заняття забезпечують: диференційований вибір змісту й обсягу навчального матеріалу, форм, методів і засобів навчання з урахуванням типів темпераменту студентів, оптимальний вибір темпу праці студентів на занятті, мотивація і цільові настанови в процесі навчання та підвищення продуктивності праці студентів, досягнення мети навчально-пізнавальної діяльності, виявлення природних здібностей студентів і розвиток на цій основі здібностей студентів, урахування в процесі навчання особливостей мислення студентів і типів інтелекту.

2.16 Проектные технологии в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых ВУЗов

О.В. Петрова *Преподаватель, Государственный ВНЗ “Национальный горный университет”, Днепропетровск, Украина*

Основной целью профессионального образования является подготовка высоко квалифицированных специалистов и предполагает не только отличное знание предмета, но также умение устанавливать и поддерживать контакты как с отечественными, так и с зарубежными партнерами, грамотную речь и стремление к самореализации в условиях постоянных экономических и политических изменений. Для выполнения вышеуказанных задач важно обратиться к такому виду деятельности как формирование у студента иноязычной коммуникативной компетенции, овладение которой позволяет ему выйти на высокий профессиональный уровень и соответствовать современным требованиям рынка труда.

Понятие «компетенция» (готовность применять на практике уже полученные знания, умения и навыки, общие для многих видов деятельности) связано с Болонским процессом (1999 г.) и предполагает ряд изменений в

образовательной системе высшей школы. Во-первых, речь идет о переходе на двухуровневую систему образования, во-вторых, о введении системы сравнительных степеней, и, в-третьих, внедрения системы кредитов, проясняющей объем трудоемкости учебной загрузки.

Необходимость обращения к компетентностному подходу продиктована неутешительными результатами тестирования выпускников школ и таким же уровнем владения иностранным языком большого количества выпускников ВУЗов, что не отвечает потребностям современного общества. Как показывает практика, уже существующие и вновь разрабатываемые методики, целью которых является повышение уровня владения иностранным языком обучаемого и его дальнейшего применения, к сожалению, не способны полностью улучшить ситуацию. В связи с этим, целесообразно обратиться к проектной технологии обучения как одному из возможных вариантов, способствующих формированию иноязычной компетенции студента. Данная технология направлена на повышение мотивации студента при изучении иностранного языка, осмыслению поставленных задач, активизации творческой деятельности, а также формированию навыков работы как самостоятельно, так и в команде.

Как известно, проект понимается как интерактивный процесс обучения, где за основу берется учебный процесс. Функции преподавателя сводятся лишь к координации работы обучаемых, в то время как деятельность студентов рассматривается как самостоятельная работа.

Так, в процессе проектной работы наблюдается повышение интереса к объекту исследования, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка для того, чтобы наиболее точно высказать. Говоря о мотивации, имеем в виду потребность узнавать что-то новое без напора со стороны преподавателя, что более эффективно в процессе обучения, чем постоянный контроль и принуждение. Важно отметить, что деятельность студентов в данном случае направлена не на конечный результат обучения - хорошую или плохую оценку - но на сам процесс работы.

Проектная технология невозможна без личностно-ориентированного похода к выполнению задачи, что позволяет говорить о выборе обучаемым тех, с кем ему наиболее комфортно работать, а также способов решения поставленной задачи. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция формируется, с одной стороны, в жестких рамках учебного процесса, с учетом выполнения поставленных программой целей и задач, но, с другой стороны, в условиях психологической совместимости участников проекта.

Таким образом, о формировании коммуникативной компетенции в профессиональном общении можно говорить в том случае, когда студент имеет возможность самостоятельно выбирать предмет исследования - проект, наметить план дальнейшей работы, обсудить его с участниками проекта, проявляя креативность мышления как на родном, так и на иностранном языке. Принимая и анализируя различные точки зрения, участники проекта проявляют исследовательские способности, реализуют креативность и критичность мышления, и тем самым формируют навыки в том или ином виде речевой деятельности. В процессе работы над проектом внимание его участников акцентируется на содержании высказывания, а язык используется как средство общения. Важно указать на то, что проектная технология – это лишь один из возможных вариантов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, требующий дальнейшего исследования в качестве такового.

2.17 Особенности перевода атрибутивных сочетаний

Н.В. Поперечная *Доцент кафедры иностранных языков, Государственный ВУЗ «Национальный горный университет»,
Днепропетровск, Украина*

В современных научно-технических текстах на английском языке атрибутивные конструкции представляют собой один из наиболее распространенных типов свободных словосочетаний.

Способ создания терминов в виде цепочки слов все чаще встречается в научно-технической литературе. Это вызвано объективными причинами – стремительным развитием новых технологий, которые требуют точных определений и названий. За счет специальной терминологии происходит пополнение лексики языка. Терминологические словосочетания позволяют передать информацию в более сжатом виде, что является характерным признаком стиля научно-технической литературы.

Особую трудность для перевода представляют препозитивные атрибутивные группы, беспредложные терминологические словосочетания, состоящие из цепочки слов, не связанных служебными словами.

Для правильного перевода таких словосочетаний, необходимо знать их структурно-семантические особенности и подбирать соответствующие средства родного языка для передачи их значения.

При переводе атрибутивных групп приходится проделывать значительную аналитическую работу, чтобы правильно передать смысловые связи между элементами терминологического сочетания. Наиболее трудными для перевода являются атрибутивные сочетания, включающие более двух-трех слов.

Структурно-семантические особенности атрибутивных групп в современном английском языке имеют большой диапазон смысловых связей между членами словосочетания. Сначала необходимо найти ключевое слово, с которого следует начинать перевод. Такое слово всегда находится в конце атрибутивного сочетания. Затем следует разобраться во внутренних смысловых связях атрибутивной конструкции, идя от конечного ключевого слова к его непосредственному определению.

Главным словом в термине является последнее, все слова слева от него играют роль определений. Определения могут означать: характеристики, материал, способ функционирования, цель использования, место расположения, время использования, форму. Обучение переводу многокомпонентных терминов следует проводить в четыре этапа:

- предложить студентам классифицировать существительные, как предложено выше, ответив на вопросы:

What are its characteristics?

What is it composed of?

How does it work?

What does it do?

Where is it used?

What does it resemble?

- пересмотреть порядок слов в переводе на родной язык ("Widening Our Horizons" conference programme - программа конференции «Расширяя горизонты»);

- обратить внимание студентов на существование более простых словосочетаний в составе сложных (city water chemical contamination monitoring programme);

- следует призвать студентов к использованию специализированных словарей с принятой в их области деятельности терминологией и остеречь их от попыток создания новых словосочетаний.

Владение навыками перевода многокомпонентных атрибутивных конструкций повышает эффективность работы со специальными текстами, скорость чтения, сокращает время на поиск необходимой информации.

2.17 Реалізація Болонської конвенції в Україні (на прикладі Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького)

Л.П. Рудакова *Кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Навчально-наукового інституту іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна*

Метою Болонської декларації є встановлення єдиної європейської зони вищої освіти та підвищення її конкурентоспроможності за рахунок реалізації семи основних ключових положень: 1) запровадження єдиного для всієї Європи додатка до диплому для забезпечення працевлаштування громадян і підвищення престижу європейської вищої освіти; 2) уведення двоступеневої системи освіти – підготовчого (*pregraduate*) та випускного (*graduate*) ступенів; 3) уведення європейської системи перезарахування залікових одиниць для підтримки студентської мобільності – системи кредитів за накопичувальною кредитно-трансферною системою *ECTS* у рамках концепції “*long-life learning*”; 4) запровадження мобільності викладачів; 5) реалізація європейської співпраці для забезпечення якості освіти через спеціально розроблені критерії та методології; 6) оцінювання якості освіти студентами; 7) перегляд навчальних планів, критичне їх переосмислення, міжвузівське співробітництво, мобільність і розробка спільних планів та програм навчання, практичної підготовки та проведення спільних наукових досліджень.

Сьогодні Навчально-науковий інститут іноземних мов ЧНУ імені Богдана Хмельницького (далі Інститут) готує студентів за чотирма спеціальностями: Мова і література (англійська), Мова і література (німецька), Мова і література (російська), Переклад слов'янських (російська та польська) та романо-германських (англійська, німецька, французька) мов. Усі чотири спеціальності акредитовані за ІУ рівнем.

Згідно Болонської конвенції сьогодні кожен університет України має більше автономності у виборі напрямів, спеціальностей та дисциплін за вільним

вибором студента. Навчальні плани, навчальні та робочі програми вищих закладів освіти адаптовано до сучасних умов. Закінчуючи навчання, кожен бакалавр має 240 кредитів прослуханих дисциплін, що дає можливість продовжувати навчання в будь-якій європейській країні, працевлаштовуватись в Європі та поза її межами.

Так, сьогодні студенти Інституту навчаються за кордоном, наприклад: Н. Москаленко, Ж. Танцюра та К. Форинна в США, П. Хоменко у Канаді, Ю. Журавльова у Болгарії, О. Козуля в Австрії, Т. Ткачова у Німеччині, Ю. Братчук і О. Чурута у Польщі. Реально діє підтвердження отриманих в Україні дипломів. Низка дисциплін зараховується студентам при вступі до університетів Європи та Америки. Крім того, випускники Інституту (як і університету в цілому) замовляють двомовні додатки до дипломів, які відповідають моделі, розробленій Європейською комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО. Ми підтримуємо мету додатка – надання достатньої незалежної інформації для покращення міжнародної «прозорості» і справедливого академічного та професійного визнання кваліфікацій.

Поряд із мобільністю студентів певну мобільність мають викладачі. Щорічно викладачі кафедри німецької філології через Інститут Гете проходять стажування в Німеччині (доценти Л.В. Швидка, Н.М. Поліщук, В.В. Ганечко, старший викладач В.А. Депутат, викладачі С.А. Калашник, Я.П. Ковтун, В.А. Петухова, В.А. Тесля та І.В. Черкашина). Викладачі інших кафедр Інституту мають можливість за різними грантами та програмами, Фулбрайта, Сороса, ДААД, ТЕМПУС зокрема, здійснювати поїздки до Європи та США (професор С.А. Жаботинська, к.ф.н. Н.В. Шпильова, доценти І.М. Куліш, Л.О. Пашіс і Л.П. Рудакова, старші викладачі Т.В. Воробйова та С.В. Львовчкіна). Минулого року в Інституті за програмою Фулбрайта три тижні працював Гаррі Уайт професор із Коледжу Чадрон (штат Небраска, США).

Чотири роки поспіль до Інституту приїжджає професор Мюнстерського університету (Вестфалія, Німеччина) Л. Легенгаузен, спеціаліст з методики

викладання англійської мови. Він проводить заняття для студентів спеціальностей «Мова і література (англійська)» та «Мова і література (німецька)». Професор працює з магістрантами, проводить семінари для викладачів Інституту, бере участь у конференціях, що проводяться в університеті під час його перебування в Україні.

В Інституті функціонує Полонійний центр, на базі якого навчаються студенти спеціальності Переклад слов'янських мов. Польську мову викладає Л.В. Потапенко, яка захистила дисертацію в Люблінському університеті Марії Склодовської-Кюрі. Третій рік в Україні працює Анна Хома (Краков, Польща), яка спеціалізується на викладанні польської мови як іноземної.

На базі Полонійного центру проводяться різні навчальні, виховні та наукові заходи. Щорічно студенти Інституту мають змогу навчатися в Польщі. У листопаді минулого навчального року вісім студентів навчалися в Люблінському університеті, у липні цього року три студентки відвідували літні мовні курси, дві наші випускниці навчаються в аспірантурі цього польського вищого навчального закладу.

Науково-методичною радою університету за підтримки студентського самоврядування розроблено анкету «Викладач очима студентів», яку проводимо після кожної сесії. Середній бал анкетування враховується викладачам під час розподілу навантаження на наступний навчальний рік.

Оцінюючи знання студентів за кредитно-модульною системою, викладачі Інституту, як і всього університету, дотримуються співвідношення 50:50 для іспитів. Це означає, що протягом семестру студент може набрати / накопичити максимально 50 балів, інші 50 балів він добирає під час складання іспиту. І 50 балів для накопичення, і 50 балів на іспиті розподіляються за певними видами діяльності, які можуть виконати студенти. У залікову книжку виставляється оцінка у трьох вимірах: за національною шкалою – «відмінно», «добре» або «задовільно»; за 100-бальною системою навчального закладу та в системі *ECTS*, відповідно *A*, *B*, *C*, *D*, *E*. Оцінка «відмінно» відповідає за європейською системою літері *A* та за шкалою навчального закладу – 90-100 балам, «добре» –

літерам **B** або **C** – 89-82 та 75-81 балам, «задовільно» – **D** або **E** – відповідно, 68-74 і 60-67 балам.

«Розбаловку» викладачі повідомляють студентам на першому занятті, щоб студенти знали, скільки балів і за які види роботи вони можуть отримати. Накопичені протягом семестру та отримані під час іспиту бали виставляються студентам у відомість, залікову книжку та в індивідуальну відомість.

Залік виставляється на останньому занятті семестру за наявності не менше 60 балів за вищезазначеною шкалою у трьох системах оцінювання.

Протягом семестру студенти відслідковують, скільки балів вони вже накопичили, скільки разів відповідали, які оцінки отримали за різні види роботи. Якщо вони відчують, що балів недостатньо, вони можуть прийти до викладача на консультацію, щоб відповісти пропущений матеріал і отримати необхідні бали.

Виставлення балів у вигляді трьох оцінок за різними шкалами дає можливість бути готовими до заповнення дипломів Європейського зразка.

На засіданнях науково-методичної ради Інституту обговорюються питання міжвузівського співробітництва та проведення спільних наукових досліджень, розглядаються шляхи оптимізації навчального процесу й оцінювання знань студентів.

3 ICT in Language Education

3.1 Digital Natives: Fact or Fiction? (from OUP blog)

Anna Moris

Oxford University Press in Ukraine, Co-organiser, Ukraine

Preview

Zöe Handley, our resident EFL technology guru, considers the notion of the so-called “digital natives / digital immigrants” divide and whether such a divide exists between learners of English as a foreign language and their teachers.

Ever since I became aware that the *digital natives / digital immigrants* opposition is having a negative effect on teachers’ confidence in their use of technology in language teaching, the topic has frustrated me. In this post, I will explain why.

Where did the terms *digital native* and *digital immigrant* originate?

The terms first appeared in Prensky (2001). In this article, Prensky argued that an unsurmountable digital divide has developed between the young who have grown up with technology and older people who have become acquainted with technology later in life; and consequently between students and their teachers. Prensky coined *digital natives* to refer to the former and *digital immigrants* to refer to the latter and argued that, as a result of interacting with technology, *digital natives* “think and process information fundamentally differently” (Prensky, 2001: 1) to *digital immigrants*. *Digital natives*, according to Prensky, process information quickly, enjoy multi-tasking, and enjoy gaming, while *digital immigrants* process information slowly, working on one thing at a time and do not appreciate less serious approaches to learning. This divide, Prensky argued, is the greatest problem facing education today and teachers must change the way they teach in order to engage their students.

In other literature this generation has been referred to as the *Net Generation* (Tapscott, 1998) and the *Millennials* (Howe & Strauss, 2000) and more precisely defined as those born on or after 1982 (Oblinger, 2003).

Prensky's ideas have since influenced policy-makers and many researchers have adopted them as their point of departure. But, what evidence is there to support the *native / immigrant* divide?

Prensky's original article is merely an opinion piece. In it he provides neither evidence that the young engage with different technologies to the old, nor evidence that they learn in different ways. While his follow-up article (Prensky, 2002) promises to provide such evidence from neuroscience and social psychology, it is similarly little more than an opinion piece and makes huge leaps from neuroscience and social psychology research to claims about the way in which today's *digital native* students learn.

Studies that have questioned the validity of the *digital native /digital immigrant* divide have found that students do not engage with technology as much as we might think. They are not the most frequent users of technology, rather 35-44 year olds are (Bayne and Ross, 2007). While in some families computers are seen as valuable educational tools and parents actively engage their children in their use, in others computers are only used for the purposes of entertainment and parents restrict their use (Bennett & Maton, 2010). Further, while we are led to believe that students are constantly online and engaged in a variety of activities (Kárpáti, 2009), surveys of students' use of technology suggest that most are engaged in social networking, but only a small number are engaged in content-creation activities such as blogging and creating wikis (Bennett & Maton, 2010). In short, beyond the most common uses of technology, students' experience of technology varies widely (Bennett & Maton, 2010). In light of this evidence, even Prensky himself has modified his position (Prensky, 2009). In particular, Prensky now accepts that through their experience with technology, older people may be *digital natives*. Yet, Prensky's original claim of a divide between the old and the young continues to be perpetuated.

References

1. Bayne, S. and Ross, J. (2007). The 'digital native' and 'digital immigrant': A dangerous opposition. In procs. *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education*. www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf

2. Bennett, S. and Maton, K. (2010). Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26: 321-331
3. Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
4. Kárpáti (2009). Web 2 Technologies for Net Native Language Learners: A “Social CALL.” *ReCALL*, 21(2): 139-156.
5. Oblinger, D. (2003). Boomers & Gen-Xers, Millennials: Understanding the “New Students”. *Educause*. 38(4):
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9:1-6
- Prensky, M. (2002). Do they really *think* differently? *On the Horizon*, 9(6): 1-9
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate Journal of Online Education*, 5
6. Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.

3.2 Fostering Intercultural Competence Using the Internet Technology

T.Y. Vvedenska *PhD, Head of the Department of Technical Translation, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

In today’s world, global economy and high technology have shrunk the distance between nations and significantly increased the interaction between different cultural groups. Such trend has raised a wide discussion with regard to intercultural competence in various fields. The processes of globalization ruin mental stereotypes and national traditions, bringing about the global awareness about international culture. Broadening of interaction with representatives of other cultures and establishing international relationships with them call for highly developed

competence in cross-cultural communication in order to prevent interethnic conflicts, reduce culture shock and smooth out intolerance to cultural differences.

As the workforce in various countries becomes increasingly diverse, the need to train individuals to become effective in dealing with multicultural complexities increases, too. In order to close the gap between what employers are looking for and what is being taught at university, teachers, in addition to English, should teach professionalism, work ethic, critical thinking, team work, technology, leadership, creativity and *cross-cultural understanding*. Globalization is leading more and more companies to become international in order to remain competitive. International joint venturing is becoming commonplace. Thus, the intercultural abilities of managers on overseas assignments are increasingly important to bottom-line performance of multinational businesses. Cross-cultural difficulties can result in sky-rocketing organizational costs and even premature return home [1, p.79]. International educational and business exchange processes are growing at a rapid rate which explains the ever booming interest in researching predictors of foreign experience success.

As technology interconnects our globe in increasingly complex layers, the world seems to grow smaller. Yet, it is with this increased interconnectivity that our perception of the world grows and expands. Our social network begins to encompass individuals whom we have never physically met before, and possibly never will. It is these new relationships with distant individuals that may challenge us to expand our horizons beyond what we now know. Whenever we venture to travel beyond the horizon, however, we often encounter people very different than ourselves. One of the most fundamental differences is culture. It is these intercultural relationships that challenge us to broaden our perspectives and grow in new directions.

Hannigan [2] identified three broad categories of criteria associated with cross-cultural success/failure: skills, attitudes and personality characteristics.

Intercultural competence transforms a monocultural person into multicultural person, the one who respects cultures and has tolerance for differences. His skills fall into 4 areas:

- **personality strength** (self-concept, self-disclosure, self-monitoring and social relaxation);
- **communication skills** (verbal & non-verbal behaviours, i.e. message skills, behavioral flexibility, interaction management, social skills, empathy);
- **psychological adjustment** (easy to acclimate to new environments, to handle culture shock, frustration, stress, alienation);
- **cultural awareness** (understanding of social customs and social system of the host culture).

It is most important that, since the publication of Hymes' [3] article "On communicative competence", language and culture have been regarded as inseparable. This in turn ignited fierce methodological and philosophical debate in both English language teaching and cultural studies which is still ongoing and evolving. As Byram [4; p. 94] points out: "The problem with the notion of communicative competence is that it is based on a description of how native speakers speak to each other; in today's postcommunicative era the cultural and linguistic 'superiority' of the native speaker is no longer automatically assumed". The challenge for language teacher training, according to Byram (ibid.), is to enable teachers to be teachers of language *and* culture. The development of "intercultural competence" in language teachers is thus a prerequisite to enable them to develop it in their learners. Byram defines the competence of the proficient intercultural speaker in terms of a number of interrelated skills, 'partial competences' and knowledge. In addition to the linguistic, sociolinguistic and discourse skills which form one's *communicative competence*, the interculturally competent individual needs to possess the skills of interpreting and relating, the skills of discovery and interaction, a curiosity and openness of attitude, a knowledge of the products and practices of social groups in one's own country, and, perhaps, most crucially, a critical cultural awareness, that enables one to evaluate critically and in an informed manner, the particular perspective, practices and products of one's own and other cultures [5; 95-96].

Throughout the history of human communication, advances in technology have powered paradigmatic shifts in education [6]. Many educators believe that more

teaching and learning often occurs when the instructional process is mediated by technology. Using state-of-the-art technology in today's classroom is essential in order to engage and motivate students. The last few decades have seen a period of phenomenal growth and expansion of the Internet. We are now witnessing, according to Crystal [7] 'a technological revolution of unprecedented scope [which aims] to enable people all over the world to communicate with each other in seconds'.

Viewed from this perspective, the Internet surely has much to offer in the fields of cultural studies and language learning. Indeed, teachers around the world are already making use of resources and potential offered by the Internet in a variety of ways in their work. These include sharing lessons, materials and ideas with other teachers participating in dedicated discussion forums. Both teachers and students are using the information resources available on the Internet to research projects, assignments and materials and to make contact with peers and colleagues all over the world for the mutual exchange of ideas and opinions.

E-mail

Though already too mundane, this service still holds a lot to offer for student-teacher interaction. For instance, one can send attachments with text, audio and video files, a big multi mega-byte portfolio with the course resources and materials which can be temporarily uploaded on the mail server allowing access to all your students. It also provides a platform for setting up and managing cross-cultural projects (monitoring videoconferences, adjusting of seminar plans, assignment outcomes etc.)

Newsgroups

A second and very useful Internet resource is the system of newsgroups. There are thousands of various newsgroups dealing with every conceivable subject in a wide variety of languages. Such forums are valuable venues for posing questions and getting answers, sharing ideas and enabling people to communicate across borders and continents, thus allowing intercultural communication in a virtual setting.

World Wide Web

In essence this is the combined information of all the computer locations around the world which have made their data freely available. Web pages may include

animations, sound or video, in addition to text. The wealth of information on the Web means that by exploiting the resources, learners can engage in both short- and long-term ‘discovery’ learning tasks and projects, thus expanding their knowledge and developing the interactive and operational skills demanded for the development of intercultural competence. Some examples of cross-cultural projects include the “Space Knowledge Adventure” project presented by Coolderry Central school in Ireland, aimed at linking students in 200 primary schools throughout Europe and the “Do you talk Internet?” project based in Belgium and aimed at promoting Internet multilingualism (<http://www.darespeak.org>).

Blogs

By making a classblog, the teacher can set up a social network for the classroom. It contains a forum section where students can post topics and comment on things from personal and international perspectives. Blogs allow to post class projects, stories, upload photos, videos, put birthdays etc. (<http://www.life-journal.com>). Students can be assigned to make short video clips on intercultural issues to be further uploaded onto the class blog or social network and shared.

Social networks

Facebook, Twitter, Vkontakte, Odnoklassniki and other networks provide an array of options to develop cross-cultural competence. First, they offer introductory information for the participants of cross-cultural programs and projects. Students can get better ideas about their partners in intercultural communication from their photos and profiles listing hobbies, interests, favourite books, music preferences and other personal information. Students can share and comment upon modern movies and songs; discuss news, post announcements about upcoming events, organize interest groups, and publish useful links.

YouTube

This resource has recently acquired greater dimension and significance for instructional purposes, especially for teaching intercultural competence skills. Beginning with visual lectures on the topics concerned with intercultural problems, animated pieces, commercials, home video and promo clips, this portal offers

multiple and diverse materials to use in the process of intercultural competence building.

References

1. Stening, B. W. & Hammer, M. R. 1992. Cultural baggage and the adaptation of expatriate American and Japanese managers. *Management International Review*, 32(1), 77-89.
2. Hannigan T (1990). *Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature* in *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 89-111.
3. Hymes B (1971) On communicative competence in Pride J & J Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* Penguin
4. Byram M (1998) Intercultural Communicative Competence – The Challenge for Language Teacher Training in *Teaching Towards Intercultural Competence: Conference Proceedings: Sofia 1997*, 92-103
5. Byram M (1998) Intercultural Communicative Competence – The Challenge for Language Teacher Training in *Teaching Towards Intercultural Competence: Conference Proceedings: Sofia 1997*, 92-103
6. Frick T (1991) *Restructuring Education through Technology* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation
7. Crystal B (1997) *English as a Global Language* Cambridge University Press

3.3 Использование Веб-проектов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов

О.А. Каниболоцкая *Доцент кафедры преподавания второго иностранного языка, Запорожский национальный университет, Украина*

В настоящее время стремительное развитие компьютерных телекоммуникационных и информационных систем, средств мультимедиа оказывает значительное влияние на высшую школу в целом, что приводит к

появлению новых педагогических технологий, новых форм преподавания современных языков, одной из которых является дистанционное обучение. Исследования отечественных и зарубежных учёных, педагогов-практиков свидетельствуют о том, что применяемые адекватным образом современные компьютерные технологии, в частности Интернет, могут существенным образом содействовать эффективности преподавания и изучения иностранных языков, а также способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Наиболее актуальным и действенным способом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции является веб-проект или телекоммуникационный проект, который основан на применении Интернет-технологий, эффективным образом способствует развитию всех типов навыков и умений. Веб-проект – это совместная, учебно-познавательная, исследовательская или игровая деятельность студентов-партнеров, которая имеет общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, нацеленные на достижение совместного результата и организованная на основе компьютерной телекоммуникации. Различают такие типы проектов: исследовательские, творческие проекты, дискуссионные, игровые, информационные, практически ориентированные. По характеру контактов проекты делятся на национальные и международные. Национальные проекты организованы между вузами, группами в пределах региона, страны. В международных проектах принимают участие представители разных стран. По количеству участников проекты подразделяются на личностные, парные и групповые. По длительности проведения различают длительные и постоянно действующие проекты. На практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Не все проекты, какими бы интересными и практически значимыми они не казались, могут отвечать характеру телекоммуникационных проектов.

На современном этапе метод веб-проекта представляет собой долговременное, проблемное задание с целью развития языковых,

комунікативних навчальних навиків і формування соціокультурної компетенції, результатом якого є веб-публікація, що є найбільш ефективним в межах кредитно-модульної системи навчання в процесі організації індивідуальних завдань для студентів-філологів вищої школи. Основні вимоги можуть бути сформульовані наступним чином: хороша технічна підготовка викладача-координатора; знання ресурсів мережі для підготовки інформаційно-справочного блоку; розробка змістової частини проекту, самостійна пошуково-дослідницька діяльність студентів. Робота над веб-проектом передбачає наступні етапи: необхідність вибрати тему або поставити проблему; вирішити скільки осіб будуть брати участь в проекті (4-5 осіб); скласти список сайтів за даною темою; скласти список сайтів, які допоможуть у створенні веб-проекту, приклади студентських сайтів, сайти для консультації; докладно описати вимоги і розробити критерії оцінки проекту. Неціннію допомогу в ході створення веб-проекту надають формати веб-завдань (*Hot List, Web Quest, Treasure Hunt*), які є веб-шаблонами.

Таким чином, метод веб-проектів активно застосовується в вищій школі в межах Болонського процесу, що дозволяє не тільки отримати і передати інформацію на іноземній мові, але і сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формує культуру творчого оперативного мислення, сприяє розвитку їх іноземною мовною комунікативною компетенцією.

3.4 Інформаційно-комунікаційні технології та електронні засоби навчання іноземних мов

Ю. А. Канцедалова *Асистент, Державний ВНЗ «Донецький національний технічний університет», Україна*

Бурхливий розвиток програмно-технічних засобів створення, збереження й обробки інформації у світі дедалі швидше змінює орієнтації сучасного

суспільства. Входження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різні сфери діяльності людини не оминає і галузь освіти. У зв'язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати ІКТ як допоміжний навчальний ресурс, необхідності підвищення якості підготовки фахівців з новим типом мислення і культури, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства й комунікаційного простору, породжуючи виникнення протиріч:

- між рівнем розвитку інформаційного середовища і якістю підготовки фахівців до здійснення сучасної іншомовної комунікації;
- між обсягом інформації, що постійно збільшується і можливостями індивіда до її сприйняття, обробки, засвоєння, передачі і використання у професійній діяльності.

Вирішенню зазначених протиріч сприяє впровадженню інформаційних технологій в освіту.

Законами України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», «Про освіту», «Про вищу освіту» [1, 2, 3], Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті та іншими офіційними документами передбачається забезпечення ефективного впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання. Стрімкий сучасний розвиток інформаційно-обчислювальної та телекомунікаційної техніки неминуче призводить до інформатизації вищої освіти.

Сьогодні увагу дослідників привертають різні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Так, проблемам використання ІКТ з метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів присвячено дослідження Н.Бойко та А.Байраківського, які зазначають, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє повнішому оволодінню студентами системою знань та вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів,

допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей [4, с.247-251; 5, с.10-13.]. При цьому використання засобів ІКТ у навчальному процесі вищого закладу освіти виступає не самоціллю, а педагогічно виправданим підходом, що має розглядатися в плані педагогічних переваг порівняно з традиційними технологіями організації самостійної роботи. Л.Карташова вважає, що застосування викладачем інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання іноземної мови дозволяє ефективно та доступно визначити новизну навчального матеріалу; продемонструвати зв'язок навчального матеріалу з історією, з цікавими фактами з життя видатних людей; навести приклади практичного застосування знань іноземної мови; здійснити впровадження проблемного та евристичного навчання тощо [6]. Н.Олійник зауважує, що використання ІКТ в процесі професійної підготовки сучасного вчителя повинно бути комплексним та інтегрованим, охоплювати весь курс навчання та здійснюватись під час викладання різних предметів [7]. Теоретичним й практичним аспектам проблеми комп'ютеризації освіти також присвячені роботи Б.С. Гершунського, А.П. Єршова, А.М.Короткова, В.А.Лецько, О.А.Локтюшиної, Є.Й. Машбица, В.М. Монахова, Н.В.Морзе, В.В.Рубцова, П.І.Підкасистого, О.Б.Тищенко, В.П.Долматова та ін. Можливості комп'ютерної комунікації у вузі щодо змін змісту навчання з дисциплін розкривають М.Н.Алексєєв, С.Г.Григор'єв, Б.С.Гершунський, Н.А.Женов, А.А.Оголь, А.В.Петров. Проте науковці переважно акцентують на властивостях комп'ютерних технологій як універсальних засобів обробки інформації.

Дослідження З.О.Джаліашвілі, В.С.Колесникова, А.Г.Крицького, Г.М.Чусавітіної відзначають окремі комунікативні властивості комп'ютерної освіти, особливості комп'ютерних навчальних систем щодо побудови навчання у режимі діалогу. Реалізації можливостей ресурсів телекомунікаційних мереж як глобального середовища безперервної освіти присвячені роботи С.В. Богданової, С.Д. Коракозова, Є.С. Полат та ін. Окремі аспекти інформатизації вивчення іноземних мов розглядалися М.А. Акоповою, М.Ю. Бухаркіною, О.І.

Дмитревою. Е.Л. Носенко., І.П. Павловою та ін. Проте ґрунтовних досліджень з визначення й реалізації можливостей інформаційно-комунікативних систем у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями бракує.

У цій статті я спробую розкрити можливості інформаційно-комунікативних систем у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями.

Згідно мети поставлені завдання: на основі аналізу існуючих підходів науковців до проблеми використання інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови розкрити поняття інформаційно-комунікаційні технології навчання; на основі аналізу різноманітних підходів застосування комп'ютерної комунікації розкрити суть цього поняття та обґрунтувати способи його подальшого використання під час вивчення іноземної мови. Аналіз проблеми використання ІКТ в навчально-виховному процесі засвідчує, що перехід до комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання новітніх засобів навчання з традиційними – складна педагогічна задача, що потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, матеріально-технічних та інших питань. А серед них – розробка відповідного навчально-методичного забезпечення для використання інформаційно-пошукових систем, гіпермедійних, мультимедійних, телекомунікаційних та мережевих технологій; формування інформаційної культури викладачів та студентів, їх підготовка до практичного використання засобів ІКТ у своїй професійній діяльності. Основні аспекти інформаційно-комунікаційної культури особистості спрямовані на формування системи понять і термінів, практичних вмінь і навичок у галузі комп'ютерно-інформаційних технологій, базових знань про загальні принципи застосування ІКТ, формування культури творчої діяльності, розвиток творчих здібностей, пізнавальної та творчої активності, формування індивідуального стилю творчої діяльності [7].

Використання ІКТ у професійній діяльності викладача іноземних мов дозволяє оптимізувати зміст навчання, модернізувати методи та форми організації навчального процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та якість надання освітніх послуг.

Головна мета навчання ІМ – це комунікативна діяльність, тобто практичне володіння іноземною мовою. У цьому випадку мережа Інтернет є унікальним засобом, який надає можливість спілкування. За постіндустріальної доби, що настала, Інтернет та індустрія інформаційно-комунікаційних технологій стрімко увійшли й органічно доповнили практично всі сфери людської діяльності, зокрема педагогічну. Під їхнім потужним впливом усе нині стає „новим” – суб’єкт планетарних дій, економіка, політика, наука, освіта. Відбувається переорієнтація суспільної свідомості на необхідність оволодіння новими формами, культурою комунікації, як частиною універсальної культури, що характеризує рівень розвитку сучасного суспільства. Глобальні інформаційні мережі настільки органічно вплелися в життя сучасної цивілізації, що вилучити їх з неї вже неможливо. В еру інформаційних технологій педагог змушений не тільки використовувати їх, але й жити, співпрацювати, конкурувати з ними. Так, на сьогодні значна частина філологів використовують інформаційно-комунікаційні технології для проведення різних лінгвістичних експериментів.

Отже можна визначити, що інформаційно-комунікаційні технології – технології опрацювання інформації за допомогою комп’ютера та телекомунікаційних засобів.

Перш за все підкреслимо: зв’язок термінів "комунікація" та "інформація" з технологіями зафіксований у терміні, який з’явився порівняно недавно - інфокомунікаційні технології, які підкреслюють подвійний характер технології– інформаційний зміст (інформаційне середовище) та комунікативні можливості (засіб зв’язку), створеним словосполученням під яким ми

розуміємо систему методів і способів вводу, обробки, збереження, виводу, пошуку та передачі інформації в комп'ютерних мережах [7].

Традиційно їх поділяють на технології синхронної (он-лайнової) (чат і ICQ) та асинхронної (оф-лайнової) комунікації (електронна пошта, телеконференції). Дані технології забезпечують як міжособистісну, так і односторонню комунікацію; інтерактивний режим роботи з навчальним матеріалом, зручний доступ до інтегрованих баз знань, довідників, зосереджених у комп'ютерних фондах, включених у телекомунікаційну мережу; діалогізацію навчального процесу, який здійснюється в особливому інформаційно-комунікаційному середовищі (найближче оточення студента та інших суб'єктів освітнього процесу з використанням комп'ютерних і комунікаційних технологій, що забезпечує сприятливі умови їхньої діяльності для досягнення цілей освіти) [8].

Використання можливостей мережі Інтернет актуалізує поняття самостійної роботи студентів, наповнює його новим змістом. Так, ознайомлення студентів із сайтами, що пропонують онлайн вивчення англійської мови, дозволяє задовольнити освітні потреби найактивніших учасників навчально-виховного процесу.

Із цією метою студенти ознайомлюються зі змістом сайтів, наприклад, <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml> – BBC Learning English, що пропонує фонетичні, граматичні, лексичні вправи, навчальні відео- та аудіоматеріали, новини англійською мовою, квізи та плани занять для викладачів; <http://www.esl-lab.com/>, що пропонує перевірити вміння сприймати на слух й містить квізи зі слухання для користувачів різних рівнів володіння навичками аудіювання. Сайт Language Directory містить гіперпосилання на онлайн словники, газети, теле - та радіостанції й інші ресурси, корисні для тих, хто вивчає англійську мову; сайт ESL Galaxy пропонує безліч лексико - граматичних вправ для студентів, різні ігри для розвитку мовленнєвих навичок та розширення словника, матеріали для викладачів тощо. Близько 650 вправ на розвиток лексичних та граматичних вмінь, граматичні правила, тести, мовні

ігри, кросворди знайдуть відвідувачі сайту <http://www.englisch-hilfen.de/en/index.htm>. Досвід використання інтернет-ресурсів в процесі навчання англійської мови дозволяє припустити, що така форма організації навчання прискорює формування й розвиток навичок та вмінь студентів у продуктивних видах діяльності, підвищує мотивацію, інтерес до вивчення англійської мови, стимулює розвиток пізнавальної та творчої активності студентів.

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи вивчення іноземної мови в Україні базуються на Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. В зв'язку з цим комп'ютерні інформаційні технології виступають головним компонентом підвищення мотивації сучасного навчання та вивчення іноземної мови.

В освітньому середовищі використовуються найбільше поширені в Україні електронні програми вивчення іноземної мови (на прикладі англійської мови):

- Діамантовий Англійський (Diamond English) – комп'ютерний курс англійської мови;
- Bridge to English – 2000, базовий курс англійської мови;
- Великий англо-російський, російсько-англійський словник – Lingvo;
- TOEFL – офіційний тест на знання англійської мови: The Heinemann TOEFL – в форматах PBT (Paper-based Test) і IBT (Internet-based Test);
- Особливою популярністю користується DVD (rom) Tell Me More – повний курс англійської мови, розширений курс розмовної американської мови з елементами тестових завдань;
- Світ англійської мови: «Крок за кроком», Бонк Н.А;
- Англійська мова «Крок за кроком», 2009 – інтерактивний курс навчання.

Тут же варто зазначити, що використання мережевих технологій та телекомунікацій надає доступ студентам до значного обсягу інформаційних ресурсів. Розгалужені пошукові можливості мережевих систем дають змогу оперативно знаходити потрібну інформацію, стимулюють активність студента в її пошуку. Це дає можливість змінити саму концепцію інформаційного

забезпечення та здійснити принципово новий підхід до організації аудиторної та самостійної роботи студентів.

Підсумовуючи сказане, зазначу, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання іноземної мови значно розширює можливості викладача, спрямовує студентів на свідоме засвоєння знань; має на меті розвиток творчої спрямованості пізнавальної діяльності студентів, формування відповідних професійних і особистісних якостей, що, зрештою, призведе до суттєвої зміни статусу студента як свідомого й активного учасника навчально-виховного процесу, здатного визначити індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

Отже, на сьогоднішній день неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості різних видів інформації. Але, щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні оволодіти такими знаннями, уміннями і навичками з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві [9, с.2].

Серед прийомів одержання нової інформації з середовища, яка опрацьовується студентами на заняттях виділяють роботу:

- підручниками, довідниками, каталогами, опорними конспектами;
- періодичними виданнями (накопичення вирізок, робота з анотованими
- джерелами, проглядання журналів);
- комп'ютером.

Зазначають, що студенти ВНЗ мають можливість використовувати широкий спектр засобів комунікацій обробки і збереження інформації: персональні компютери, Інтернет, кабельне і супутникове телебачення, мобільний зв'язок, тощо. Отже, традиційне навчання зазнає змін на всіх стадіях

навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка дипломних та магістерських робіт [10, с.51].

Застосування на заняттях інтерактивних технологій змінює звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: студент перестає бути пасивним приймачем знань, а стає активним учасником навчання [9, с.647].

Професійна компетентність викладача ВНЗ щодо інформаційних технологій складає основну проблему, яка гальмує процес впровадження ІТ у систему освіти. У цьому процесі можна виділити два визначальних чинники: сформованість інформаційної компетенції викладача ВНЗ; розвиток здатності впроваджувати в навчальний процес ВНЗ інформаційні технології, тобто бути не тільки користувачем готових програмних продуктів, але більшою мірою виступати творцем, розробником власних навчально-методичних програмних засобів. Використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного типу заняття, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти. Ці потреби можна класифікувати за такими критеріями:

- використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі;
- переважно фронтальні форми роботи; використання електронних підручників тільки як засобу самонавчання;
- використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації) з електронних засобів навчального призначення, з дистанційних курсів, з певних матеріалів мережі Інтернет;
- створення власних занять через інтеграцію різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки, конструктор занять, мається на увазі послуга, що надається в багатьох електронних засобах навчального призначення [11, с.279].

Викладач сучасного навчального закладу повинен за будь-яких умов намагатися виконати свій обов'язок та професійну місію: розвиватися самому, тим самим забезпечуючи можливості для розвитку інших - своїх студентів.

Отже, використання таких технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів активно сприятиме поетапному формуванню нових навичок, знань та вмінь. Але ми не повинні забувати, що основне завдання освіти - не просто дати людині певну суму знань з тих чи інших дисциплін, а й виховати всебічно розвинену особистість.

Інформаційно-комунікаційні технології та електронні засоби навчання іноземних мов - це великий вирівнювач можливостей в галузі освіти, оскільки вони усувають географічні бар'єри та економлять час. Обладнання комп'ютерного класу та підключення до мережі Інтернет відразу ж вирішує кілька проблем: неукомплектованість бібліотеки навчального закладу, відсутність підручників (застарілі не відповідають вимогам, а нові дуже дорогі), висока вартість передплати на періодичні видання.

Але це не весь спектр проблем, які викладач може вирішити за допомогою ІКТ. Слід зазначити, що ІКТ на сучасному етапі забезпечують активне спілкування з носіями мови.

Оскільки ІКТ надають спілкуванню світових масштабів, природнім став той факт, що вони повинні відігравати головну роль в аудиторіях іноземної мови. Саме тому на сьогодні одна з найголовніших потреб в системі освіти - це інтеграція інформаційних технологій в навчальний процес.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // <http://www.osvita.org.ua>
2. Закон України «Про освіту» // <http://www.osvita.org.ua>
3. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // <http://zakon.rada.gov.ua>
4. Байраківський А. І., Бойко Н. І. Особливості самостійної роботи студентів в умовах запровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі //

- Болонський процес: трансформація навчального процесу у технології навчання: Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції ДУІКТ. – К., 2006.
5. Бойко Н. І. Форми та шляхи організації самостійної роботи студентів // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород, 2001.
 6. Карташова Л. Аналіз педагогічних умов використання програмно-методичних комплексів // <http://lkartashova.at.ua>
 7. Олійник Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі підготовки майбутніх економістів // <http://intkonf.org/category/arhiv/1-pyata-vseukrayinska-naukovo-praktichna-internet-konferentsiya-suchasna-nauka-v-merezhi-internet-26-28-lyutogo-2009-roku/pedagogika>.
 8. Ahmad K., Corbett G., Rodgers M. and Sussex R. (1985) Computers language learning and language teaching. – Cambridge.
 9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008.
 10. Лагутенко О. Б. Сучасні впровадження програмно - методичного забезпечення у навчальний процес та управління вищим навчальним закладом освіти.
 11. Зайчук В.О. та ін. Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. -К.: Науч.-метод. центр вищої освіти, 2005. - Вип. 40.

3.5 Інтегративне навчання іноземним мовам у вищій школі

Т.І. Морозова *Старші викладачі, Державний ВНЗ «Національний*

Л.О. Токар *гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Якісне переосмислення характеру та змісту мовної освіти є однією з найважливіших проблем сучасної вищої школи. Сьогоднішні суспільно-економічні умови вимагають того, щоб при підготовці майбутніх спеціалістів відбувався детальний аналіз та переосмислення теоретичних та практичних засад системи підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

Таким чином необхідним є активне втілення в практику інтегративних технологій навчання. Інтегративний підхід значно збільшує мотивацію, він реалізує зв'язок теорії з практикою, що дозволяє на новому рівні організовувати групові та практичні заняття, самостійну роботу студентів. Також цей підхід допомагає розробляти завдання різного рівня складності, надавати можливість вибору форм внутрішньогрупової взаємодії.

Для результативної аудиторної пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови ефективним є використання таких методів, як:

- створення проблемних ситуацій;
- вирішення творчих завдань;
- захист міждисциплінарних проектів;
- прес-конференції;
- ділова гра;
- аналіз конкретних ситуацій;
- проведення дискусій та «круглих столів».

При навчанні іноземним мовам в технічних ВНЗ слід провести диференціацію студентів за рівнем мовної компетенції, аналізуючи інформацію щодо контролю різних періодів навчання.

Проектуючи інтегративні технології навчання іноземним мовам в немовному ВНЗ важливим є забезпечення рішення навчальних завдань не тільки з метою засвоєння предметно-гуманітарного змісту, а й для успішної майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Отже, зміст навчання іноземним мовам повинен містити матеріали як культурно-країнознавчі, так і професійно-орієнтовані.

Таким чином, під інтегративною технологією навчання іноземним мовам розуміється такий спосіб організації навчального процесу, при якому найбільш повно забезпечуються змістовні міждисциплінарні зв'язки з гуманітарними, технічними та спеціальними дисциплінами. Метою такої інтеграції є розвиток у майбутніх спеціалістів інтегративного мислення, що є основою їх конкурентоспроможності.

Особливого значення тут набуває взаємодія викладачів іноземних мов із випускаючими технічними кафедрами, особливо за таких форм роботи, як: отримання науково-технічної інформації з іноземних періодичних видань, Інтернету, написання рефератів, анотування дипломних проектів тощо. При цьому набувається досвід складання й оформлення ділових листів, написання реферативних перекладів, спеціалізованих текстів та технічної документації.

Важливим моментом є також залучення студентів до участі у науково-практичних семінарах і конференціях.

Досягнення практичної мети навчання іноземним мовам в технічному ВНЗ означає застосування майбутніми спеціалістами отриманих знань в якості засобу знаходження нової інформації та обміну інформацією в своєму професійному середовищі.

Організуючи заняття з іноземної мови, слід пам'ятати, де саме і як саме студенти зможуть застосувати отримані знання в подальшому навчанні, в подальшій професійній діяльності, та й в житті в цілому. Майбутнім спеціалістам важливо розуміти мету вивчення даної дисципліни, форми й способи самоконтролю, мати методичні рекомендації щодо інтегративної пізнавальної діяльності, що в цілому значно збільшить мотивацію.

3.6 Использование интернет-ресурсов в дистанционном обучении иностранным языкам

Т.Д. Уманец *Старший преподаватель, Государственный ВУЗ
«Национальный горный университет», Днепропетровск,
Украина*

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка даёт молодежи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов глобальной сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения.

Сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка.

Вопрос интеграции Интернета в образование, в частности, применение его в обучении иностранным языкам, в настоящее время достаточно актуален. Это связано в основном с тем, что при использовании Интернета как средства обучения иностранному языку как нельзя лучше реализуются многие цели и задачи обучения и воспитания.

Использование кибернетического пространства в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся.

Внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования в целом, что приводит к появлению новых педагогических технологий, новых форм преподавания современных языков, одной из которых является дистанционное обучение. Дистанционное обучение - это способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Исторически дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако сейчас - это средство обучения, использующее аудио, видео и компьютерные каналы связи. Считается, что дистанционное образование - это процесс передачи знаний (за него ответственен преподаватель и вуз), а дистанционное обучение - это процесс получения знаний (за него ответственен студент). Для дистанционного обучения через Интернет характерной особенностью межличностного общения на иностранном языке между преподавателем и обучаемым является его опосредованный характер. С одной стороны, возможность постоянного общения на расстоянии в ходе учебного процесса отличает дистанционное обучение от заочного и в

некоторой степени приближает его к очному, с другой – межличностное телекоммуникационное общение не способно в полной мере восполнить отсутствие непосредственного "живого" общения.

В последнее время Интернет вытесняет другие формы дистанционного обучения. Это связано со следующими обстоятельствами: а) современное развитие Интернет-технологий, позволяющих более дешёвыми и удобными средствами имитировать любую учебную модель; б) доступность и простота подключения к сети Интернет; в) сравнительно низкая стоимость подключения. Стремительное развитие Интернета позволяет смоделировать любой тип систем, а также построить принципиально новые обучающие комплексы. Всё это делает Интернет наиболее перспективным средством дистанционного образования.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: а) телеконференции, видеоконференции, электронную почту; б) возможность публикации собственной информации, создание домашней странички и размещение её в Web-сервере; в) доступ к информационным ресурсам; г) справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); д) поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite); е) разговор в сети (Chat). Все эти ресурсы могут быть активно использованы на занятиях по иностранному языку.

Использование мультимедийных средств помогает реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей студентов, их уровня обученности, склонностей. В первую очередь это обеспечивается тем, что международная компьютерная сеть предоставляет огромное количество информации, обрабатывая которую обучающиеся являются не только потребителями накопленных человеческих знаний, но и создают при этом что-то сами, выступая в роли создателей. Интернет повышает мотивацию у изучающих иностранный язык, оказывая положительное влияние на весь

процесс обучения, делает доступным аутентичные материалы, усиливает коммуникативное взаимодействие, обеспечивает независимость от одного, а иногда и единственного, источника информации.

Изучение иностранных языков с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у студентов. Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого студента. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его.

Без сомнения основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, которая тесным образом связана с лингвистической, а также с культуроведческой компетенцией. Интернет создаёт уникальную возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, обеспечивая межкультурное взаимодействие, позволяя слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создаёт естественную языковую среду. В связи с этим в настоящее время преподаватели иностранных языков могут более успешно осуществлять продуктивное обучение различным видам иноязычной деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму; знакомить обучаемых с страноведческими и культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Для обучения речевой деятельности Интернет позволяет обучаемым вступать в живой диалог с реальным партнёром, совершенствовать при этом умения монологического и диалогического высказывания, а при обучении аудированию на основе аутентичных звуковых текстов, например, слушать и слышать собеседника, пополнять свой словарный запас лексикой современного

иностранного языка. Компьютерные телекоммуникации предоставляют уникальную возможность использовать информационные ресурсы всемирной сети и, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно обучать различным видам чтения: поисковому, ознакомительному, изучающему, углублённому, используя при этом аутентичные материалы разной степени сложности. А используя ресурсы электронной почты, изучающие иностранный язык формируют умения письменной речи, например, составляют ответы партнёрам, пишут заметки, статьи, участвуют в подготовке рефератов, сочинений и т.п., тем самым совершенствуют не только лингвистические навыки, но и развивают умения генерировать идеи.

Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла. Это межнациональное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении многих миллионов людей разных национальностей, говорящих одновременно - самый гигантский по размерам и количеству участников разговор. Включаясь в него на занятиях по иностранному языку, студенты создают модель реального общения. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернетом, студенты оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлечённые в решении широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание осознанных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Активное и уместное применение компьютера на уроке иностранного языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. В практике применения компьютера в учебном процессе особо подчеркивается его обучающая функция, а также компьютер является инструментом, который организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языком и речевым материалом. Сфера применения компьютера в обучении иностранным языкам

необычно широка. Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке.

Неоспоримым является тот факт, что наиболее полно возможности Интернета раскрываются при использовании его непосредственно в студенческой аудитории. Идеальными условиями для такой работы является наличие компьютерного класса с подключением к Интернету. Самыми распространенными видами работы в настоящее время являются различные Интернет-проекты. Известны два вида проектов: WWW-проекты и E-mail проекты. Они могут пересекаться и дополнять друг друга. Участники WWW-проектов получают задания, для выполнения которых им необходимо найти информацию в Интернете, обработать её и представить затем результаты своего поиска. Для письменной коммуникации в Интернете различают два вида E-mail-проектов: синхронная (Chat) и асинхронная (E-mail). Участники синхронной коммуникации обмениваются письменными сообщениями в режиме реального времени и пользуются при этом языком, характерным для устного общения. Асинхронная письменная коммуникация позволяет работать над текстом более тщательно, предоставляя возможность продумать, исправить, переписать свой текст. В ходе работы над проектами студенты применяют и расширяют свои языковые знания, получают обширную информацию.

В настоящее время активно разрабатываются различные методики обучения иностранным языкам с использованием Интернета. Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу обучаемого, управляет ею и создает условия, при которых студенты самостоятельно формируют свои знания, что особо ценно, ибо знания, полученные в готовом виде, проходят очень часто мимо их сознания и не остаются в памяти. Использование компьютеров на уроках иностранного языка - потребность времени.

На кафедре иностранных языков НГУ дистанционному обучению через Интернет уделяется большое внимание. Преподавателями создан ряд электронных учебно-методических материалов, которые размещены в локальной сети университета и доступны всем студентам. Ведётся работа над созданием электронных учебников, словарей и других материалов, которые, являясь хорошим подспорьем студентам при изучении иностранных языков, будут способствовать росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению иностранным языком, в частности благодаря простоте и легкости доступа к источникам и использованию Интернет-ресурсов.

Задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности студентов, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне.

Компьютеризация нашего общества вызывает появление все большего количества людей, которые хотят и могут пользоваться этими умными машинами в повседневной жизни. Компьютеры облегчают жизнь и делают ее более интересной и насыщенной. При помощи компьютерных технологий можно посетить обучающие курсы в Интернете по любой дисциплине вузовской программы, увидеть мир в его нынешнем состоянии и многообразии, окунуться в прошлое и узнать о будущем, пообщаться с огромной массой самых разных людей и получить доступ в библиотеки, музеи и на выставки, о которых можно только мечтать, поэтому лучшего средства для саморазвития и индивидуального образования и самообразования действительно нет.

3.7 Дистанційна освіта: особливості та принципи побудови системи

О.Л. Чумак *Викладач, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Дистанційне навчання (електронне дистанційне навчання) – це різновид дистанційного навчання, який базується на принципах відкритої освіти і за яким учасники навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану навчальну взаємодію, використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, медіа-навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології.

Перелічені технологічні ознаки і можливості висувають сьогодні на перше місце серед інших компонент дистанційної освіти, що передбачає необхідність широкого впровадження і застосування в освітній практиці сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційна освіта – це одна із форм здобуття освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту й одержання інформації. Ця форма освіти існує поряд із традиційними формами: очною, заочною, вечірньою та екстернатом.

Вітчизняний і світовий досвід використання інформаційних технологій в освіті показує, що прогрес інформаційно-комунікаційних технологій випереджає методичні підходи, які спираються на зазначені технології. Впровадження та розробка адекватної сьогоденню стратегії інформатизації системи освіти у сфері управління, організації та реалізації навчально-виховного процесу інформаційно-комунікаційних технологій повинно базуватися на чітких вимогах до інформаційного забезпечення освіти.

Дистанційна освіта – універсальна, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка створює умови для тих, хто навчається, щодо вільного вибору навчальних дисциплін, викладацького складу з кожної дисципліни та конкретного навчального закладу. Ця форма освіти адаптивна щодо базового рівня знань і конкретних цілей тих, хто навчається.

Основу навчального процесу становить цілеспрямована і контрольована викладачами й організаторами освіти інтенсивна самостійна робота тих, хто навчається.

Суб'єкт і об'єкт навчання мають можливість здійснювати спільну навчальну діяльність у зручному для себе місці, за попередньо узгодженими формою й індивідуальним графіком взаємодії в часі.

Дистанційний навчальний процес проходить у специфічній педагогічній системі, компонентами якої є підсистеми: цілей навчання, змісту навчання, технологій навчання, організаційних форм навчання.

В системі дистанційної освіти ті, хто навчаються, мають можливість здобувати необхідні знання, користуючись сучасними інформаційними технологіями.

В основу програм дистанційної освіти покладено модульний принцип. Кожний окремий навчальний курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дає змогу з переліку модулів формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим потребам.

У сфері дистанційної освіти викладач відіграє нову роль. На нього покладаються такі функції, як координація пізнавального процесу, коригування курсу, який викладається, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами, перевірка поточних завдань тощо. Взаємодія викладача й студента здійснюється в асинхронному режимі у зручний для такої роботи час.

У дистанційній освіті використовуються як традиційні форми контролю якості наявної та здобутої освіти (підсумковий письмовий або усний іспит з теми, модуля чи для присвоєння відповідної освітньо-професійної кваліфікації) так і дистанційні форми такої роботи (співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестові системи тощо).

У дистанційній освіті використовуються спеціальні технології, серед яких знайшли поширення кейс-технології (ґрунтуються на пакетах навчальних матеріалів для самостійного вивчення та контрольних завданнях і тестах для

самоконтролю), технології відеоконференцій (базуються на засобах забезпечення двостороннього або багатостороннього аудіо- й відеозв'язку на значних відстанях), комп'ютерно-телекомунікаційні технології (технології «клієнт – сервер» на основі широкого використання комп'ютерної та телекомунікаційної техніки), комбіновані технології (поєднання двох чи більше попередніх). З педагогічної точки зору технології дистанційної освіти практично інтегрують більшість існуючих методів навчання і надають їм якісно нового, вищого освітньо-технологічного рівня.

Таким чином, дистанційна освіта, яка виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її загальних проблем, зокрема, надає можливість одночасно з гнучким за часом і професійним за змістом вивченням різних предметних розділів знань, формуванням умінь і навичок роботи з багатьох навчальних дисциплін забезпечити інтенсивне практичне застосування тими, хто навчаються, методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток умінь і навичок у цьому сучасному розділі науки і практики.

4 Developing Learner Autonomy

4.1 Role of Motivation in ESP

O. A. Borysenko *PhD, Head of EFL for Pure and Human Sciences, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine*

Introduction

In today's world nobody denies the role of foreign languages. It is the instrument of intercultural communication, the means of information exchange, the tool for cooperation. Education area is not an exception where a foreign language command is a prerequisite of academics' and students' mobility postulated by the Bologna process.

In this context it seems to be a paradox when the number of contact hours allotted to foreign languages in university curricula is being reduced with every passing year, and is fixed at 5 credits by the Education Ministry Directive (№ 873 of 18.09.2009). On the other hand, it is not a paradox since foreign languages are studied at school for a considerable period of time, and, according to the Ukrainian School Curriculum, the proficiency level of school-leavers should be B1+ in terms of the Common European Framework. For that, 5 credits seem to be quite a reasonable time to get to B2 proficiency level, the level of independent users.

The next step undertaken by the Ministry of Education and Science, Youth and Sport was the introduction of the entrance examination in a foreign language for those who want to do the master's course. However, many ESP teachers see a contradiction, a paradox in that again because there is the gap of 3 years in learning foreign languages at Ukrainian universities. It may make language teachers to lower the requirements for the examination in spite of the fact that the National ESP Curriculum requires the candidates who have completed the bachelor's course to know the language at B2 level. It is described in the CEF as follows: users of the language "*Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can*

interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of different opinions [3:24].

This level makes mobility a reality and allows foreign language users to function properly in academic and professional context and to be engaged in research. It also provides them with the platform for life-long learning [6:34].

The entrance examination to the Master's course at Donetsk National University is aimed at assessing the candidate's ability to extract information while reading, in particular, to understand the message of the text, its implications, details and structure. They should be able to identify the main ideas, specific information, attitudes and opinions. However, the reading skills are checked with the help of reading a text and doing 10 tasks with the information obtained, which may be multiple choice, matching, gap filling, short answers, assessing the information whether it is true, false or not given in the text. The tasks do not seem to be very demanding. They are too easy even in spite of the 3-year gap in learning foreign languages: if students reach B level finishing their Bachelor's course, they become independent users. It means they can master the language by themselves developing their knowledge and skills when reading books and publications in their specialism, surfing the Internet, and attending classes on their special subjects taught in English if such are available. Unfortunately, the majority of students do not do that because of the absence of motivation.

Review of literature

Motivation is one of the catch-all terms which are present in discussions of success or failure in education. Teachers often speak about "motivated" students, those students who are motivated, work hard and make good progress in their studies.

"Motivation is commonly thought of as an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action" [1:152].

Motivation is typically considered as *intrinsic* or *extrinsic*. Those who learn for their personal needs and goals are intrinsically motivated. This kind of motivation

comes from the “inside”. There seems to be no apparent reward, but the activity itself. Those who expect some external reward for their success are said to be motivated extrinsically, from the “outside”.

Motivation is often connected with A. Maslow’s pyramid of needs. The fact that human beings cannot pursue higher needs if their lower ones are not satisfied is of key importance here. It means that students will not strive for self-actualization – a state of reaching the fullest potential, which is at the top of the needs pyramid, if their lower needs are not met. It may happen, for example, if students do not feel themselves comfortable and safe in the classroom; if the class atmosphere is not encouraging, supportive, cooperative and friendly; if no team (not group-*sic!*) of students has been formed in an academic group. All these factors are very important as interaction in a foreign language always requires “a certain degree of risk of failing to produce intended meaning” or interpreting it. If students do not feel themselves safe and encouraged in the classroom, their motivation disappears [2:160].

Objectives

Motivation is a complicated phenomenon. The present article analyses some of the ways and means of developing motivation in ESP. Not all the students come to university extrinsically motivated and meet the need of learning the language positively. “Student’s initial motivation to learn may be weak and die; alternatively it can be increased and directed into new channels” [8:61]. Teachers can engage and involve students.

Content

There are different factors that could be listed in accounting for motivation. Student’s inner motivation may be developed and enhanced with the help of a number of outside factors discussed below.

The stance of the faculty administration affects student’s attitude to language learning. If the policy of the faculty is aimed at participation in international programmes and projects, conferences and summer school (all these activities are impossible without a foreign language command), if some major subjects are taught in a foreign language (when a foreign language is the medium of instruction), it will

have a positive influence on student's motivation. – “More specific and subject-related courses have been more successful in motivating students and really meeting their needs” [4:37].

As a rule, the curriculum comes from faculty administration. Still, if students are allowed to set some of their learning goals, and the teacher individualizes lessons and activities as much as possible, the result will be higher student self-esteem and greater chances for self-actualization because students' intrinsic worth is perceived [2:41]. Even tests and examinations “can incorporate some student consultation and peer evaluation” [*ib.*] and capitalize on the intrinsic motivation.

One of the principle roles of the teachers is being motivators of students creating the right conditions for encouraging them to make as much effort as possible for maximum benefit [7:330]. The teacher is more of a facilitator who sets the stage for learning, builds good student-teacher rapport, and treats students with respect [7:100] than the one who constantly “delivers” information to students, always imposing and forcing [2:43]. “All second language learners need to be treated with affective tender loving care” [2:22] which may divert the classroom into a more positive direction.

It is very important to notice even slightest progress on the part of students. “Nothing demotivates like continual failure” [7:101]. The tasks should not be too easy or too difficult; they should correspond to student's proficiency level – teachers take the students from where they are and direct and take them further on the road to the achievement of the goals and aims of the curriculum.

Tasks, forms and activities should be interesting and engaging for students and give them enjoyment – “if students do not learn the way you teach, teach them the way they learn” (citation from an EFL forum).

Some words should be said about materials used in the ESP classroom. In spite of the fact that EFL in Ukraine has undergone dramatic changes, large academic loading, limited Xerox facilities, high ratio of teacher-student correlation, and the influence of the traditions of the grammar-translation past make Ukrainian teachers use textbooks. At the same time, additional materials are always added to connect

classes with students' major subjects and to make teaching and learning more interesting and motivating. In this case, teachers have to design materials (although formally they have never been trained for the job) which are added to an appropriate course book selected from the ones available on the market.

About 15 years ago English and American EFL-ESP course books came to Ukraine. As a rule, they contain authentic information; they are bright, accompanied with CDs, DVDs, Internet support, a guide for teachers, developed tests, games, role-plays, case studies, supplementary material, etc. They are adapted to particular levels of students' proficiency and contain valuable cross-cultural, academically and professionally relevant information. More than that, they develop all language skills and are really communicative – aimed at communication and at doing communication tasks similar to those that people do in real life [5: 23-24].

Whereas there have appeared interesting ESP textbooks for doctors, computer people, engineers, journalists, and those in business and economy, regretfully there is nothing for mathematicians, historians or political science students. Moreover, course books published abroad do not take into account local Ukrainian factors and specific students' needs. That is why, to fill in the gap, teachers, when they have accumulated some experience, want to share it with others and try their hand in writing course books. It is time and effort consuming, and not well-rewarded in this country, so the commitment of teachers to develop ESP materials is of great importance.

Ukrainian EFL material developers have gained some success. For instance, an interesting and useful book was developed by T. Yakhontova – *English Academic Writing* [10]. Its aim is to develop writing skills through the introduction of the specific features of rhetoric, stylistics, and genre peculiarities of modern English academic discourse. Another national ELT achievement is *Business Project* by O.B. Tarnopolsky [9], the book which is praised and employed by Ukrainian BE teachers.

However, on the whole, course books designed by Ukrainian teachers have a number of weak points. They are inferior in quality when compared with their foreign counterparts. They are, as a rule, a compilation of texts accompanied by some

questions, grammar and vocabulary exercises. They are based on the grammar-translation method and are mostly aimed at developing analytical reading skills, learning vocabulary and analyzing grammar. They are not based on students' needs analysis and do not meet their academic and professional requirements. Students' specialism is indicated only in specific vocabulary though, compiling them, their authors never take word frequency into consideration. These course books lack communicative, task-solving exercises. More than that, they are intended for average students, students in general, without any specific level of proficiency. There is neither teacher's guide nor audio support [5: 23-24].

When choosing, evaluating, or designing an ESP coursebook that can motivate students, some practical criteria may be taken into consideration. The book should

- correspond to the curriculum, syllabus and education and qualification standards of the specialisms
- satisfy students' language needs
- take into consideration students' educational background and their proficiency level
- integrate the four skills
- be based on the authentic language
- be aimed at molding students' language behavior typical of academic and professional environment and at developing their professional communicative competence
- cover appropriate topics and situations
- contain teacher's guide
- present authentic, professionally relevant, motivating information
- take into account relevance and frequency of vocabulary
- comprise a variety of exercises, tasks for self-study with keys
- be supplied with creative tasks for individual research
- have audio, video, Internet accessories.

Besides, it is desirable to develop course books as joint projects with native speakers.

The time of traditional “metodichkas” seems to have passed. Though designing a course book is difficult, time and effort consuming, and many substitutes are produced by respectable international publishing houses, there is a need to develop national high-quality course books for various specialisms and different levels of students’ proficiency. There should be a choice of materials for teachers to choose from.

Conclusion

It may happen that in spite of all teacher’s efforts English has not been included into the student’s personal system of values and beliefs – no intrinsic motivation has been formed. Nevertheless, it is very important not to repel students from the language and to present them examples of kindness, wisdom, humanity and respect which in future may make them start learning it.

References

1. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 3 ed. / H.D. Brown – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. – 347 p.
2. Brown H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Teaching. / H.D. Brown – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. – 467 p.
3. Common European Framework of Reference to Languages: Learning, teaching, assessment. – Strasbourg: Cambridge University Press, 2003. – 260 p.
4. Dudley-Evans T., St John M.J. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach. / T. Dudley-Evans, M.J. St John – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003. – 301 p.
5. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study. - Ministry of Education and Science of Ukraine. British Council Ukraine. - Kyiv: Lenvit, 2004. – 122 p.
6. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. - Ministry of Education and Science of Ukraine. British Council Ukraine. – Kyiv: Lenvit, 2005. – 108 p.

7. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. / J. Harmer – Harlow, England: Pearson. Longman, 2007. – 448 p.
8. Rogers A. *Teaching Adults*. 2nd ed. / A. Rogers – Open University Press. –245 p.
9. Тарнопольський О.Б. Ділові проекти (Business projects). / О.Б. Тарнопольський – Київ: Нова Книга, 2007. – 328 с.
10. Yakhontova T.V. *English Academic Writing for Students and Researchers*. / T.V. Yakhontova – Lviv: LNU named after I. Franko, 2002. – 218 p.

4.2 Life-long Learning Skills Development

O.V. Karpenko *EFL teacher, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

Life-long learning is the concept that “It is never too soon or too late for learning”, a philosophy that has taken root in many aspects of modern life. Life-long learning is attitudinal, implying that one can and should be open to new ideas, decisions, skills or behaviors. Life-long learning sees citizens provided with learning opportunities at all ages and in numerous contexts: at work, at home and through leisure activities, not just through formal channels such as school and higher education. Obtaining self-study or independent learning skills is the prerequisite of life-long learning skills development.

One of the reasons why life-long education has become so important is globalization and the acceleration of scientific and technological progress. Despite the increased duration of primary, secondary and university education, the knowledge and skills acquired there are usually not sufficient for a professional career spanning three or four decades. The above mentioned skills can be effectively developed owing to such forms of individual study at a higher educational establishment as project work, preparing reports or even delivering a part of a lecture under a lecturer’s supervision, which increases students’ self-esteem and willingness to work independently. Another effective way of independent learning skills or self-study skills development could be learning on the basis of learner-generated materials. The

ESP teacher is mainly a provider of materials – selecting material that is available, adapting it as necessary and supplementing it where it does not quite meet the learners' needs – although in some cases it is more appropriate to use the authentic materials that learners can provide. Learners may bring texts that they need or texts they think would be interesting and valuable. The advantage here is that learners “own” the texts and are involved and committed to them.

Self-study should be developed in such a way as to develop students' creative approach to the tasks and encourage the development of problem solving skills. The study process itself should motivate students' self-education.

4.3 Motivating Students in the 21st Century

N.M. Nechai *EFL teacher, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

The problem of motivating students has always been a hot topic for teachers and educators. In this paper an attempt is made to analyze the problem from the perspective of changes that 21st century brought into the process of teaching foreign languages.

Information and communication technologies (ICT) have changed the whole world around us and, consequently, the way of perceiving the surrounding also changed. Learning styles and strategies, working conditions and requirements, the way people communicate, think and perceive information – all these aspects have been reshaped or filled with new meaning. The problem of motivation, though, stays the same.

As learning a foreign language is a rather long-term process, no extrinsic motivational factors can be regarded as useful and productive. Only intrinsic motivation can provide serious grounds for continuous studying. The problem is that many language teachers have to face the challenge of dealing with either extrinsically motivated or unmotivated students. Such extrinsic motivational factors as future possibility of a good job or further studying abroad cannot help the majority of first-

year students in mastering the language. The long-term results could only be achieved with the help of tapping into students' intrinsic motivational level.

In order to understand where to start, a teacher is to realize personal details of the students, their needs and expectations, preferences and dislikes. Various placement tests and questionnaires could help, together with the needs analysis and personal interaction with students. As the result of such research, the following conclusions can be drawn:

- most students wish to improve their grammar, speak fluently and understand native speakers;
- some students realize that learning a language will deepen their knowledge of the culture of the English-speaking countries and improve their communication abilities;
- due to the wide usage of the media students respond to written input less and require more visual information;
- the interest in reading substantially decreased, as the result many students find it difficult to express themselves;
- most students respond positively to any internet-based and thought-provoking tasks.

On the other hand, the professional environment is very changeable nowadays and very demanding. A successful job applicant should be able to display some creative capabilities, ability to learn quickly, take right decisions and respond adequately to the new challenges at the workplace. It leads us to the conclusion about the need to leave usual teaching models for more personalized and creative strategies.

As professor V. Hill notices, we need to do less algorithmic work such as memorization and following a textbook and allow more interpretation and self discovery from our students. Technological advances provide a lot of opportunities for this. Students are advised to make a business plan of a company using the example from a company's official website, make a YouTube presentation of their projects, contribute to a webpage or take part in a forum discussion, and go for a web quest to find answers to some burning issues of their professional scope. Such

creative and personalized tasks clearly related to students' future professional practice will definitely increase the level of students' motivation and involvement.

Teaching a foreign language today seriously differs from the previous epoch. We have to deal with new types of communication practice, provide our students with opportunities to express and develop their creative and thinking abilities, and empower them with confidence and desire to continue their learning and become highly successful professionals.

4.4 Insight into Reading to Enhance the Learning Process

O.D. Shvets *Associate Professor at the Department of Foreign Languages, State Institution of Higher Education "National Mining University", Dnipropetrovsk, Ukraine*

Reading is considered one of the essential skills in learning a language. It is an important methodological topic in the field of teaching English for both academic and specific purposes. Reading texts are the main sources of information, providing a basis for developing writing, listening, and speaking skills.

Reading is necessary for students for study purposes. The teaching of reading has often involved little more than assigning the students a text and requiring them to answer a series of comprehension questions. This procedure is a testing rather than a teaching strategy. It can determine whether the students are already able to determine certain kinds of information from the text, but it does nothing to provide them with the skills and strategies needed to become efficient and independent readers. As reading ability is a crucial tool in the learning process, reading classes must improve the skills that will best help students to consciously select and effectively use the most appropriate techniques.

Effective strategies that are employed by readers in a foreign language are as follows: looking for a topic sentence in paragraphs; trying to use the context to work out the meaning of unfamiliar words; mentally translating passages where complicated syntax or clause structure has led to confusion (not translating

everything); trying to identify implicit logical relationships between sentence and sentence, and paragraph and paragraph. (If these were explicitly indicated, words like ‘however’ or ‘consequently’ would be used.); trying to distinguish major and subordinate assertions; and choosing to use a combination of strategies (skimming, etc.) according to the nature of the text and the purpose for reading.

There are three-stage reading activities (pre-reading, while-reading and post-reading) to make reading more realistic, purposeful and interesting. The aim of the pre-reading stage is to prepare students for what they are going to read by activating (or building) their prior knowledge of the subject; to make it easier for them to understand the text providing any language preparation needed; and to motivate students to want to read the text. The while-reading stage helps students understand the text rather than just testing their comprehension of the whole text. While post-reading students review the content, consolidate what has been read by relating the new information to students’ knowledge, interests, opinions, and connect reading to another classroom activity – writing, speaking, listening.

To develop students’ reading skills, the following possible stages in a reading lesson are suggested: 1. The teacher teaches a few key words. 2. Students discuss topics related to the content of the text. 3. Students predict the content of the text from the title/picture/first line. 4. Students scan the text to pick out proper names. 5. Students read very quickly in order to work out the answers to one or two general questions. 6. Students complete a detailed true/false exercise. 7. Students locate topic sentences in some of the paragraphs. 8. Students work out the meaning of selected words and expressions from the context. 9. The teacher draws attention to some of the grammar in the text. 10. Students ask the teacher questions about unfamiliar vocabulary.

The stages except 9 could be organised as group activities. Ss would have the opportunity to discuss their opinions without fear of being “publicly” wrong. Also, they are likely to refer back to the text to illustrate their arguments. There is a natural stimulus for reading more carefully. Four or five of these stages might be realistic to include in one lesson.

The teacher role in developing students' reading skills is to increase motivation in the classroom by making foreign-language reading interesting in itself, to use reading materials that reflect the authentic purposes for which people do in fact read, and to coach students in making use of the knowledge they already have in order to understand new messages. We, teachers, should be aware of the following: the faster students read, the more they read; the more they read, the more they learn; the more they learn, the more they enjoy it; they more they enjoy it, the faster they read.

4.5 Teaching Language Learning Strategies

V.V. Zabolotnikova *EFL teacher, State Institution of Higher Education
“National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

The explicit teaching of learning strategies can aid language teachers in helping students attain the goals of improving their mastery of the target language and learning about the target culture.

Learning strategies are the thoughts and actions we engage in, consciously or not, to learn new information. The goal of teaching learning strategies is to help students to consciously control how they learn so that they can be efficient, motivated, and independent language learners. The intent of learning strategies instruction is to help all students become better language learners. When students begin to understand their own learning processes and can exert some control over these processes, they tend to take more responsibility for their own learning. This self-knowledge and skill in regulating one's own learning is a characteristic of successful learners, including successful language learners. Students who think and work strategically are more motivated to learn and have a higher sense of self-efficacy or confidence in their own learning ability. That is, strategic students perceive themselves as more able to succeed academically than students who do not know how to use strategies effectively. Students who expect to be successful at learning task generally are successful, and each successful learning experience increases motivation.

Teaching learning strategies in the second language classroom include:

- Strategic differences between more and less effective learners have been documented through research in both first and second language contexts. Better learners have higher level of awareness, which helps them select appropriate strategies for a specific task.

- Most students can learn how to use learning strategies more effectively.

- Many strategies can be used for a variety of tasks, but most students need guidance in transferring a familiar strategy to new problems.

- Learning strategies instruction can increase student motivation in two main ways: by increasing students' confidence in their own learning ability and by providing students with specific techniques for successful language learning.

- Students who have learned how and when to use learning strategies become more self-reliant and better able to learn independently.

University-level language learning involves higher, more demanding skills and tasks such as reading a novel, analyzing a poem or story, listening to lectures, or writing a research paper. Learning strategies can help students meet these demands. For example, when faced with long-term assignments, students benefit from *planning* their time and *organizing* the assignment into small tasks. In addition, students can share ideas and check their work by *cooperating* with classmates. Students can *use graphic organizers* to prepare for the assignment and present and/or illustrate the information efficiently. Finally, university-level language learners can use appropriate information sources such as references materials, models, and the Internet to complete difficult assignments and even take their work a step further.

Instructors expect students to work independently and be responsible for their own learning. Learners are therefore challenged to manage their language studies in a variety of ways. Strategic learning encourages students to take that responsibility and reflect on their own thinking process as well. For instance, learners who are aware of effective learning practices *monitor* their progress and evaluate their performance and achievement. Students who have a repertoire of strategies at their disposal can make sophisticated learning decisions.

Understanding the language learning process will encourage students' acquisition and critical analysis of language learning issues. Learning strategies instruction gives instructors and students the opportunity and vocabulary to talk about the learning process in the target language. Extensive language learning resources are available to both instructors and learners at the university level. Teaching students learning strategies will help encourage them to access and use varying educational opportunities.

4.6 Developing Language Learning Strategies at EFL/ESP University Courses

I. I. Zuyenok *Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
State Institution of Higher Education "National Mining
University", Dnipropetrovsk, Ukraine*

Having been introduced recently, ESP university courses are still quite challenging for EFL university teachers. Among the main challenges is understanding of ESP as English for specific purposes of learners, appropriate needs analysis, negotiating with students on the content of the course. Nowadays students are seen as equal partners of teaching/learning process, the focus from teaching is moving to the focus on learning that is reinforced by the Bologna process started in 1998 and reflected in the shift from traditional teacher-centred teaching to learner-centred one.

Modern theories and concepts of teaching ESP are based on understanding learning process as an acquisition of foreign language which proceeds unconsciously simultaneously with a conscious process of learning. In other words, as Hutchinson and Waters point out learning is an internal process dependent on the knowledge the learners already have and their ability and motivation to use it (1996: 72).

It seems quite natural that teaching occurs where students need to learn something, not for the sake of teaching itself. Harmer states "learning is a partnership between teachers and students...Students need to be aware that we cannot teach them English unless they themselves are prepared to take some of the strain" (1998: 9).

That is why teachers need to negotiate on the process of learning with their students to discover how best to explore the communication practice to meet students' needs.

According to Widdowson expression 'learner needs' is open to two interpretations. On the one hand, it can refer to what the learner needs to do with the language once he or she has learned it (i.e. a *goal-oriented* definition of needs that relates to terminal behaviour at the end of learning). On the other hand, the expression can refer to what learner needs to do actually to acquire the language. This is a *process-oriented* definition of needs and relates to transitional behaviour (Widdowson: 1984). The experience proves the efficiency of the process-oriented approach to teaching/learning EFL, which Hutchinson and Waters define as 'learning by doing'.

Awareness of different learning styles and learner's types is a half way for successful EFL teaching as it helps to organize a process of teaching/learning EFL/ESP appropriate to learner's need developing various language learning strategies. According to Rebecca Oxford, language learning styles and strategies are among the main factors that help determine how – and how well – students learn a second or foreign language (2003). Learning styles can be defined as general approaches students use in acquiring foreign language or in learning a new subject, i.e. it is a way in which a person perceives, conceptualizes, organizes and recalls information. There is a variety of classification of learning styles proposed by various scientists (e.g. VAK model; left- or right-brain dominated; multiple intelligences etc.)

Learning strategies are defined by Scarcella and Oxford as 'specific actions, behaviors, steps, or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning' (1992: 63). They can be classified into three main groups: metacognitive, cognitive, social/affective strategies, though some researchers mention two more learning strategies: memory-related and compensatory.

It is quite evident that the use of learning strategies is related to student achievement and language proficiency. The fact of the association between learning strategy use and positive learning outcomes has been proved by the numerous

research, though sometimes there can be clashes between the students in terms of their style and strategy preferences and the combination of instructional methodology and materials used in the English classroom.

That is why EFL teachers have to strive to find a harmony between the mentioned above factors which will contribute much to effectiveness of teaching. To provide effectiveness of students' learning EFL the teacher decides on the choice of the instruction strategy to be used, keeping in mind its usefulness and evaluating how to transfer it to the classroom tasks and situations close to real life.

4.7 Основні методи запам'ятовування іноземних слів

В.Є. Валюшко *Викладач, державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Останнім часом відбувається «революція» в методах викладання англійської мови, в тому числі в оволодінні новим вокабуляром. Зараз для досягнення такого, як і раніше високого рівня оволодіння мовою теж потрібно чимало старанності, завзятості і щоденної праці, але з'явилась велика кількість всіляких помічників, які спрощують цей процес. Але дійсно «революційно» те, що мова стала в тій чи іншій формі доступний більшості.

Вільне володіння іноземною мовою визначається, насамперед, багатством словникового запасу. Іноземна лексика створює пасивний і активний словниковий запас. Пасивна лексика – слова, які вивчені, але не використовуються і можуть лише деколи бути впізнані в текстах, розмовах. Слова, які ми активно вживаємо і являють собою активний словниковий запас.

Існує багато способів швидко та легко запам'ятовувати слова.

Метод фонетичних асоціацій (МФА). Адже в різних мовах куточків світу існують слова, що мають спільне походження, або звучання, хоча і різне значення. Наприклад, щоб запам'ятати слово треба підібрати до нього зізвучне, тобто зі схожим звучанням на рідній мові: наприклад, англійське слово «desert» – пустеля зізвучне з українським «десерт». Отже, треба будувати асоціативні

ряди з новими словами, малювати в уяві образи, що відповідають значенню певного слова.

Картки – один з найрозповсюдженіших методів вивчення нових слів. Серед багатьох студентів він залишається дуже актуальним для вивчення нових слів. Він займає багато часу на підготовку, але його можна дуже ефективно використовувати будь-де, коли є вільна хвилинка. Різновидом цього методу є використання схожих карточок, які розміщуються на різних поверхнях у квартирі.

Невеличкі розповіді – не менш популярний метод запам'ятовування слів. Треба взяти 10 нових слів для кожної групи або пари студентів, виписати їх на листок, і надати їм можливість скласти з ними речення у зв'язний текст іноземною мовою. Такий спосіб, насамперед, не тільки допомагає запам'ятати нові слова, а й повернути старі з пасивної лексики в активну.

Крім того, для швидкого запам'ятовування краще вчити не по одному слову, а по блокам, згрупованим тематично. Краще давати для вивчення по 10-15 слів в день, ніж 1 раз на тиждень великий список нових слів.

Всі розглянуті методи різні, але є одна особливість, що всіх їх об'єднує - всі вони представляють собою сукупність методів, спрямованих на запам'ятовування нового матеріалу. Найголовніше відбувається тоді, коли ми закріплюємо новий, завченої, матеріал до живої розмовної практики. Звичайно, це найкращий спосіб надійно запам'ятати слова, використовуючи їх якомога частіше, тому що без неперервної щоденної практики, усі зусилля марні.

Традиційні методи дуже ефективні. Можна обрати метод, який підходить більше за психологічними особливостями студентів, або комбінувати методи.

Але ми все більше часу проводимо за комп'ютером, тому слід орієнтуватися на використання програм для вивчення нових слів. Безліч таких програм зараз у вільному доступі.

Дуже цікава програма для вивчення та закріплення вивчених слів «VX Language acquisition». Вона допоможе придбати навички розпізнавання

іноземних слів у розмові, допоможе скласти власний електронний словник. Програма включає три модулі для оволодіння словами. Це модуль «Варіант», модуль «Мозаїка» та модуль «Написання». Заняття з усіма трьома модулями займає 30 хвилин. Короткострокова пам'ять здатна утримати близько 7 нових слів. Сьогодні надає багато можливостей оволодіння іноземними мовами.

4.8 Вивчення технічних термінів у немовному вищому навчальному закладі

О.В. Сьянова *Викладачі, державний ВНЗ «Національний гірничий*
В.В. Тихоненко *університет», Дніпропетровськ, Україна*

Стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій є однією з характерних особливостей сучасної системи освіти. У більшості сучасних мов найчисленнішою і найрухливішою частиною словникового складу є термінологічна лексика, постійний розвиток та збагачення якої є необхідною умовою та прямим наслідком прогресу в тих галузях діяльності людини, з якими ця термінологія пов'язана. Нині переважну частину лінгвістичного фонду становить фахова лексика, що інтенсивно розвивається та активно взаємодіє з іншими шарами лексики, насамперед – загальноповсякденною. Розвиток термінологічної лексики відбувається за загальними правилами мовного розвитку. Отже, сучасний спеціаліст в будь-якій сфері потребує знання іноземної мови. Слід відзначити, що не тільки формування й вдосконалення навичок читання автентичної наукової літератури за спеціальністю, газетних, журнальних статей, але й формування вміння взяти участь в діалозі за учбово-побутовою, суспільно-політичною та професійною тематиками.

В сучасному освітньому просторі володіння професійною термінологією є дуже важливим. Таким чином, програма для немовних ВНЗ потребує від студентів знання іншомовної термінології за спеціальністю та вміння перекладати на рідну мову наукову літературу, насичену термінологічною лексикою.

Термінологія як сукупність термінів різних галузей науки й техніки, що функціонують в сфері професійного спілкування, складає основну інформативну частину лексичної системи мови науки.

Головною одиницею інформації в процесі навчання є текст. Отже, роботу над термінологічною складовою іншомовного науково-професійного тексту слід розподілити на три етапи: передтекстовий, власне текстовий та післятекстовий.

На передтекстовому етапі студенти знайомляться з термінами з конкретно представленої теми. Тут важливо звертати увагу на наступні фактори: інтернаціональність певних термінів (студенти перекладають терміни, спираючись на схожість звучання слів як в іноземній, так і в рідній мові); словотворення (увага звертається на різні частини слів, що допомагають студентам утворити нові лексичні одиниці, спираючись на вже відомі слова); терміни, що складаються з двох чи більше іменників, які перекладаються означенням (слід звернути особливу увагу на порядок перекладу багатослівних термінів); багатозначність термінів; терміни-синоніми; терміни-антоніми; омонімія; лексична сполучуваність. Слід пам'ятати, що поняття «переклад термінів» включає в себе вибір найбільш вдалого еквівалента перекладу з точки зору норм мови, лінгвістичної сумісності, зрозумілості та вживаності. Крім того це поняття також розглядається як спосіб поповнення словникового складу термінологічного шару мови перекладу шляхом калькування, поморфемного перекладу, запозичення.

На текстовому етапі, тобто, під час роботи зі спеціальним текстом за даною тематикою, відбувається аналітичне читання з опрацюванням лексичних та граматичних особливостей наданого матеріалу. Слід зазначити, що відмінною рисою спеціального нормативно-технічного тексту, а, отже, і спеціального перекладу є гранично точний і чіткий виклад матеріалу при майже повній відсутності образно-емоційних виразних засобів, властивих художньому й суспільно-політичному тексту. Адже поняття «переклад термінів» включає в

себе вибір найбільш вдалого еквівалента перекладу з точки зору норм мови, лінгвістичної сумісності, зрозумілості та вживаності.

Післятекстовий етап присвячений закріпленню термінологічних одиниць (зворотній переклад, питання-відповіді, заповнення пропусків термінами за змістом тексту, дискусія із заданої тематики з використанням нової термінології тощо).

4.9 Шкідливі поради

С.А. Свіжевська *Старший викладач, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Більшості читачів знайома книжечка Григорія Остера про шкідливі поради. Яюсь потрапила вона мені в руки, зізнаюся чесно, ледве відірвалася. Думаю всі читали її з превеликим задоволенням, я і тепер цитую найбільш вподобані місця. Але, як би там не було, головна ідея тут прокладена унікальним шляхом: важливі знання закладені в примітивно-розважальній формі методом від протилежного, що не може не зацікавити, бо ми вже «об'їлися» правилами, винятками, нотаціями про те, що треба робити, а що не треба. Погодьтеся, що на примусові вказівки ви навряд чи зреагуєте позитивно, швидше ви з гідністю прослухаєте висловлену думку, навіть не вдумуючись в суть, або будете задовольнятися приблизно таким висновком: «Спочатку скажіть, а потім ми подумаємо, треба нам це, чи не треба. А може я і без тебе це знаю чи маю власну точку зору».

Так от, щоб «слухалося уважніше» дуже важливо вдатися до допомоги шкідливих порад. Ось, будь ласка, читайте:

1. Якщо ви неспішно прогулюється визначними місцями рідного міста чи там же з насолодою їсте морозиво, сидячи на лавочці, то побачивши групу англомовних туристів, навіть не задумуйте приєднуватися до них, з метою послухати їхнього екскурсовода!

2. Ніколи не підходьте до іноземців з дурними питаннями, такими як: «А ви не підкажете, котра тепер година?» «Ви часом не знаєте, де тут метро?», «А де ви купили цей сувенір?» і т.п. Ви що самі не здогадуєтесь, або не знаєте? Хіба ви тут ніколи ще не були ???

3. Коли йдете по дорозі обов'язково чітко визначайте свою траєкторію, а то, не дай боже, випадково наступите на ногу англомовних туристів, або штовхнете його ... вибачатися доведеться англійською! Жах!

4. Якщо, раптом, до вас підійшов іноземець (о, боже!) ... і запитав вас про щось йому життєво необхідне, то зробіть кислу-кислу міну, розверніться на 180 градусів і крокуйте куди-небудь з очей його геть! Особливо це стосується тих, хто не зовсім зрозумів питання, тому що вам не просто доведеться відповісти йому англійською, а ще й перепитати - що він взагалі хоче ...

5. Якщо ви поїхали відпочивати до Туреччини-Єгипту, то, насамперед, дайте зрозуміти адміністратору, щоб він говорив з вами тільки російською. Хай він краще напружується, криво і шепеляво зачитуючи вам з папірця чергові фрази, ніж ви будете себе на відпочинку напружувати англійською мовою. І взагалі, куди б ви не прийшли, всюди вимагайте російськомовних фахівців, а якщо таких немає, покидайте цей непривабливий заклад. Що ви тут забули?

6. Якщо ви раптом вирішили серйозно зайнятися англійською мовою, то знайте, що головна настільна книга будь-якого перекладача - це словник. І не дрібний! Візьміть такий словник, яким можна з одного разу проламати підлогу і почніть його читати. Чим більше ви будете читати словник, тим більше унікальних слів буде вами пройдено. Не забувайте, що в звичайних книгах, а тим більше у підручниках, багато слів постійно повторюються і не постійно з перекладом, а, отже, вам буде важче розширити свій лексичний мінімум.

7. Якщо ви вчите англійську вже одну годину (а ті, у кого немає здібностей до мов - один рік) навіть не замислюйтесь над тим, щоб вже почати періодично переглядати фільми англійською мовою. Ви ж не дурні і абсолютно впевнені в тому, що все одно нічого не зрозумієте!

8. Люди! Поки ви не навчилися читати більш-менш англійською, уникайте англійських фільмів з титрами! Ви все одно не встигнете їх читати! А люди, що снують на тлі титрів будуть тільки відволікати вашу найціннішу увагу. І повірте, що з такою орфографією, як орфографія англійської мови - ви навряд чи коли-небудь взагалі навчитеся читати англійською. Це дано тільки англійцям, тому що вони українською чи російською не говорять, і ніколи їх не вчили. Скажу вам чесно, що вони дуже багато втратили, а ми розумніші планети всієї!

9. Ви любите співати пісні разом зі своїми улюбленими співаками на англійській мові? Жах! Ви хоч чули свою вимову? Біля стін вуха ще не зів'яли? Дивіться, а то шпалери почнуть відлітати ... Більше цього не робіть НІКОЛИ!

10. Ви ходите на індивідуальні курси або відвідуєте міні-групи з англійської мови? У вас багато вільного часу? Краще займіться більш важливою справою - наприклад, папірці на перехрестях народу в руки сувати ... Тільки до іноземців не лізьте, а то, не дай боже, причепиться з дурним питанням типу: «А куди тепер мені вашу папірець нести, і скільки грошей мені за це дадуть. А що ще дадуть?» Ви, по-перше, можете його не зрозуміти (доведеться перепитувати), а по-друге, пам'ятайте, що на питання доведеться відповісти англійською! Хіба для цього ви тут стоїте?

11. Вибираючи підручник з англійської мови - звертайте головну увагу на якість його ілюстрацій! Знайте, що чорно-білі малюнки вам дуже швидко набриднуть і ви захочете їх прикрасити. Навіщо витрачати свій дорогоцінний час на недоробки художників? Підручник повинен бути ідеально оздоблений. Все інше в ньому має тільки другорядне значення. Невже ви будете там все читати ???

12. Ви любите спілкуватися в асьці? І до вас часом залітають нові юзери, пропонуючи вам прочитати англійський текст, який вони спеціально для вас надряпали хвилину тому? - Навіть не читайте, баньте їх по-чорному! Аська існує тільки для тих, хто говорить російською, або хоча б намагається писати

там російською латинськими буквами! Ну а самим шукати собі англомовного співрозмовника - це просто маячня!

13. Ви закачали аудіокурс або аудіокнигу з англійської собі на флешку в стільниковий і ходите-слухаєте це «бла-бла-бла» цілий день? Вам що, послухати більше нічого? А як же попса?

14. Ви впевнені, що дистанційне навчання іноземній мові - це наше впевнене майбутнє? Зрозумійте, якщо указка вчителя не дотягується до вашого чола, то трансльовані знання до мозків точно не дотягнуться!

15. Якщо ви вже почали вивчати англійську мову, немає необхідності ретельно виконувати всі рекомендації викладача і досвідченіших в цьому питанні друзів. Ви що не можете винайти власну методику, особливо, щоб англійська мова засвоювався якомога гірше і довше?

16. Всіляко уникайте спілкування англійською мовою за межами мовної школи. Ви і так достатньо говорите не рідною мовою, її ж можна забути повністю!

17. Для того, щоб вивчати англійську, цілком вистачає двох годин на тиждень, які Ви проводите в класі з групою. До речі, пропускати теж можна, адже день народження приятеля, наприклад, набагато важливіший.

18. На занятті досить мовчки сидіти і слухати інших студентів і викладача. Якщо ж питання адресоване особисто Вам, завжди можна сказати, що саме цей момент вам незрозумілий, або просто зробити вигляд, що не чуєте.

19. Домашні завдання теж виконувати не потрібно. Вони створені для тих, хто не був на занятті. А їм можна не робити, тому що вони його не знали.

20. Ніколи не пишіть ніяких творів. Це ж ваш авторський текст врешті-решт! А раптом його де-небудь опублікують, а ви і не дізнаєтесь.

21. Ніколи не використовуйте в мові слова, яких не було в цьому уроці. Вчитися потрібно поетапно, та й взагалі 20 слів, які Ви пам'ятаєте з початкових класів загальноосвітньої школи, цілком достатньо

22. Вимовляєте літери R і T так само як в рідній мові - так гарніше! Та й якщо звертати увагу на малюнки зверху букв ніякої пам'яті не вистачить.

23. Не перевантажуйте себе запам'ятовуванням дієслів в будь-якому іншому часі ніж теперішній.

24. Якщо ви не знаєте якогось англійського слова просто візьміть російське, видаліть з нього м'який знак і додайте до нього «s» або «t» щоб вийшов іменник або частку «to» щоб вийшло дієслово.

25. Не обтяжувати вслухаючись у мову носіїв мови, навіщо вам знати як мова лунає з їхніх вуст.

26. Завжди використовуйте той же порядок слів у реченні як і в рідній мові.

27. Люди вас не розуміють? Говоріть голосніше!

28. І запам'ятайте, якщо слово виглядає схожим на якесь російське, означає воно те ж саме, що і в англійській.

29. Запам'ятайте: такі слова як «sorry» і «thank you» абсолютно не популярні за кордоном.

30. Найголовніше речення, яке треба вивчити: «Learn Russian, then talk to normal people». Хоча ні, краще так: «Ось вивчите російську, тоді і розмовляйте з нормальними людьми»

31. Що стосується самостійного вивчення іноземної мови, - забудьте! Викладач в університеті не має можливості перевіряти домашнє завдання досконально у кожного студента. Додайте до цього те, що ви вже тиждень пропускали заняття. А на першій парі так хочеться спати, на другій ваш шлунок згадує, що ще не отримував сніданку, на третій хочеться займатись чим завгодно, тільки не англійською, а на четвертій парі у голову лізуть тільки плани на вечір!

32. Дома ж скоріше сідайте до комп'ютера, де на вас чекає світ фентезі Counter-Strike або Lineage. І, хоча супровід в цих іграшках англійською, сміливо користуйтеся електронним перекладачем, у якому FILE перекладено як «напильник», а ваше ім'я Віктор відразу перекладається як «переможець»! А потім довго дивуйтеся силі електронної думки!

33. Щоразу, тільки-но у вас прокидається шкідлива думка почитати англійську, прислухайтеся і придивіться, а чи не з'явилися якісь непередбачені обставини: сусіди почали сваритись за стіною, на кухні вода капає з крану, кицька нахабно спить на вашому дивані, і, взагалі, підручник лежить якось не по феншую... Женіть цей «навчабельний» настрій, стільки справ чекає!

Не марнуйте своє життя на нісенітниці! Навіщо напружуватися і вникати в правила і структури чужої мови, коли одного прекрасного дня, напевно, вчені винайдуть чудо-методику вивчення і запам'ятовування іноземної мови за годину. Або англійська мова просто буде імплантуватися в ваш мозок у вигляді спеціального чіпа! Подумайте про це, і ви зрозумієте всю марність своїх поневірянь.

На закінчення: якщо вас дійсно пекуче мучить ваше незнання англійської, я, як викладач англійської мови, раджу вам трохи відкласти в сторону своє нав'язливе бажання оволодіти англійською і зайняти свої думки чим-небудь більш вічним. Відійдіть в сторону, подивіться на себе зі сторони. Мільйони людей живуть у цьому світі, не знаючи жодної іноземної мови. (Наприклад, американці чи мексиканці) - і аж ніяк не страждають від своєї неповноцінності. Багато хто навіть не замислюються про те, що щось треба вчити, або якось треба вдосконалюватися. Навіщо? Життя прекрасне і дивовижне і без цих складнощів. В крайньому випадку, можна висловлюватися і на пальцях. Адже іноземці - часто народ культурно освічений, і вам завжди привітно будуть усміхатися і, навіть, може похвалять вашу англійську.

NB! Стаття призначена для читання тільки людям, які відчувають муки з приводу свого незнання англійської мови. Всім іншим дану статтю читати шкідливо. Усі збіги у статті вважати випадковими.

Ви прочитали цю статтю і вже підсвідомо перевели погляд назад у підручник з англійської мови, що лежить перед носом??! - Значить ви знову нічого не зрозуміли! Прочитайте цю статтю ще раз ...

5 Assessment and Quality Assurance

5.1 Effective Response to Student's Paper

V.V. Gubkina *Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, State Institution of Higher Education "National Mining University", Dnipropetrovsk, Ukraine*

Instructors approach the task of commenting on student papers in many different ways, varying from a single grade to a detailed commentary. If comments are viewed as integral to the dialogue about student learning in a particular discipline, then instructors can change the way they comment on student writing. In particular, teachers might ask students to be more reflective about their writing decisions and to communicate these decisions and strategies to instructors, thus forming the basis for effective and responsive instructor comments.

Teachers have a wide range of commenting tools available to them today. In addition to the old-fashioned red-ink comments they use new tools involving the use of such word-processing programs as "track changes" and "insert comment". They incorporate the use of simple or complex grading rubrics as well as the use of audio files. However, these tools are effective only if they are used in a proper way. Both teacher and student are required to have a clear idea of why a teacher is writing a comment and how a student is expected to react on that comment. Even a well-designed grading rubric is ineffective if the student does not realize or know how to use the information involved.

The great range of literature on instructor responses to student papers implies that instructor's comments are often ineffective because they might be: difficult for reading or understanding; more focused on word-level and sentence-level grammar; taken apart from standards and expectations; vague in their purpose; uncertain with respect to their bonds to the course or discipline; scholastic or deigning in any tone.

For these reasons instructor comments on student papers may actually be unread. As a matter of fact, the comments of well-intended instructors may provoke students to avoid writing at all. For example, instructors who actually re-write

paragraphs for students or who edit out a student's own writing are essentially taking away a degree of ownership over the paper written by students. When instructors replace their own language for the language of student writing the goal of the paper might turn into an effort to please the instructor and some kind of an exercise in discipline-based thinking.

While one goal of instructor comments on student papers is to justify grades, the primary and long-term goal is to help students both to reach an understanding of content and improve their writing and thinking in that discipline (including their arguments, use of evidence, command over language and ideas, etc). Not only do instructor comments should be connected both to the discipline and to class materials, but these comments should also help students evaluate the effectiveness of expressing their own ideas. Students are required to know how to apply comments to their future writing and thinking in the field of study area. When instructor comments help students develop their writing skills in expressing discipline-based knowledge and using experience to create academic arguments in the discipline, the comments actually help student hold on to their own ideas and develop the means to express these ideas. There are several types of strategies instructors may use to achieve the goals mentioned above. The widely used ones are the following:

- Student Planning Memo (Proposal)
- Student Planning Memo with Request for Commentary
- Student Response to Instructor Feedback
- Student Self-Assessment of Draft
- Student Writing Process Letter

Instructors can write more effective comments on student papers if they adopt such an effective tool as usability widely used in technical communication nowadays. As it is known, usability is a key element of effective communication measuring the degree to which a text can help users accomplish their goals. If we view instructor comments as a usable text, then we will be able to realize how we should change the way of writing comments on student papers. Our purpose for the comments and our view of how they should be written will be changed.

5.2 Self-assessment as an Integral Part of Modern Learning

M.L. Isakova *PhD in Foreign Literature, State Institution of Higher Education
“National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

In the modern world the learning process faces global changes as for the role of teachers and students. The previous model of education where a teacher and a student were considered as “a jar and a mug” and the teaching process viewed as a “spoon-feeding” has changed dramatically.

Now the role of a teacher implies the role of a consultant or adviser which is considered to be the main in educational process. The role of a facilitator or helper, counsellor or learner support officer also shows that the accents have been shifted from teacher-centred approach to learner-centred one where learners, in their turn, take the main responsibility for their learning process.

Taking into account the changes in the teacher’s role, students’ self-assessment has become an integral part of their learning process. Learner contract, i.e. a document compiled by the student himself with the consultation of a teacher, is one of the tools used to create conditions for efficient independent learning. It includes learning objectives, realistic deadlines and homework chosen by the student, and is being edited in the course of study. Although it looks challenging for a student, in fact, in time it may solve the main problem of learning process which is the lack of intrinsic motivation. As soon as the student understands that what s/he does in class is relevant to his/her own needs, s/he is ready to take responsibility for their learning process.

Progress cards are another tool to foster students’ motivation. Before every lesson these cards are filled in with “can do” statements, i.e. immediate objectives to be reached by the end of a lesson. At the end of every lesson the student puts either a “tick” or a “cross” opposite the objective thus seeing the immediate tangible results of a lesson, and identifies the problematic issues.

Portfolio is a wide-spread tool for self-assessment, successfully applied during the learning process in the National Mining University in foreign language classes. This long-term project includes self-assessment chart and learning objectives, as well

as all homework and projects done during the course. It also implies teacher-student interaction in the form of assessment and recommendations as to the content of the course from student's perspective and feedback concerning the progress from teacher's perspective. The experience demonstrates that this self-assessment tool is a powerful instrument of raising students' confidence and reinforcing teacher-student interaction and mutual respect, as well as fostering students' taking responsibility for their learning process. The main difference between portfolio and learner's (or study) diary is the degree of consciousness: the former being introduced and checked by the teacher, while the latter composed and reflected upon mainly by the student. Study diary as a self-assessment tool is not widely used in learning practice, unfortunately. The problem seems to be that students are not independent enough to reflect on their progress. Moreover, most of them seem to be not conscious enough of the learning process itself.

Experiential learning being the most advanced concept of learning in the modern world is based on understanding the process of learning as such including four stages: concrete experience, reflection, abstract conceptualization and active experimentation leading in its turn to the next concrete experience. The learning styles are firmly based on one of the four stages of the learning process, and the major task of a study diary is to pass any student's learning experience through the Experiential Learning Cycle and to identify (or develop) an individual learning style: an activist (the one who prefers doing and experiencing), a reflector (the one who observes and reflects), a theorist (the one who wants to understand underlying reasons, concepts and relationships) or a pragmatist (the one who likes to try things to see if they work).

The role of a teacher as a facilitator is to help students go round this Experiential Learning Cycle by asking questions which encourage reflection, conceptualization and ways of testing ideas, using self-assessment instruments to help the student separate facts from emotions and contribute to reflection. So, this concept presupposes students' responsibility and consciousness of the learning process.

5.3 Language Proficiency as a Must for Academic Mobility

S. I. Kostrytska *Head of the Department of Foreign Languages, State Institution of Higher Education “National Mining University”, Dnipropetrovsk, Ukraine*

Academic mobility of students has been one of the major issues in European higher education. The interest of international students to acquire education abroad has constantly been increasing. Ukrainian tertiary institutions are open to vital international exchanges. Though to go and study abroad is becoming easier, mobile students represent but a minority among student population.

One of the major obstacles is low proficiency in English. It raises difficulties for academic mobility, makes it impossible for the students to participate in international educational projects, get scholarships and grants to continue their education abroad.

Entry language proficiency levels of students differ between specialisms and within a specialism. The majority of the school-leavers have not attained the expected level of English language proficiency. A lot of them have partial competence, and need time to catch up. Nonetheless, Ukrainian universities are expected to confront the European standards in language proficiency.

Making an effort to meet the language needs of our students and keeping pace with changes in ESP teaching paradigms, we are trying to help students achieve the learning outcomes at B2 language proficiency qualification level (Curriculum, 2005:36) derived from the Common European Framework of Reference for Languages (CEF, 2001). Academic mobility Bachelor’s qualification level means that by the end of the course students will be able to communicate within academic or professional environment with a degree of fluency and spontaneity, follow the essentials of talks, lectures, reports, presentations, discussions on study and specialism-related topics, read with a large degree of independence adapting strategies to a range of study and specialism-related texts, convey specialism-related information in writing drawing on a range of sources etc.

To meet our learners' academic and professional needs and help our students achieve the necessary level of language proficiency, ESP teachers analyse the types of skills students need to develop to successfully communicate in English speaking academic settings, create learning objectives that help skill development and involve students in the linked to learning objectives meaningful and contextualized problem-solving activities, in this way organizing "the engagement of learners in communication to allow them to develop their communicative competence" (Savignon, S., 2002:7). Language learning is seen as acquisition of knowledge and integrated skills as they interact in real-life situations. Our students are involved in criterion-referenced assessment procedures which measure achievement, and are provided with criteria for self-assessment to self-study the language when the required foreign language course is finished.

References

1. English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities (2005) Kyiv: Lenvit.
2. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001) Cambridge: Cambridge University Press.
3. Savignon, S. (January 2002) Communicative Curriculum Design for the 21st Century. English Teaching Forum.

5.3 Preparation for Cambridge Exams: Making it More Effective

Tetyana Kozymyrska *PhD, Professor of Cityschool EFL Section, Lisbon, Portugal*
The First Certificate in English (FCE), the Certificate in Advanced English (CAE), the Certificate of Proficiency in English (CPE), administered by UCLES, are aimed at the upper intermediate learners. Teaching such an exam class may seem daunting, but here are some tips, which may help you make it effective and interesting for your learners.

1. Of course, first, you should get to grips with the exam specifications and each of the papers of the exam before you begin your first class. Here a copy of the

exam handbook, which explains exactly what skills and language knowledge your students need to have, before they take the exam, will help a lot, as well as studying/doing some sample exam papers. Going through these sample papers yourself will help you see the exam through your students' eyes and know where to start, where to go and how to achieve the goal.

2. Be aware of learner motivation. Students in exam classes would normally take exams for either study or work purposes, so they tend to be highly motivated to succeed. However, motivation can be a very fragile thing. Try and make your classes interesting. Don't just come into the classroom and say: "Ok, today we are going to practice FCE Listening Paper". Don't overload your students, just take one listening task at a time. Dealing with small chunks of the exam paper in this way minimises the risk of demotivating individuals or even the whole class.

You can build up your class work by taking one topic, say "Leisure", and arranging one of each types of exam tasks. For example, take one listening, one reading and one speaking tasks connected to this topic, arrange them in the logical order (as in the normal general English class) to be done in class, and set the writing task in the same topic for their homework.

In fact, UCLES offers a number of publications to support teachers in preparing for Cambridge exams, so you can always arrange a variety of tasks to make your class less monotonous and more interesting.

3. It is also very important for a teacher to demystify the exam requirements and help your students understand what the examiners will expect from them in each paper. You can make short quizzes based on exam specifications – e.g. How much time do you have for the Reading Paper? It will make difference to the routine and will help your learners get better idea of the exam.

Students need to be familiar with the exam conditions and requirements, and regular practice under exam conditions will help them get used to exam rubrics, different question formats, time restraints, doing tasks efficiently and filling in the answer sheets correctly.

4. Try to establish good study habits from the start. What your students do outside the exam classroom is also very important in preparing for the exam. For example, encourage your learners to keep a vocabulary notebook, organised in a way that is meaningful to them. It will help a lot in revising/learning collocations, phrasal verbs, idioms and other exam vocabulary. This could be organised by topic area, such as 'health' or 'transport', and by language area, e.g. phrasal verbs and common collocations.

5.4 Geschlossene Itemtypen und Ihre Spezifik

I.A. Yaremenko *PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Nationale Bergbauuniversität, Dnepropetrovsk, Ukraine*

Grundlegend gibt 3 unterschiedliche geschlossene Itemtypen: Multiple-Choice, Richtig/Falsch Items und Zuordnungsaufgaben.

Multiple-Choice Items eignen sich zum Testen des Global- und des Detailverstehens. Ein Multiple-Choice Item enthält drei oder vier Wahlmöglichkeiten, von denen eine die richtige Lösung ist; die anderen sind die Distraktoren, d.h. falsche Lösungen. Ob man drei oder vier Wahlmöglichkeiten anbietet, hängt von der Fertigkeit und vom Niveau des Tests ab.

Multiple-Choice Items können entweder als Frage formuliert werden, oder als unvollständiger Satz. Es empfiehlt sich aber, innerhalb einer Aufgabe (d.h. dem Text und den dazugehörenden Items) die Form nicht zu wechseln, denn das könnte die Kandidaten verwirren.

Richtig/Falsch Items können sowohl das Globalverstehen als auch das Detailverstehen überprüfen, je nachdem auf welche Textstellen sich die Items beziehen. Wie bei Multiple-Choice, müssen Richtig/Falsch Items in ihrer Reihenfolge dem Textinhalt folgen.

Als Aufgabe zum Leseverstehen eignen sich Richtig/Falsch Items allerdings nur für die Niveaus A1 und A2, weil man in einem Text, den man lesen kann, die

richtige Lösung verhältnismäßig leicht finden kann. Ab dem Niveau B1 eignen sich Richtig/Falsch Items nicht mehr für das Leseverstehen, sondern nur noch für das Hörverstehen. Für das Leseverstehen auf höheren Niveaus gibt es eine Alternative zu Richtig/Falsch Items, nämlich den dreigliedrigen Itemtyp „Richtig/Falsch/Text sagt dazu nichts“, der zum Beispiel in TestDaF für das Niveau C1 verwendet wird, weil er auch das Verstehen impliziter Bedeutungen testet, und das ist ein Merkmal der höheren Niveaus.

Zum Typ **Zuordnungsaufgaben** gehören unterschiedliche Aufgabenformen. Allen gemeinsam ist, dass die Schüler zwei passende Teile einander zuordnen müssen. In ihrer einfachsten Form bestehen Zuordnungsaufgaben darin, die Kenntnis der grammatischen Strukturen zu überprüfen, indem Satzhälften aus einer Liste mit den richtigen Satzhälften aus einer anderen Liste verbunden werden müssen. Bei der Überprüfung des Lese- und Hörverstehens werden Texte und Aussagen einander zugeordnet. Die Items können z.B. Aussagen über Personen und ihre Interessen sein, und der Lernende muss für jede Person den passenden Text finden. Oder vorgegebene Überschriften müssen den Texten zugeordnet werden.

Mit Zuordnungsaufgaben können unterschiedliche Lese- beziehungsweise Hörstile getestet werden. Wenn ein Item so formuliert wird, dass es sich auf einen Text als Ganzes bezieht, testet man das Globalverstehen. Beim Aufgabentyp „Überschriften Texten zuordnen“ zum Beispiel muss man die Texte nicht im Detail verstehen und man sucht auch nicht nach spezifischen Informationen. Dieser Aufgabentyp testet somit das Globalverstehen.

Wenn man das globale Verstehen testet, stehen die Items nach den Texten, denn die Lernenden sollen zuerst die Texte lesen und dann entscheiden, welche Überschrift zu welchem Text passt.

Wird das Item hingegen so formuliert, dass die Lernenden gezielt eine bestimmte Information im Text finden müssen, testet man das selektive Verstehen. Wenn man das selektive Lesen testet, stehen die Items vor den Texten, denn um selektiv lesen zu können, müssen die Lernenden zuerst wissen, wonach sie suchen sollen, bevor sie anfangen, die Texte zu lesen.

Außerdem werden bei Zuordnungsaufgaben die Items in beliebiger Reihenfolge angeordnet. Die Items müssen also nicht, wie bei Multiple-Choice oder Richtig/Falsch – dem Textinhalt folgen.

Diese drei geschlossenen Itemtypen: Multiple-Choice, Richtig/Falsch und Zuordnung eignen sich zum Testen der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören, weil sie die beiden Fertigkeiten weitgehend isoliert überprüfen. Beim Lesen und Hören geschlossene Formate zu verwenden, hat mit dem Gütekriterium Reliabilität zu tun. Wenn solche Items richtig bzw. falsch gelöst wurden, kann man daraus klare Rückschlüsse ziehen, inwieweit die Lernenden die rezeptiven Fertigkeiten beherrschen.

5.5 До питання оцінювання усного перекладу

І.А. Іванченко *Викладач, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Необхідність всебічної підготовки перекладачів до реальних умов, а також усвідомлення недостатньої кореляції процесу навчання з вимогами практичної діяльності приводять вітчизняних науковців (Т. Ганічеву, В. Данильченко, М. Іваницьку, О. Максименко та ін.) до переосмислення системи підготовки усних перекладачів у західноєвропейських університетах.

Так, алгоритм аналізу і оцінювання якості усних перекладів Данильченко [2] багато в чому спирається на модель перекладацької компетенції німецького вченого В. Куца і запропонованої ним системи аналізу перекладів. В основі даного алгоритму знаходиться розуміння перекладацької компетенції як поєднання презентаційних навичок, адекватності передачі змісту, вибору необхідної стратегії, а також рівень практичного володіння рідною та іноземною мовами, що знаходить своє відображення в трьох блоках, корелюючих з кожним із аспектів.

В першому блоці - презентаційних навичок і професійної поведінки перекладача - аналізується загальна компетентність перекладача в організації

процесу міжмовної комунікації, а саме досягнення прагматичних цілей доповідача і де виявляються впевненість перекладача в своїх знаннях, вміння працювати з аудиторією, підтримування зорового контакту, відсутність довгих пауз, володіння технікою перекладацьких записів і т.ін.

В другому блоці - для оцінки передачі змісту тексту - виходять не з рівнів еквівалентності, а із ступеню важливості інформації, яку передали або втратили; інформаційна насиченість висловлювання розподіляється на три ступені комунікативно-релевантної інформації (завишеної, стандартної та низької).

Виходячи з того, що метою перекладу є «швидка і точна передача максимуму вихідної інформації мовою перекладу, перекладач, коли приходится вибирати між оперативністю і стилістичними маркерами, може пожертвувати останнім [3].

В третьому блоці оцінюється перекладацька компетенція в аспекті володіння рідною та іноземною мовами, а саме: ступінь володіння іноземною мовою (лексична і граматична коректність перекладу); ступінь володіння перекладача рідною мовою; когезія і коректність в перекладі; темп мовлення і риторика перекладу; стилістична і термінологічна адекватність перекладеного тексту; врахування конотаційних значень лексичних одиниць в мові оригіналу і в мові перекладу; вдале використання прийомів перекладу без еквівалентної лексики.

Проте саме мовна компетенція є тою серцевиною, навколо якої формуються всі інші фахові якості усного перекладача. Якісне та інтенсивне формування мовної компетенції може здійснюватися як під час тренування навичок і вмінь різних видів усного перекладу, так і в ході самостійної роботи студентів в т.ч. з використанням ресурсів порталів і сайтів E-Learning [4].

Підсумовуючи, треба наголосити на тому, що запорукою майбутньої успішної професійної діяльності усних перекладачів є високий рівень володіння мовною компетенцією, тому перспективою подальших досліджень є розробка

скорегованого курсу мовної підготовки, який би передбачав як аудиторну, так і самостійну роботу майбутніх перекладачів.

Література

1. Ганічева Т.В. Види перекладу у навчанні майбутніх фахівців з іноземної філології \ Вісник Харківського університету ім. В.Каразіна, 2010
2. Данильченко О. Оценка качества усного перевода.\Вісник Харківського ун-ту ім. В.Каразіна, 2010
3. Іваницька М.Л. Діяльність усного перекладача під час переговорів\ Мовні і концептуальні картини світу. - 2009, вип.26,ч.1
4. Максименко О.В. Формування мовної компетенції усних перекладачів\ Мовні і концептуальні картини світу, 2009, вип.26, ч.2

5.6 Використання TOEFL та CAMBRIDGE ESOL для оцінки якості мовної підготовки фахівців в процедурі акредитації вищих навчальних закладів України

С.А. Свіжевська *Старший викладач кафедри іноземних мов, Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровськ, Україна*

Наявність протиріччя між необхідністю проведення об'єктивної оцінки якості вищої освіти в період входження України в світовий освітній простір і недостатньою розробленістю теорії і методики її проведення в цих умовах визначили проблему даного дослідження.

Гіпотезою є те, що вивчення структури та порівняльний аналіз системи оцінки якості вищої освіти в Україні та європейських країнах і США дозволить:

- виявити особливості оцінки якості підготовки студентів в Україні та європейських країнах і США (на прикладі дисципліни «Іноземна мова»);
- розглянути реалії та перспективи оцінки якості освіти в Україні і за кордоном;

- визначити можливості використання зарубіжного досвіду для вдосконалення системи оцінки якості навчання українських студентів (на прикладі дисципліни «Іноземна мова»).
- оцінити внутрішньотестові параметри американського тесту TOEFL , та Cambridge ESOL з метою виявлення їх валідності в умовах україномовної студентської аудиторії.

Бурхливі зміни економічного та науково-технічного розвитку, входження України у світовий економічний і освітній простір визначають об'єктивну потребу в кардинальному реформуванні сфери підготовки фахівців різних областей господарської діяльності, у зміні критеріїв моніторингу якості освіти як його результату.

Контроль якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі завжди є однією з його головних функцій, у зв'язку з чим важлива роль відводиться об'єктивній оцінці справжніх результатів освітнього процесу у ВНЗ, а також інших ключових позицій його діяльності з урахуванням соціальних очікувань сучасного суспільства, особистості і держави. Тому науковий пошук моделі внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки студентів є актуальним і своєчасним, що повною мірою відноситься і до освітнього процесу в інженерному вузі

Дослідження також виявили, що при проведенні внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки студентів в інженерному вузі не в повній мірі враховується завдання формування самооцінки випускників, їх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами, мотиваційної готовністю до самореалізації, усвідомленні професійного завдання, а також умінні моделювати ефективну професійну діяльність і інтелектуально-виконавську дисципліну.

Впроваджені в останнє десятиріччя процедур регламентації діяльності закладів освіти: ліцензування, атестації, акредитації закликані реалізувати на практиці варіативність вітчизняної освіти, упорядкувати стихійний процес трансформації освіти і утримати його якісний рівень.

Можна сказати, що процедура державної акредитації освітніх установ не має аналога в історії вітчизняної освіти і є інноваційною функцією управління освітою, на відміну від традиційного державного контролю. Тому обґрунтованою є необхідність теоретичних і методологічних досліджень у цій області, вивчення зарубіжного досвіду акредитації освітніх установ, щоб зрозуміти характер інновацій.

Невирішеною є також проблема оцінки якості навчання іноземним мовам. Нові політичні, соціально-економічні та культурні зміни в країні наприкінці ХХ століття істотно розширили функції іноземної мови як предмету і привели до переосмислення цілей, завдань і змісту навчання іноземним мовам в нових навчальних програмах та навчально-методичних комплексах. Однак оновлення мовної освіти поки не призвело до істотних змін в екзаменаційній і сертифікаційній політиці України і, відповідно, в оцінці рівня володіння іноземною мовою. При всій різноманітності освітніх контекстів і варіативності навчання іноземним мовам необхідні універсалізація навчання, єдиний еталон якості мовної освіти учнів, єдина система вимог до рівня володіння мовою, що вивчається. Існуючі програми з іноземних мов, нові навчально-методичні комплекси носять яскраво виражену комунікативну спрямованість, що призводить до помітного протиріччя між сучасними цілями навчання іноземних мов в університетах з використовуваними методами підсумкового контролю рівня володіння іноземною мовою, з існуючою традицією здачі іспитів. Крім того, варіативність у мовній освіті поки ніяким чином не підтримується багаторівневим підходом до визначення якості володіння випускниками вузів іноземною мовою. В результаті на сьогоднішній день відсутня система в іспиті з іноземних мов, яка допомогла б викладачам оцінювати сформованість мовних навичок та розвиток мовленнєвих умінь учнів у руслі багаторівневого підходу.

Ключовим моментом при акредитації освітніх установ за результатами педагогічних вимірювань є якість атестаційних педагогічних вимірювальних матеріалів, розроблених згідно навчального плану контрольованої дисципліни. Якщо при цьому виконуються умови валідності за змістом і рівнем труднощі

вимогам ОКХ та ОПП, то тим самим за допомогою таких «контрольних зрізів» оцінюється якість підготовки студентів. Механізм проведення такої оцінки з дисципліни «Іноземна мова» недостатньо розроблений, тому що переважає практика суб'єктивного контролю, і відсутні показники освоєння державних стандартів.

Єдиним способом об'єктивно оцінити володіння іноземною мовою є система міжнародних іспитів, до яких найчастіше українські випускники інженерних університетів виявляються неготовими в силу великої різниці між системою підготовки традиційних вузівських і міжнародних іспитів. На сьогоднішній день залишається актуальним питання про нові форми контролю, оцінки та атестації досягнень студентів, які б відповідали сучасним цілям навчання іноземним мовам, які змогли б консолідувати національні традиції в області мовної освіти і враховувати тенденції до інтеграції у світовий освітній простір.

Не викликає сумніву те, що неможливо механічно перенести закордонні системи тестового контролю в вітчизняні вузи, бо вони не можуть враховувати особливості освіти в Україні, мовні можливості студентів, національно-регіональні та місцеві компоненти освіти. Таким чином, очевидний факт необхідності розробки сучасного моніторингового контролю регіонального та місцевого змісту для встановлення рівня володіння іноземною мовою випускниками вузів.

Роботодавці також зазначають, що готовність випускників ВНЗ до професійної діяльності не завжди відповідає сучасним вимогам до професії: випускники не мають навичок самостійної пошукової діяльності, не вміють працювати в групі і ефективно використовувати отримані теоретичні уявлення для вирішення практичних завдань; професійне становлення випускників займає ще кілька років після закінчення вузу і вимагає додаткових зусиль, а також грошових витрат від компаній, в яких вони працюють.

Останнім часом посилюється інтерес вітчизняної вищої школи до нетрадиційних методів контролю та оцінки знань, зокрема рейтинговою системою, тестового контролю.

Досліджуючи діяльність центрів з оцінки якості освіти в США були проаналізовані також керівництва з акредитації Північно-Західної комісії (NWASC), асоціації шкіл та коледжів Центральних штатів (MSA) і ABET - національної комісії з інженерного та технологічного освіти, а також веб-сайти цих організацій ; використані матеріали американських журналів American Journal of Education, The review of Higher Education, Current Issues of Education, Education Next та інформація на сайті департаменту освіти США.

Був проведений порівняльний аналіз, зроблені висновки. З метою теоретичного і практичного вивчення питання оцінки знань студентів в США був вивчений курс "Measurement and Evaluation". Проводився аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури з питань мовного тестування і тестової методики контролю в теорії та практиці вищої освіти в нашій країні і за кордоном, застосування кількісних методів для експериментальної перевірки тестів і обробки результатів.

Матеріалом дослідження послужив американський тест TOEFL (Test of English as a foreign Language), запропонований службою педагогічного тестування (Educational Testing Service – ETS. Вибір вищеназваного тесту в якості матеріалу для дослідження обумовлений тим, що він затребуваний в національному освітньому середовищі випускниками середніх шкіл, слухачами курсів і студентами вищих навчальних закладів. Результати складання цього тесту потрібні для участі в різних мовних програмах і проектах, оскільки прийняті ним стандарти в оцінці знань мови визнаються в усьому світі.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) - стандартизований тест на знання англійської мови.

Його здача необхідна для неангломовних іноземців при вступі до вузів США і Канади. Результати тесту застосовуються також у ряді інших англомовних і не англомовних країн при вступі до вузів з англомовним

навчанням. Також результати тесту можуть бути затребувані при влаштуванні на роботу в іноземні компанії. TOEFL визнається в більш, ніж в 6000 вищих навчальних закладів понад 100 країн світу, що робить його найбільш поширеним тестом на знання англійської мови. Результати тесту зберігаються в базі даних компанії 2 роки, після чого видаляються. Вперше тест був введений в 1964 році. Зазвичай тест займає близько 3 годин; iBT тест триває не більше 4,5 годин. Офіційний сайт тесту TOEFL - <http://www.ets.org/toefl>

Існує кілька версій тесту: паперовий варіант (PBT - paper-based test), комп'ютерний варіант (CBT - computer-based test) і інтернет-варіант (IBT - internet-based test). В даний час останній варіант вважається кращим у багатьох вузах, так як включає завдання не тільки на читання, аудіювання та письмову мову, але також на усне мовлення і комбіновані завдання.

З моменту введення в кінці 2005 року Internet-based Test (IBT) поступово замінив як комп'ютерний, так і паперовий варіанти тесту, Хоча «паперове» тестування до цих пір іноді використовується. IBT вводився поетапно. Спочатку США, Канадою, Францією, Німеччиною та Італією в 2005 році і в решті світу в 2006. Кількість центрів тестування постійно збільшується. Комп'ютерний варіант тестування (CBT) був скасований у вересні 2006 року і ці оцінки вже не дійсні. Спочатку попит на тест був у край високий, і кандидати повинні були чекати місяцями, тепер можна здавати іспит протягом одного-чотирьох тижнів у більшості країн. Чотиригодинний тест складається з чотирьох розділів, кожен з них тестує один з основних мовних навичок (у той час як деякі завдання вимагають інтеграції декількох навичок) і всі завдання зосереджені на мову, що використовується в академічному середовищі і вищої освіти. Тест можна проходити частіше ніж один раз на тиждень. iBT має наступний порядок виконання: Reading, Listening, перерва 10 хвилин, Speaking, Writing.

У секції Reading пропонується прочитати текст і відповісти на запитання до нього, на що відводиться рівно 20 хвилин. Кількість текстів може бути від 3 до 5 (кожен близько 700 слів).

У Listening пропонується два типи завдань: лекції та розмови між двома людьми (студенти, співробітники університетів, викладачі). Після прослуховування запису потрібно відповісти на запитання протягом заданого часу (відводиться 10 хвилин на 3 аудіювання). Аудіювання розбивається на кілька частин по 10 хвилин кожна, в кожній частині по 3 записи.

READING 3-5 текстів, що містять по 12-14 питань - 60-100 хвилин

LISTENING 6-9 текстів, що містять по 5-6 питань - 60 -90 хвилин

Перерва - 10 хвилин

SPEAKING 6 завдань і 6 питань - 20 хвилин

WRITING 2 завдання - 50 хвилин (20 і 30)

Оцінювання

Для отримання оцінки необхідно виконати по одному завданню з кожного розділу: Reading, Listening, Writing , Speaking.

В іBT-варіанті кожен з чотирьох розділів оцінюється по 30 балів, що в сумі дає 120.

Недоліки

Сертифікат TOEFL дійсний протягом двох років. У деяких вузах потрібно, щоб тест був зданий не більше 18 місяців тому.

Тест відносно дорогий і довго перевіряється. Станом на травень 2010 року вартість здачі іBT складає в середньому \$ 225. Перевірка займає два тижні, доставка сертифіката в Україну може займати більше місяця.

Вибір вищеназваного тесту в якості матеріалу для дослідження обумовлений тим, що він затребуваний в російській освітньому середовищі випускниками середніх шкіл, слухачами курсів і студентами вищих навчальних закладів. Результати складання цього тесту потрібні для участі в різних мовних програмах і проектах, оскільки прийняті ним стандарти в оцінці знань мови визнаються в усьому світі.

Існує міжнародна градація мовних рівнів: Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced. Ця система

запропонована Асоціацією ALTE (The Association of Language Testers in Europe) на ній фактично ґрунтуються кембріджські іспити.

Коли посилаються на групу іспитів Cambridge ESOL, мають через п'ять тестів: KET, PET, FCE, CAE, CPE. Коли вони в одному рядку через кому, відразу нелегко оцінити важливість кожного з них. Спробуємо розібратися більш детально.

KET (Key English Test) - це тест, який підтверджує базове володіння англійською мовою. Це рівень Pre-Intermediate. Іспит KET складається з трьох частин. Потрібно продемонструвати свої навички в читання і листі (час проходження етапу 1 година 10 хвилин), пройти аудіювання (30 хвилин) і показати своє володіння розмовною мовою (8-10 хвилин). Результат іспиту не просто «залік» / «не залік». Тут так само є поділ: Pass with merit (85-100%), Pass (70-84%), Level A2 (45-69%). Якщо протягом іспиту Ви показали, що володієте англійською на рівні A1, то Вам видадуть сертифікат з зазначенням цього рівня.

PET (Preliminary English Test) - це складний іспит, етапи проходження якого є: читання і письмо (1 година 30 хвилин), аудіювання (30 хвилин), розмовна мова (10-12 хвилин). Градація результатів здається такою ж: Pass with merit (85-100%), Pass (70-84%), Level A2 (45-69%).

FCE (First Certificate in English) – це найпопулярніший міжнародний іспит. Його здають в ста країнах світу, люди різних національностей, але переважна більшість - європейці та громадяни південно-американських країн. 88% кандидатів на володіння сертифіката пройшли підготовчі курси. І більшість людей, готових пройти це випробування, роблять це заради роботи. Система складання іспиту більш складна у порівнянні з двома раніше представленими іспитами. Кандидат повинен подолати п'ять етапів: перший - читання (1 година), другий - письмова мова (1 година 20 хвилин), третій - використання англійської мови (45 хвилин), четвертий - аудіювання (приблизно 40 хвилин), і п'ятий - розмовна мова (14 хвилин). Кандидатам, які успішно пройшли тест, ставляться оцінки: А (80-100%), В (75-79%), С (60-74%). Тест вважається проваленим, якщо у Вас менше 60%.

Коли мова йде про CAE (Certificate in Advanced English), люди розуміють, що це тест для тих, у кого високий рівень володіння мовою. На цьому рівні людина не тільки повинна писати і спілкуватися грамотно, але й розуміти взаємодію мови та культури, перейнятися розвитком традицій і віянь, розуміти національні особливості. Тут вже доречно говорити про стиль спілкування, який кандидат на здачу іспиту повинен вміти вибрати залежно від запропонованої ситуації. Так само кандидат зобов'язаний пам'ятати про відмінність британського і американського варіанту англійської і в жодному випадку, навіть якщо його і провокують на це, не переходити на останній. Але найголовніше - вживання мови має бути гармонійним і гнучким, а мова - актом творчості.

Етапи тестування залишаються тими ж, перший: читання (1 година 15 хвилин). Другий: письмова мова (1 година 30 хвилин). Третій: використання англійської мови (1 година). Четвертий: аудіювання (40 хвилин). П'ятий: розмовна мова (приблизно 15 мунут). Оцінка поділяється на: А (80-100%), В (75-79%), С (60-74%).

CPE (Certificate of Proficiency in English) - це випробування, яке підтвердить, що Ви зробили крок на вищій щабель. Цей іспит має на увазі, що Ви говорите англійською на рівні носія. Цей сертифікат підтверджує, що Ви володієте англійською не гірше освічених носіїв англійської. Цей тест визнають усі без винятку університети Великобританії, роботодавці всіх галузей. Весь світ.

Тестування проходить у п'ять етапів: на читання відводиться 1 година 30 хвилин, на лист 2 години, на володіння англійською 1 годину 30 хвилин, на аудіювання 40 хвилин, а свої знання в розмовній мові Ви будете демонструвати приблизно 19 хвилин.

Додаткова інформація на сайті офіційно Кембриджа:
<http://www.cambridgeesol.org/recognition/search.php>

Висновки:

Американський тест TOEFL та Cambridge ESOL з високим ступенем надійності перевіряють і оцінюють зміст і рівень підготовки студентів на відповідність вимогам державних освітніх стандартів.

Досліджувані тести дозволяють виміряти і простежити динаміку розвитку рецептивних навичок до кінця академічного року як кожного окремо взятого випробуваного, так і всієї групи в цілому.

Фактори імовірності використання цих тестів відображають різномірний склад контингенту студентів різна складність завдань, ступінь різномірності стартового рівня підготовки випробуваних, різний рівень розвиненості процесів мислення, пам'яті, уваги; різну психологічну підготовленість (готовність) до проходження тестів; мінімальний часовий розрив між проходженням тестів (емоційний і фізичний стан) і т.д. Всі ці фактори діють в одному напрямку і групують студентів.

Коефіцієнт надійності, який коливається у вузьких межах від 0,90 до 0,93 з аудіювання і від 0,90 до 0,94 з читання, а також величини стандартного відхилення 5,95 і 5,82 за сприйняття і розуміння усного мовлення на слух; 6,21 і 6,07 з читання та розуміння прочитаного показують, що тест надійний.

Параметри коефіцієнта труднощі, а також дискримінантний коефіцієнт свідчать про те, що TOEFL та Cambridge ESOL можна використовувати не тільки для поточної перевірки знань учнів але і на етапі попереднього контролю при вступному тестуванні з англійської мови студентів I курсу, оскільки формат тесту спрямований не тільки на перевірку ЗНО з англійської мови, але і на цілий ряд загальних показників як розумового, так і особистісного розвитку досліджуваних.

Проведене дослідження є лише, першим ступенем, що підводить до проблеми зіставлення американської та української шкал оцінки ЗНО для створення єдиної системи оцінки щодо володіння англійською мовою

Теоретична значимість дослідження обумовлена тим, що воно робить певний внесок у розробку теорії і методики організації моніторингу

навчального процесу в умовах сучасного вузу. У ньому обґрунтована необхідність використання зарубіжного досвіду оцінки якості вищої освіти.

Практична значимість дослідження полягає в можливості застосування його результатів у практиці акредитації та атестації вітчизняних освітніх установ, у тому числі і з профільним навчанням іноземної мови. Запропоновані методи оцінки якості підготовки студентів з іноземної мови дозволяють підвищити об'єктивність оцінки ступеня відповідності змісту та рівня підготовки студентів вимогам державних освітніх стандартів на основі результатів атестаційних педагогічних вимірювань. Проведений аналіз тестових завдань відповідно до методичних прийомів є практичним матеріалом для викладачів, які будуть використовувати мовні тести. Методика післятестової обробки отриманих кількісних даних дає творцям і розробникам тестів великий матеріал для удосконалення наявних і створення нових тестів, а також у діяльності вузів щодо вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців.

Побудова науково - обґрунтованої системи оцінки якості вищої освіти є в сучасних умовах однією з найважливіших педагогічних проблем. В умовах входження України в світовий освітній простір назріла необхідність вивчення досвіду проведення моніторингу системи підготовки майбутніх фахівців у закордонній вищій школі та його вмілого використання у вітчизняній системі інженерної освіти.

У діяльності вищої школи з оцінки якості вищої освіти в Україні і США є цілий ряд особливостей. Основними з них є:

- якість вищої освіти переважно розуміється американськими педагогами як відповідність освітньої діяльності особливостям і профілем ВНЗ, для українських фахівців якість має на увазі процес і результат освіти, які відповідають вимогам освітніх стандартів або перевершують їх;
- стандарти в США припускають досягнення мінімального рівня-порога якості - і носять описовий характер наявності необхідного переліку навчальних ресурсів, освітніх програм і т.д. Узагальнена оцінка досягнення цього порогу якості є основою для прийняття рішення про акредитацію. Показники оцінки

якості освіти в Україні орієнтовані на діагностику ефективності використання навчальних ресурсів та відповідності освітнім цілям.

- одним з основних вимог до діяльності установи є відповідність освітнім цілям, в США їх визначає сама установа, в Україні вони визначаються політикою держави;

Основними організаційно-педагогічними умовами успішного застосування зарубіжного досвіду з оцінки якості підготовки фахівців у вітчизняній вищій школі є: інформатизація та комп'ютеризація освітнього середовища, створення системи наступності в освіті, застосування методів педагогічного моніторингу, діагностика підготовленості абітурієнтів до навчання у вузі, реалізація системи комплексної оцінки якості освіти з урахуванням національних особливостей розвитку системи вищої освіти в Україні.

Одним з ефективних засобів оцінки якості підготовки студентів може стати тест, якщо він складений на основі методичних вимог придатності, надійності, практичності, економічності, можливості проведення та легкості для підрахунку. Використання американської методики дозволяє не тільки виявити стартовий рівень володіння англійською мовою, але й скорегувати курс навчання і чітко оцінити частку англійської мови в навчальному плані факультету, співвідносячи середній стартовий рівень з бажаним рівнем досягнень в кінці курсу навчання.

Проведений аналіз сучасного стану оцінки якості підготовки студентів в процедурі акредитації освітніх установ дозволив вказати на те, що важливою особливістю атестаційної оцінки якості підготовки студентів є повне охоплення дидактичних одиниць (видів діяльності) змісту ОПП по контрольованій дисципліні.

Тестування як найбільш об'єктивний контролюючий засіб є складовою частиною різноманітного освітнього процесу та ефективним засобом контролю поряд з іншими методами.

Найпоширенішим традиційним методом оцінки знань студентів в США є тестування. Оскільки викладачі у своїй роботі частіше використовують неформальні тести, то виникає необхідність в правильному конструюванні. Незважаючи на те, що тестування є звичайною справою у навчальних закладах США, американські дослідники і громадськість проявляють заклопотаність з приводу їх широкого застосування (особливо це стосується стандартизованих тестів). Критиці піддаються якість тестів, їх можливі шкідливі впливи на учнів, правомірність використання по відношенню до національних меншин, потенційний ризик вторгнення в приватні права громадян.

Об'єктом контролю тестової методики повинні бути в першу чергу рецептивні види розумової діяльності (аудіювання і читання), оскільки вони легше, ніж продуктивні, піддаються вимірюванню і обрахунку.

Тест є об'єктивним інструментом виміру рівня знань, якщо він складений на основі методичних вимог придатності, надійності, практичності, економічності, можливості проведення та легкості для підрахунку.

Типологічна класифікація тестів (по основній меті та періодичності застосування, за структурою побудови, за змістом, формою виконання, за умовами і місцем проведення, з техніки організації та проведення і за способом приготування і кількісній обробці даних) дозволяє знайти місце для кожної категорії тестів і виділити технологічні прийоми тестування з перевірки рецептивних видів розумової діяльності.

Література

1. Nationally Recognized Accrediting Agencies and Associations. Criteria and Procedures for Listing by the U.S. Secretary of Education and Current List. Form Approved OMB No. 1840-0607 / U.S. Department of Education- Washington: USA, 1989
2. Neumann, R. The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences / R. Neumann // Europ. j. of education- 1994. -Vol. 29, N3.-P. 323-338.

3. Ruegg, W. The traditions of the university in the face of the demands of the twenty-first century / W. Ruegg // *Minerva*. 1992. - Vol. 30, N 2. - P. 189-205.
4. Schargel, F. P. Transforming Education Through Total Quality Management: A Practitioner's Guide. The Leadership & Management Series / F. P. Schargel. NJ: Eye on Education, Inc. - 1994.
5. Schattock, M. The internal and external threats to the university of the twenty-first century / M. Schattock // *Minerva*. 1992. - Vol. 30, N 2. - P. 130-147.
6. Schlechty, P.C. Inventing Better Schools. An Action Plan for Education Reform / P.C. Schlechty. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. - 294 p.
7. Simpson, R., Frost S. Inside College Undergraduate Education for the Future / R. Simpson. N.Y.; London: Insight Books Plenum Press, 1993. - 277 P
8. The Multilingual Glossary of Language Testing Terms (Studies in Language Testing). Cambridge: CUP, 1998.
9. Thorn, W.J. Points to Consider when Evaluating Interactive Multimedia / W.J. Thorn // *The Internet TESL Journal*. 1995. - Vol 2 (April).
10. Tribe, K. The "American system" and the modern university // *Higher education quart.* 1992. - Vol.
11. Wolf, R.A. The accreditation of Higher education Institutions in the United States / R.A. Wolf // *Higher Education in Europe / UNESCO European Centre for Higher Education*. 1993. - Vol. XVIII, N 3.
12. Woods, A. Statistics in Language Studies / A. Woods, P. Fletcher, A. Hughes. - Cambridge University Press. 1986. - P. 53.
13. World News / International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. 1995. - Issue number ten(October).
14. Yorke, M. The Use of Funding to Encourage Quality in Academic Programmes: Some Lessons from Experience and Their Applicability / M. Yorke // *Quality in Higher Education*. 1996. - Vol. 2, № 1 (April).

Index of authors

- Barry, David, 22
Bidnenko, Natalia, 87
Bolitho, Rod, 28
Borysenko, Oksana, 136
Chumak, Olga, 133
Garmash, Anatolii, 13
Glover, Christopher, 42
Grytsenko, Yevhen, 91
Gubkina, Viktoria, 162
Isakova, Mariya, 164
Ivanchenko, Iryna, 171
Kanibolotska, Olga, 112
Kantsedalova, Yulia, 114
Karpenko, Olesya, 143
Khodtseva, Alla, 54
Kleist, Virginia, 45
Kostrytska, Svitlana, 45, 166
Kozymyrska, Tetiana, 167
Kulish, Vira, 52
Lebed, Oksana, 59
Morozova, Tetiana, 124
Moris, Anna, 105
Myronova, Tetiana, 61
Nechai, Natalia, 144
Petrova, Olga, 96
Pivniak, Gennadiy, 8
Poperechna, Nelli, 98
Rudakova, Luidmyla, 101
S'yanova, Oksana, 154
Salov, Volodymyr 13
Sennhenn, Stefan, 73
Sharov, Oleksandr, 21
Shvets, Olena, 146
Skrypnyk, Tetiana, 69
Sukhovaya, Viktoria, 71
Svizhevska, Svitlana, 13, 156, 173
Tokar, Larysa, 124
Tykhonenko, Valeria, 154
Umanets, Tetiana, 126
Valiushko, Vladyslava, 152
Vvedenska, Tetiana, 107
Yaremenko, Iryna, 169
Zabolotnikova, Valentyna, 148
Zaika, Liudmyla, 92
Zuyenok, Iryna, 75, 150

**МОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ УКРАЇНИ
У НОВОМУ ТИСЯЧОЛІТТІ:
ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ**

Збірник
тез і матеріалів
міжнародного науково-практичного семінару

За редакцією
проф. Кострицької С.І.,
доц. Зуєнок І.І.,
викл. Ісакової М.Л.

Друкується в редакційній обробці авторів статей.

Підписано до друку 14.11.2011. Формат 30 x 42/4.

Папір офсетний. Ризографія. Ум. друк. арк. 10,7.

Обл.-вид. арк. 10,7. Тираж 300 пр. Зам. №

Підготовлено до друку та видруковано
у Державному ВНЗ «Національний гірничий університет»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 1842 від 11.06.2004.

49005, м. Дніпропетровськ, просп. К. Маркса, 19