

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Ябуров Максим В'ячеславович

УДК 378.147.091.313:005.336.5:33:81'243

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

015 – Професійна освіта

01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело
_____ М. В. Ябуров

Науковий керівник: **Гаврілова Людмила Гаврилівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АНОТАЦІЯ

Ябуров М. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, 2021.

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й нове розв'язання актуальної на сьогодні проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні педагогічної технології формування аналізованого педагогічного явища, експериментальному доведенні результативності. Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження продемонстрували об'єктивність вихідних положень і засвідчили вирішення поставлених у дисертаційній роботі завдань.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше розроблено* педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів як сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти; *уточнено та розширено уявлення про* зміст поняття «іншомовна компетентність майбутніх економістів», яке тлумачиться як систематизована та впорядкована сукупність знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутнім економістом і в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти,

професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо; структуру іншомовної компетентності майбутніх економістів у єдності когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів; особливості застосування засобів неформальної освіти в закладах вищої освіти з метою формування іншомовної компетентності майбутніх економістів; *дистала подальшого розвитку* система знань про засоби формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Практичне значення отриманих результатів визначено вдосконаленням змісту професійної підготовки майбутніх економістів, зокрема розробленням навчально-методичного забезпечення, до якого ввійшли: матеріали для проведення дебатів «Brainstorming Ideas with Debates»; рекомендації та вправи для формування навичок презентації з допомогою TED-talks; дидактичний навчальний ресурс з вивчення англійської мови для студентів-економістів з рівнем мови A2-B1 на основі конструктора SkillzRun; матеріали для проведення тренінгів під час організації літніх шкіл для майбутніх економістів; навчально-методичний посібник «Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти».

Основні положення, результати й висновки дисертаційної роботи можуть бути використані для оптимізації професійної підготовки майбутніх економістів, під час викладання дисциплін «Основи міжкультурної комунікації», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова», розробки інноваційних навчальних курсів у ЗВО, збагачення та урізноманітнення змісту наявних освітніх компонентів, у роботі лінгвістичних центрів різних форм власності тощо.

У першому розділі дослідження визначено теоретичні передумови формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти, зокрема розглянуто нормативно-правове забезпечення та особливості розвитку неформальної освіти в Україні та світі; вивчено

наявні тлумачення поняття іншомовної компетентності в сучасному науковому дискурсі та на цій основі сформульоване власне розуміння ключової дефініції дисертаційної роботи – іншомовної компетентності майбутніх економістів. Крім того, описано педагогічну технологію формування досліджуваного феномену, яку спроектовано у вигляді чітко визначеної послідовності реалізації певних форм і методів навчання іноземної мови в умовах неформальної освіти. Запропоновано модель педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, яку представлено в перебігу цільового, змістово-процесуального, результативного етапів та унаочнено у вигляді схеми.

На основі проведеного аналізу філософської, педагогічної, філологічної та методичної літератури визначено основні теоретичні засади проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Установлено, що основною метою неформальної освіти в усьому світі є створення вільних та рівних можливостей свідомого вільного вибору громадянами гнучкої траєкторії саморозвитку особистості, що найкраще відповідає її індивідуально-психологічним та освітнім потребам, уможливорює становлення стійкої усвідомлюваної особистісної потреби в пізнанні та креативності, максимальній самоактуалізації та самореалізації, особистісно-професійному самовизначенні тощо.

Показано, що в зарубіжних країнах неформальна освіта є усталеною та звичною формою функціонування освітнього середовища, що користується увагою з боку держави, зазнає юридичної, методичної, фінансово-економічної підтримки, сприяння подальшому визнанню та розвитку. Доведено, що в Україні неформальна освіта ще не є остаточно визнаною, хоча й користується великою популярністю певних верств населення (особливо молоді та економічно активних людей середнього віку), її юридичний та організаційний статус ще є розпливчастим, фінансова підтримка з боку держави практично відсутня, методологічна та методична підтримка з боку керівних органів освіти є занадто слабкою.

Під іншомовною компетентністю майбутніх економістів ми розуміємо систематизовану та впорядковану сукупність знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутнім економістом і в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо.

Одним із ефективних шляхів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів визначено засоби неформальної освіти, оскільки вони в найкоротші терміни та в найзручнішій для майбутнього фахівця формі створюють усі необхідні умови для мовного розвитку майбутніх фахівців. Для реалізації спроектованої педагогічної технології формування досліджуваного феномену виокремлено низку методів навчання іноземної мови – mobile learning, TED-talks, дебати, тренінги, – які впроваджуються в умовах неформальної освіти.

У другому розділі дисертаційної роботи описано хід експериментальної перевірки ефективності педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти, для чого було проведено педагогічний експеримент, який складався із підготовчого (визначено мету, завдання, методику емпіричної роботи), констатувального (визначено основні підходи та логіку педагогічних вимірювань, здійснено вихідний аналіз рівня сформованості ключових компонентів іншомовної компетентності), формувального (аналіз особливостей становлення основних компонентів іншомовної компетентності майбутніх економістів при застосуванні педагогічної технології) та контрольного етапів (здійснено зіставлення результатів становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів протягом експериментального терміну за умови навчання у звичайних умовах та із

застосуванням розвивального впливу на основі використання розробленої технології в умовах неформальної освіти).

Для вивчення досліджуваного педагогічного явища на початку експериментальної роботи було визначено критерії:

- аксіологічний (з показниками: бажання вільно володіти іноземною мовою, сформованість ціннісних орієнтацій її засвоєння та використання у сфері професійної економічної діяльності; зміст відповідних мотивів, їхня спрямованість та стійкість, ступінь задоволення іншомовних освітньо-професійних потреб);

- гностичний (з показниками: розуміння сутності поняття «іншомовна компетентність», знання норм та ступінь усвідомлення аспектів іншомовної компетентності у сфері професійної економічної діяльності, ступінь та глибина оперування іншомовною професійною термінологією, знання про способи використання іншомовної професійної лексики для оптимізації власної професійної компетентності);

- інтроспективний (ступінь об'єктивності в оцінці себе та власної іншомовної компетентності, адекватне співвіднесення рівня власної іншомовної компетентності та іншомовної компетентності інших, здатність вільно та свідомо орієнтуватися в ситуаціях іншомовної професійної взаємодії, ступінь розвитку процесів професійної саморегуляції, рівень розвитку вольових якостей, що сприяють ефективності професійної економічної діяльності);

- праксеологічний (з показниками: уміння та навички користування іншомовною лексикою в досягненні професійних цілей, дотримання загальноприйнятих норм та правил користування іншомовною лексикою в професійно важливих ситуаціях, уміння уникати конфліктних ситуацій та знаходити паритетні рішення у професійно-іншомовному спілкуванні, наявність творчої самореалізації у процесі розвитку іншомовної

компетентності тощо, загальна просоціальна активність в аспекті професійно-іншомовної взаємодії майбутнього економіста).

Емпірично перевірено ефективність педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, зокрема відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього; наявність статистично достовірної переваги середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту та після нього.

Дисертаційна робота не вичерпує всієї сукупності питань, пов'язаних із формуванням іншомовної компетентності майбутніх економістів. Зокрема, подальшого дослідження потребують загальні підходи та нормативно-методичне й організаційно-емпіричне впровадження програм формування іншомовної компетентності фахівців немовних спеціальностей загалом та економістів зокрема. Перспективними також залишаються особливості динаміки становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів залежно від етапу професійної підготовки. Доречним та нагальним також є питання розробки, упровадження та емпіричної перевірки новітніх методів і форм розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців із вищою освітою як однієї із ключових у сучасному глобальному світі.

Ключові слова: іншомовна компетентність, іноземна мова, майбутні економісти, неформальна освіта, педагогічна технологія, критерій, рівень, показник, метод, мобільне навчання, дебати, TED-talks, тренінг.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема, які включені до міжнародних наукометричних баз:

1. Ябуров М. В. Участь у Ted-конференціях як чинник формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8(2). С. 72–75. DOI: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153792](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153792).
2. Ябуров М. В., Гаврілова Л. Г. Використання засобів мобільного навчання у формуванні англомовної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 3(87). С. 14–27.
3. Ябуров М. В. Сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у вітчизняній системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 299–305. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-45>.
4. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Іншомовна компетентність у структурі професіоналізму фахівця немовного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76. Т 3. С. 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.34>.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

5. Ябуров М. В. Неформальна освіта та структурно-змістові особливості її усвідомлення сучасним українським студентством. *KELM*. 2020. № 5(33). С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.8>.

Колективна монографія:

6. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Теорія і методика соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в умовах освітніх інновацій. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : монографія / за заг. ред. Л. Г. Гаврілової. Nameln,

Germany : InterGING. 2019. С. 259–267. URL:
<https://dwherold.de/onewebmedia/MonographHavrilovaFinalLight.pdf>

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

7. Ябуров М. В. Вплив Ted-конференцій на формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р. / Відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2018. С. 236–238.

8. Ябуров М. В. Засоби неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 26–27 вересня 2019 р. / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2019. С. 278–280.

9. Ябуров М. В. Ted-Talks as the Means of Improving Presentation Skills of Economists. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 07 – 08 жовтня 2020 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 213–215.

10. Ябуров М. В. Influence of Ted Talks on Presentation of Economists. *Інформаційні технології-2020* : VII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців. Київ, 2020. С. 86–88.

11. Ябуров М. В. TED-talks як чинник поліпшення презентаційних навичок економістів. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р. Слов'янськ : «Папірус», 2020. С. 150–152.

12. Ябуров М. В. Організаційно-методичні особливості становлення вітчизняної неформальної освіти. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2021. С. 226–229.

Навчально-методичний посібник:

13. Ябуров М.В., Ябурова О. В. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти: навчально-методичний посібник з курсу «Іноземна мова (англ.) за професійним спрямуванням» для спеціальності 071 Облік та оподаткування. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Моторіна, 2021. 106 с.

ANNOTATION

Iaburov M. V. Formation of foreign language competence of future economists in the conditions of non-formal education. – The qualifying scientific manuscript retaining copyright.

Dissertation to receive the Doctor of Philosophy degree on the branch of knowledge 01 Education/Pedagogy on speciality 015 Professional education. The State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, 2021.

The thesis looks into theoretical generalization and scientific solution of the issue of forming foreign language competence of future economists in non-formal education, which is manifested in theoretical justification and practical implementation of pedagogical technology of forming pedagogical phenomenon under consideration, experimental proof of its effectiveness. The results of the theoretical and experimental research demonstrate the objectivity of the initial provisions and show the solution of the tasks assigned in the thesis.

The scientific novelty of the study is in the fact that for the first time pedagogical technology for the formation of foreign language competence of future economists as a set of actions and a clearly defined sequence of forms and methods of foreign language learning (mobile learning, TED-talks, debates, trainings) in non-formal education is established; the meaning of the term “foreign language competence of future economists” is clarified and expanded to be interpreted as a systematic and structured set of knowledge, skills, practical

experience that contribute to the successful use of a foreign language by future economists both in solving complex specialized problems and practical tasks during professional activity in the field of accounting, auditing and taxation and in the process of professional training, and for the purpose of further continuous self-education, professional and personal self-development and versatile self-improvement; the structure of foreign language competence of future economists in the unity of cognitive-informational, motivational-valueable, reflexive-regulatory and activity-behavioral components, features of using non-formal education in higher educational institutions in order to form foreign language competence of future economists and the system of knowledge about the means of forming foreign language competence of future economists are further developed.

The practical significance of the obtained results is determined by the improvement of the content of professional training of future economists, in particular, the development of educational and methodological support, which includes: materials for debates “Brainstorming Ideas for Debates”; recommendations and exercises for developing presentation skills with the help of TED-talks; didactic educational resource for learning English based on the designer platform for learning foreign languages SkillzRun for students of economics with the language level A2-B1; materials for training during the organization of summer schools for future economists; educational and methodical manual “Pedagogical technology of formation of foreign language competence of future economists using non-formal education”.

The main provisions, results and conclusions of the thesis can be used to optimize the training of future economists in teaching the disciplines “Fundamentals of Intercultural Communication”, “Foreign Language for Professional Purposes”, “Business Foreign Language”, development of innovative training courses in higher educational establishments, enrichment and diversification of the content of existing educational components, in the work of linguistic centres of different forms of ownership, etc.

The first section of the study identifies the theoretical prerequisites for the formation of foreign language competence of future economists in non-formal education, in particular, considers the legal framework and features of non-formal education in Ukraine and the world; the existing interpretations of the concept of foreign language competence in modern scientific discourse are studied and on this basis, the own understanding of the key definition of the dissertation - foreign language competence of future economists is formulated. In addition, the pedagogical technology of the formation of the studied phenomenon is described, which is designed in the form of a clearly defined sequence of implementation of certain forms and methods of teaching a foreign language in non-formal education. The model of pedagogical technology of the formation of foreign language competence of future economists is offered, which is presented in the course of organizational, content-procedural, productive stages and is illustrated in the form of the scheme.

Based on the conducted analysis of philosophical, pedagogical, philological and methodical literature, the basic theoretical principles of the issue of formation of foreign language competence of future economists in the conditions of informal education are defined. It is established that the main purpose of non-formal education around the world is to create free and equal opportunities for conscious free choice by citizens of a flexible trajectory of personal self-development, which best meets their individual psychological and educational needs, self-realization, personal and professional self-determination.

It is shown that in foreign countries non-formal education is an established and habitual form of functioning educational environment, which attracts the attention of the state, undergoes legal, methodological, financial and economic support, promoting further recognition and development. It is proved that in Ukraine non-formal education is not yet fully recognized, although it is very popular with certain segments of the population (especially young and middle-aged people), its legal and organizational status is still vague, financial support from the

state is almost non-existent, methodological support from educational authorities is too weak.

Under the foreign language competence of future economists, we mean a systematic and structured set of knowledge, skills, abilities, practical experience that contribute to the successful use of a foreign language by future economists both in solving complex specialized tasks and practical problems in professional activities in accounting, auditing and taxation and in the process of professional training and for further continuous self-education, professional and personal self-development and versatile self-improvement.

One of the effective ways to form the foreign language competence of future economists is the means of non-formal education, as they create all the necessary conditions for the language development of future economists in the shortest possible time and in the most convenient form for the future specialist. The pedagogical technology of formation of the studied phenomenon as a set of actions and clearly defined sequence of realization of forms and methods of teaching a foreign language (mobile learning, TED-talks, debates, training) in the conditions of non-formal education is developed.

The second section of the dissertation describes the course of experimental verification of the effectiveness of pedagogical technology in the formation of foreign language competence of future economists using non-formal education, for which a pedagogical experiment was conducted. The experiment consists of a preparatory stage (definition of the goal, objectives, methods of empirical work), an ascertaining stage (the basic approaches, logic of pedagogical measurements are defined, the initial analysis of a level of formation of key components of foreign language competence is carried out), formative (the analysis of features of formation of the basic components of foreign language competence of future economists at the application of pedagogical technology) and control stages (comparison of results of the formation of foreign language competence of future economists during an experimental period under the conditions of learning in

regular conditions and with the use of developmental influence based on the use of the developed technology in the conditions of non-formal education).

To study the pedagogical phenomenon under consideration, at the beginning of the experimental work the following criteria are defined:

- axiological (with indicators: the desire to speak a foreign language fluently, the formation of value orientations of its assimilation and use in the field of professional economic activity; the content of relevant motives, their focus and stability, the degree of satisfaction of foreign language educational and professional needs);

- gnostic (with indications: understanding the essence of the concept of "foreign language competence", knowledge of norms and degree of awareness of aspects of foreign language competence in the field of professional economic activity, degree and depth of foreign language professional terminology, knowledge of how to use foreign language vocabulary to optimize professional competence);

- introspective (degree of objectivity in assessing oneself and one's foreign language competence, adequate correlation of one's level of foreign language competence and foreign language competence of others, ability to navigate freely and consciously in situations of foreign language professional interaction, degree of professional self-regulation processes), the efficiency of professional economic activity);

- praxeological (with indicators: ability and skills to use foreign language vocabulary in achieving professional goals, compliance with generally accepted norms and rules of using foreign language vocabulary in professionally important situations, ability to avoid conflict situations and find parity solutions in professional and foreign language communication, creative self-realization in the process of the development of foreign language competence, general prosocial activity in the aspect of professional-foreign language interaction of the future economist).

The effectiveness of pedagogical technology of formation of foreign language competence of future economists is empirically checked, in particular, the absence of statistically reliable discrepancy between the average figures of all components of foreign language competence of students in the control group before and after the experiment; the presence of statistically reliable average figures of all components of foreign language competence of students of the experimental and control groups before and after the experiment.

The thesis does not cover the whole set of issues related to the formation of foreign language competence of future economists. In particular, general research approaches and normative-methodical and organizational-empirical implementation of programmes for the formation of foreign language competence of specialists of non-language faculties in general and economists, in particular, need further research. Peculiarities of the dynamics of the formation of foreign language competence of future economists depending on the stage of professional training also remain promising. It is also relevant and urgent to develop, implement and empirically test the latest methods and forms of development of foreign language competence of future professionals obtained higher education as one of the key factors in today's global world.

Keywords: foreign language competence, foreign language, future economists, non-formal education, pedagogical technology, criterion, level, indicator, method, mobile learning, debate, TED-talks, training.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED PAPERS

Scientific papers in professional scientific editions of Ukraine:

1. **Iaburov M. V.** (2018). Uchast u Ted-konferentsiiakh yak chynnyk formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Participation in ted-conferences as a factor of developing future economists' professional competence]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty* –

Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects. 8(2), 72–75.
DOI: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153792](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153792) [in Ukrainian].

2. **Iaburov M. V.**, Havrilova L. H. (2019). Vykorystannia zasobiv mobilnoho navchannia u formuvanni anhlomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [The use of mobile learning tools in forming future economists' competence in English]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.* 3(87), 14–27 [in Ukrainian].

3. **Iaburov M. V.** (2021). Suchasnyi stan sformovanosti inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u vitchyzniani systemi vyshchoi osvity [Current state of formation of foreign language competence of future economists in the domestic system of higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues in the humanities.* Vol. 35, Issue 6, 299–305.
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-45> [in Ukrainian].

4. **Iaburov M.**, Iaburova O. (2021). Inshomovna kompetentnist u strukturi profesionalizmu fakhivtsia nemovnoho profilu [Foreign language competence in the structure of professionalism of a nonlanguage profile]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools.* Vol. 76. Issue 3, 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.34> [in Ukrainian].

Scientific Papers in scientific specialized editions of foreign states:

5. **Iaburov M. V.** (2020). Neformalna osvita ta strukturno-zmistovi osoblyvosti yii usvidomlennia suchasnym ukrainskym studentstvom [Non-formal education and peculiarities of its structural perception by modern ukrainian students]. *KELM.* 5(33), 46–50. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.8> [in Ukrainian].

Collective monograph:

6. **Iaburov M. V.**, Iaburova O. V. (2019). Teoriia i metodyka sotsialno-pedahohichnoho zabezpechennia mizhkulturnoi komunikatsii ukrainskykh ta inozemnykh studentiv v umovakh osvitykh innovatsii [Theory and practice of social and pedagogical support of ukrainian and foreign students communication in the conditions of educational innovations]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitykh innovatsii: kolektyvna monohrafiia – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: a collective monograph* (pp. 259–273). L. Havrilova (ed.). Hameln: InterGING. URL: <https://dwherold.de/onewebmedia/MonographHavrilovaFinalLight.pdf> [in Ukrainian].

Scientific papers certifying the approbation of the dissertation materials:

7. **Iaburov M. V.** (2018). Vplyv Ted-konferentsii na formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv [The impact of Ted-conferences on the formation of professional competence of future economists]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitykh innovatsii: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Sloviansk, 04–05 zhovtnia 2018 roku – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference, Sloviansk, October 04–05, 2018*. Sloviansk, 236–238 [in Ukrainian].

8. **Iaburov M. V.** (2019). Zasoby neformalnoi osvity u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh ekonomistiv-mizhnarodnykiv [Means of non-formal education in the professional training of future international economists]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitykh innovatsii: Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Sloviansk, 26–27 veresnia 2019 roku – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, Sloviansk, September 26–27, 2019*. Sloviansk, 278–280 [in Ukrainian].

9. **Iaburov M.V.** (2020). Ted-Talks as the Means of Improving Presentation Skills of Economists. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvityvnykh innovatsii: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Sloviansk, 07–08 zhovtnia 2020 roku – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference, Sloviansk, October 07–08, 2020*. Sloviansk, 213–215 [in English].

10. **Iaburov M. V.** (2020). Influence of Ted Talks on Presentation of Economists. *Informatsiini tekhnologii-2020: VII Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia molodykh naukovtsiv – Information Technologies 2020: 4th Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists*. Kyiv, 86–88 [in English].

11. **Iaburov M. V.** (2020). TED-talks yak chynnyk polipshennia prezentatsiinykh navychok ekonomistiv [TED-talks as a factor in improving the presentation skills of economists]. *Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity: zbirnyk materialiv Vseukrayinskoj naukovopraktychnoi konferentsii, m. Sloviansk, 19–20 travnia 2020 roku – Prospective directions of modern science and education: a collection of materials of Ukrainian Scientific-Practical Conference, Sloviansk, May 19–20, 2020*. Sloviansk, 150–152 [in Ukrainian].

12. **Iaburov M. V.** (2021). Orhanizatsiino-metodychni osoblyvosti stanovlennia vitchyznianoj neformalnoi osvity [Organizational and methodological features of the formation of domestic non-formal education]. *Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity: zbirnyk materialiv Vseukrayinskoj naukovopraktychnoi konferentsii, m. Sloviansk, 19–20 travnia 2021 roku – Prospective directions of modern science and education: a collection of materials of Ukrainian Scientific-Practical Conference, Sloviansk, May 19–20, 2021*. Sloviansk, 226–229 [in Ukrainian].

Tutorial:

13. **Iaburov M. V., Iaburova O. V.** (2021). *Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv zasobamy neformalnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk z kursu «Inozemna mova (anhl.) za profesiinym spriamuvanniam» dlia spetsialnosti 071 Oblik ta opodatkuvannia [Pedagogical technology of formation of foreign language competence of future economists by means of non-formal education: a textbook on the course “Foreign language (English) for professional purposes” for the specialty 071 Accounting and taxation]. Sloviansk: Pidprijemets Matorin B. I. [in Ukrainian].*

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	20
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	29
1.1. Неформальна освіта в Україні та світі: нормативно-правове забезпечення та особливості розвитку на сучасному етапі	29
1.2. Іншомовна компетентність майбутніх економістів: зміст та структурно- компонентний склад поняття.....	54
1.3. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів	106
Висновки до розділу 1	128
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ..	130
2.1. Вивчення стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів.....	130
2.2. Експериментальне впровадження педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти	163
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	189
Висновки до розділу 2	218
ВИСНОВКИ.....	220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	226
ДОДАТКИ.....	257

ВСТУП

Сучасні процеси соціально-економічної інтеграції та глобалізації породжують принципово нові вимоги до рівня володіння іноземною мовою фахівцями з вищою освітою, особливо це стосується спеціальностей професійної підготовки, що активно включаються в процеси соціальної взаємодії та економічного співробітництва на міжетнічному, міжкультурному та міждержавному рівнях. Відповідно, виникає нагальна необхідність модернізації структури та змісту підготовки фахівців відповідного рівня, що були б конкурентоспроможними на глобальному ринку праці та мали змогу ефективно відстоювати економічні інтереси та просувати соціальні й громадянські цінності нашої держави в сучасному світі. Як наслідок, для ефективної підготовки майбутніх фахівців немовного профілю у вітчизняному ЗВО вже зараз на перший план починає виходити питання формування та розвитку іншомовної компетентності.

У цьому випадку майбутні економісти як фахівці з економіки, фінансів, обліку та оподаткування, фактично фінансово-економічної системи держави загалом не можуть залишатися осторонь сучасних тенденцій іншомовної освіти фахівців немовного профілю. Навпаки, саме на них має бути зосереджена увага сучасних науковців, у працях яких репрезентовано проблеми іншомовної компетентності.

Проблеми професійної підготовки майбутніх економістів активно висвітлювали Н. Бабкова-Пилипенко, Т. Ганніченко, Л. Гончар, Г. Дутка, В. Зінченко, О. Кареліна, О. Набока, К. Рум'янцева, D. Cameron; питання іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей порушено в студіях В. Аїтова, Є. Бібікової, Ж. Войнової, О. Герасименко, О. Іскандарової, Л. Лічко, Н. Микитенка, А. Петрової, D. Block; аспекти іншомовної компетентності фахівців економічного профілю розкрито в працях О. Биконі, Н. Драба, О. Каменського, З. Корнєвої, М. Огреніча, С. Радецької, Ю. Семенчук, P. Tominc.

На сьогодні до процесів формування й розвитку компетентностей залучаються засоби неформальної освіти, яка здебільшого ґрунтується на рівні конкретних суб'єкт-суб'єктних відносин і фактично знаходиться поза межами державного регулювання, на відміну від формальної освіти, що за сутнісним призначенням передбачає державні або недержавні форми управління й контролю [136]. Відзначимо, що концепції неформальної освіти та особливості їх утілення розглянуто в наукових розвідках С. Азарової, І. Бірюкової, О. Василенко, В. Давидової, І. Ковальова, Н. Павлик, І. Попової, Р. Fofdham, Т. Jeffs та ін. учених. Питання використання сучасних технологій освітньої діяльності репрезентовано в студіях О. Бескорсої, Л. Гаврілової, Ю. Жук, В. Лапінського, Л. Панченко, С. Семерікова; технологію мобільного навчання висвітлено в роботах Я. Балабан, К. Бугайчук, О. Гнедкової, І. Золотарьова, К. Рашевської; питанню використання тренінгових педагогічних технологій присвячено наукові пошуки Г. Бевз, О. Безпалько, Л. Бондаревої, М. Дзейтової, Л. Шепелевої; TED-технологію організації освітньої діяльності активно вивчали І. Дробіт, О. Зеліковська, Г. Кузьменко, С. Гончар, Ф. Романеллі; дебатну технологію розглянуто в публікаціях Є. Орешіної, О. Пометун, І. Сущенко, Сун Лей.

Важливе місце в організації освітнього процесу наразі належить інформаційно-комунікаційним (цифровим) технологіям, електронним засобам навчання, інтернет-ресурсам тощо, що цілком відповідає сучасним тенденціям інформатизації суспільства й цифровізації освіти. У сучасній педагогічній науці теорії електронного та цифрового навчання активно розробляються в працях Р. Вайноли, О. Гончарової, Л. Івашко, І. Пічугіної, В. Попова, І. Хижняк, О. Щербини, К. Watkins, V. Marsick.

Разом з тим у процесі більш поглибленого розгляду цих питань виявлено низку *суперечностей*, зокрема, між:

- вимогами галузевих освітніх стандартів підготовки майбутніх економістів щодо володіння іноземною мовою та реаліями їхньої професійної іншомовної підготовки;

- сучасним змістом іншомовної компетентності майбутнього фахівця немовного профілю та традиційними дидактичними методами, які для цього використовуються;
- доцільністю, гнучкістю та зручністю використання технологій неформальної іншомовної освіти й відсутністю нормативної бази для їх використання в умовах вітчизняного ЗВО державної або комунальної форми власності;
- стрімкими процесами інформатизації та цифровізації освітнього процесу, залученням до професійної підготовки фахівців засобів електронного, мобільного, дистанційного навчання й відсутністю методичного забезпечення цих процесів у вивченні іноземних мов майбутніми економістами.

Оволодіння майбутніми економістами низкою спеціальних та профільних дисциплін викликає певне перевантаження їх навчальних планів та освітніх програм, фактично не лишаючи часу в нормативному та варіативному складниках для дисциплін, що пов'язані так чи так з мовною підготовкою. У цій ситуації засоби, методи та прийоми неформальної освіти залишаються чи не єдиним шляхом розвитку їхньої іншомовної компетентності в напружених умовах сучасної фахової підготовки. Власне, ці міркування й обумовили вибір теми дослідження **«Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), зокрема в межах науково-дослідницької теми «Інноваційні технології в технологічній освіті» (номер державної реєстрації – РК0115U003307), а також кафедри теорії і практики початкової освіти в межах комплексної теми дослідження «Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти» (номер

державної реєстрації – 0115U003313). Тему затверджено на засіданні вченої ради Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 5 від 20.12.2018 р.).

Об’єкт дослідження – формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Предмет дослідження – педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освітньої діяльності.

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

1. Вивчити стан нормативно-правового забезпечення та особливості функціонування системи неформальної освіти в Україні та світі.
2. Здійснити теоретичний аналіз та компонентний склад поняття іншомовної компетентності майбутніх економістів.
3. Розробити педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освітньої діяльності.
4. Дослідити сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у закладах вищої освіти, удосконалити діагностичний інструментарій вивчення досліджуваного явища.
5. Експериментально перевірити ефективність розробленої педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти.

Для досягнення поставленої мети й виконання завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з окресленої проблеми

для розкриття сутності категорій «іншомовна компетентність», «іншомовна компетентність майбутніх економістів», «неформальна освіта»; вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань розвитку форм і методів неформальної освіти; моделювання для визначення логіки дослідження та розробки педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти; *емпіричні*: анкетування, опитування, тестування, спостереження, вивчення продуктів творчої діяльності здобувачів вищої освіти; педагогічний експеримент у перебігу констатувального, формувального і контрольного етапів; *методи математичної статистики* для кількісного та якісного аналізу й перевірки достовірності результатів експериментальної роботи, реалізовані з використанням програмних засобів MS Excel, t-критерію Стьюдента.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше розроблено:

– педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів як сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти;

уточнено та розширено уявлення про:

– зміст поняття «іншомовна компетентність майбутніх економістів», яке тлумачиться як систематизована та впорядкована сукупність знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутніми фахівцями економічного профілю і в процесі розв’язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо;

– структуру іншомовної компетентності майбутніх економістів у єдності когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів;

– особливості застосування засобів неформальної освіти в закладах вищої освіти з метою формування іншомовної компетентності майбутніх економістів;

дістала подальшого розвитку:

– система знань про засоби формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Практичне значення отриманих результатів визначено вдосконаленням змісту професійної підготовки майбутніх економістів, зокрема розробленням навчально-методичного забезпечення, до якого ввійшли: матеріали для проведення дебатів «Brainstorming Ideas with Debates»; рекомендації та вправи для формування навичок презентації з допомогою TED-talks; дидактичний навчальний ресурс з вивчення англійської мови для студентів-економістів з рівнем мови A2-B1 на основі конструктора SkillzRun; матеріали для проведення тренінгів під час організації літніх шкіл для майбутніх економістів; навчально-методичний посібник «Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти».

Основні положення, результати й висновки дисертаційної роботи можуть бути використані для оптимізації професійної підготовки майбутніх економістів, під час викладання дисциплін «Основи міжкультурної комунікації», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова», розробки інноваційних навчальних курсів у ЗВО, збагачення та урізноманітнення змісту наявних навчальних дисциплін, у роботі лінгвістичних центрів різних форм власності тощо.

Особистий внесок здобувача в працях, опублікованих у співавторстві. Одержані автором результати є самостійним внеском у

розроблення проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Ідеї, що належать співавторам публікацій, не використовувались у матеріалах дисертації. У працях, опублікованих у співавторстві, автору належить: теоретичне обґрунтування специфіки мобільного навчання [252], структурування поняття іншомовної компетентності фахівця немовного профілю [253], розроблення навчально-методичного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів [254], проєктування та теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти [242].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися та отримали позитивну оцінку на засіданнях, теоретичних і методичних семінарах кафедри теорії і практики початкової освіти, кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2018–2021 рр.; на науково-практичних конференціях, форумах, круглих столах, семінарах різного рівня: *Міжнародних* – II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2018), III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (Слов'янськ, 2019); *Всеукраїнських* – Всеукраїнська науково-практична конференція студентів і молодих учених «Перспективні напрямки сучасної науки і освіти» (Слов'янськ, 2019, 2020), VII Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців «Інформаційні технології – 2020» (ІТ-2020) (Київ, 2020), Всеукраїнська науково-практична конференція «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Слов'янськ, 2021).

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких закладів вищої освіти: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-533 від 16.08.2021 р.), ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (довідка №1/1311 від 04.11.2021 року),

Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль) (довідка №01-1079 від 09.09.2021року).

Публікації. Основний зміст роботи викладено в 13 публікаціях автора, (10 одноосібних), зокрема: 4 статті у фахових наукових виданнях України з педагогіки, включених до наукометричних баз; 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні з педагогіки; 1 навчально-методичний посібник; 1 розділ у колективній монографії; 6 публікацій в інших виданнях та матеріалах конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна праця складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (297 найменувань, зокрема 42 іноземними мовами), 8 додатків обсягом 118 сторінок. Загальний обсяг дисертації становить 325 сторінки, основний текст – 205 сторінок. Робота містить 45 таблиць, 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Неформальна освіта в Україні та світі: нормативно-правове забезпечення та особливості розвитку на сучасному етапі

Неформальна освіта сьогодні є однією із форм набуття освіти, що закріплено в Законі України «Про освіту» (2017, ст. 8), та визначається таким чином: «...освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [173].

Відмітимо, що наразі повного та вичерпного визначення неформальної освіти, на думку Т. Ward та співавторів, не існує взагалі, оскільки «...усеосяжне та стандартне визначення неформальної освіти ще не є доступним для загального користування, та ...не з'явиться, допоки не буде проведено значно більш глибоке вивчення проблем освіти та можливостей, які притаманні розмаїттю досвіду, під яким зараз апріорно розуміється неформальна освіта» [294].

У вітчизняному науковому просторі це поняття є достатньо новим, як і власне явище неформальної освіти, проте в зарубіжній науково-педагогічній традиції та практиці це поняття є активно вживаним. У європейських документах воно починає згадуватися з 1960-х років, зокрема вперше це поняття використано в 1968 році в книзі «Світова освітня криза: системний підхід» американського педагога-економіста Ф. Кумбса. Країнами, у яких розпочалося впровадження неформальної освіти в Європі, стали країни Скандинавського регіону, зокрема Швеція, що й досі є лідером у сфері неформальної освіти та освіти дорослих у європейському освітньому

просторі. Уся наявна важливість та ефективність неформального навчання були вперше формально задекларовані в 1996 році в аспекті освіти впродовж усього життя на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЄ). На цей момент серед провідних організацій, які працюють у сфері дослідження, розвитку та впровадження неформальної освіти на європейському рівні, є молодіжний відділ Ради Європи, тренерський пул Ради Європи та спеціалізовані ресурсні центри SALTO за підтримки Європейської комісії тощо.

У матеріалах, що містяться в Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСК, 2011), яка розроблена та впроваджена за активної участі інституцій ЮНЕСКО, неформальна освіта трактується як форма та різновид освіти, що є інституціолізованою, цілеспрямованою та спланованою окремою особистістю або організацією, яка забезпечує надання різноманітних освітніх послуг [153].

У нормативних освітніх документах Європейського Союзу, зокрема Рекомендаціях щодо визнання неформального та інформального навчання, неформальне навчання розуміється як різновид навчання, що реалізується в рамках планованої діяльності (визначення основних цілей навчання та його тривалості) з наявною певною формою підтримки учасників [84].

Доступна документація Європейського центру розвитку професійної освіти (Cedefop) містить згадування про неформальне навчання як форму навчання, що заздалегідь побудоване навколо певної діяльності, що не маркована у відкритій формі в якості навчання (відсутнє чітке завдання, тривалість, форма академічної підтримки), проте все одно містить визначений навчальний елемент, але не завершується формалізованою сертифікацією [265].

Меморандум неперервного навчання як керівний освітній документ ЄС трактує неформальну освіту як таку, що зазвичай не супроводжується видачею освітнього документа, має місце на базі навчальних закладів та (або)

громадських організацій, а також індивідуальних занять з репетитором або тьютором [290].

Європейська комісія спільно з Радою Європи в межах утілення проєкту «The EU-CoE youth partnership» розглядають неформальне навчання як цілеспрямоване та добровільне навчання, що має місце в різноманітних ситуаціях та обставинах (несистематичні, з підтримкою куратора або без неї, за відсутності навчального плану, пристосована для певної цільової аудиторії), коли навчання та підготовка необов'язково є єдиним або провідним видом діяльності [180].

Поняття неформальної освіти ввійшло до вітчизняного наукового обігу. Так, академік В. Луговий, характеризуючи ключові аспекти професіоналізації неперервної освіти у світі, її професійно орієнтовані форми, зокрема відповідні освітні програми за рівнями та галузями, зазначає, що в освітній системі за умови її неперервності на першому етапі функціонування обов'язково домінує складноорганізована формальна професійна освіта, а на другому – неформальна та інформальна освіта [130].

З огляду на освітньо-філософську концепцію академіка В. Андрущенка, розвиток державної освітньої політики повинен бути обумовлений почуттям відповідальності особистості (зокрема дорослої людини, як суб'єкта освітнього процесу) за власну освіту та культурний розвиток, а неформальна освіта як тенденція становлення та розвитку неперервної освіти дорослих в Україні займає гідне становище між продовженою та відновлювальною освітою тощо [6].

І. Іванова пропонує розглядати неформальну освіту частиною загальної системи освіти та як спеціально організоване освітнє інтегративне середовище життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу, що становить різноманітні варіанти та можливість вільного свідомого вибору оптимальної траєкторії розвитку особистості, що навчається, відповідно до її індивідуально-психологічних та освітніх потреб та яке сприяє при цьому набуттю нею стійкої усвідомлюваної потреби в пізнанні та творчості,

максимальному саморозкриттю та самореалізації, особистісно-професійному самовизначенню тощо [93].

Аналізуючи освіту дорослих як освітній феномен, Л. Шинкаренко доводить, що одним зі стратегічних пріоритетів освітньої діяльності в єдиному світовому освітньому просторі (з огляду на найважливіші міжнародні документи у сфері освіти дорослих) є збалансований комплекс поступальних процесів формального та неформального навчання, що сприяє формуванню особистості та насиченню життя новим сенсом та реалізації власних особистісних ресурсів [236].

Серед семантично близьких, визнаних та вживаних у державних нормативно-правових актах та наукових джерелах найчастіше згадуються:

Освіта протягом усього життя (lifelong learning) – отримання необхідних знань та життєвих навичок протягом усього життя (наприклад, освітні програми для пенсіонерів, жінок «35+» тощо).

Освіта дорослих (adult education) – цілеспрямований процес навчання дорослих та його особливості; сукупність форматів формальної та неформальної освіти.

Інформальна освіта (informal education) – (неусвідомлене) отримання знань та формування цінностей через часто неконтрольований потік інформації через ЗМІ, Інтернет тощо [236].

Продовжена освіта (*continuing / recurrent education*): є синонімом освіти дорослих (*adult education*).

У ході нашого дослідження під неформальною освітою ми будемо розуміти *спеціально організований освітній простір навчально-професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що становить широкий набір можливих варіантів особистісного вдосконалення та передбачає можливість свідомого вільного вибору гнучкої та оптимальної траєкторії саморозвитку особистості, яка якомога повніше відповідає її індивідуально-психологічним та освітнім потребам, сприяючи при цьому становленню та розвитку стійкої усвідомлюваної особистісної потреби в пізнанні та*

креативності, максимальній самоактуалізації та самореалізації, особистісно-професійному самоусвідомленню та самовизначенню.

Наведемо досить дискусійну позицію, з якою ми не можемо погодитися, оскільки на сьогодні вже розпочалось теоретичне усвідомлення специфічних принципів функціонування неформальної освіти. Фундаментальними маркерами неформальної освіти незалежно від часового періоду її реалізації та географічного контексту впровадження, різновидів її змістових та організаційних форм завжди слугують її доступність і добровільність.

На думку О. Сергєєвої, у законодавчому забезпеченні неформальної освіти та самоосвіти дорослих (інформальної освіти в інтерпретації авторки) в країні наявні суттєві прогалини, на відміну від освітньої політики дорослих Європейського Союзу, де поетапно було прийнято низку державних документів у галузі освіти дорослих та освіти впродовж усього життя, що може бути орієнтиром для освітнього простору сучасної України [195].

На думку І. Ковальова, певна інституціоналізація неформальної освіти може відбуватися не тільки на базі навчальних установ і центрів (коледжів, університетів та інших закладів освіти), але й і за участі та на базі закладів культури та дозвілля (бібліотеки, музеї, будинки культури, дозвіллеві центри, коворкінг-центри тощо), оскільки неформальні освітні проекти реалізуються зокрема соціально орієнтованими організаціями та установами або ж групами ініціативних громадян. Проте навіть за цих умов досягнення значного соціального ефекту впровадження неформальної освіти дорослих можливе, на думку автора, за умови реалізації державних програм підтримки цієї галузі [111].

М. Груздев та А. Золотарьова відмічають, що найбільш серйозними ускладненнями в процесі інтеграції формальної та неформальної освіти, що стають на заваді високої результативності їх упровадження, є психологічна неготовність педагогів різних рівнів і спеціальностей до реальної взаємодії та партнерських взаємин, недостатній рівень їхньої фахової компетентності,

слабка матеріальна, моральна та психологічна підтримка прихильників інтеграційних процесів, замкненість наявних педагогічних спільнот, інертність та консервативність модернізаційних процесів у сфері освіти, спротив освітян та керівної освітянської ланки інноваціям та осучасненню у змістовому, технологічному та організаційному аспектах, низький рівень задоволеності батьків результатами освітньої діяльності тощо [64].

Н. Гриценко пропонує розглядати неформальну освіту як своєрідне доповнення формальної освіти в тому сенсі, що неформальна освіта має заповнювати всі прогалини формальної та дозволяє в майбутньому в процесі розвитку соціальної практики поєднувати широке розмаїття освітніх послуг та оволодівати інноваційними знаннями й технологіями, створюючи умови для підготовки педагогічних кадрів тощо [62].

В. Стародубцев та М. Соловійов розглядають неформальну освіту як підтримувальний засіб традиційної університетської освіти, яка в контексті професійної діяльності набуває циклічного характеру, що передбачає перманентне чергування (зокрема в межах підвищення професійної кваліфікації) формальних (у межах закладу освіти) та неформальних етапів освітньої активності (у соціальних мережах та у професійних саморегульованих спільнотах). На думку авторів, розвивальний характер такої моделі організації освітнього простору забезпечується поступовим підвищенням рівня професійної компетентності всіх, хто безперервно продовжує свою освіту, та, зрештою, буде сприяти демократизації освіти, включенню закладів вищої освіти в удосконалення системи освіти, зростанню суспільного потенціалу людства через апробацію та впровадження неформальної підтримки вищої освіти засобами й технологіями соціальних медіа та мережевих спільнот [204].

І. Фольварочний підкреслює, що неформальна освіта дорослих має яскраво виражений соціальний вектор, пов'язаний із проблемами профілактики СНІДу, екологічної просвіти населення, розвитку національних культурних підходів і толерантності, подальшого впровадження

європейських громадянських традицій у сферу вітчизняної освіти. Серед перспективних горизонтів вектора неформальної освіти дорослих автор убачає дискусію щодо стратегії освітньої політики в цій сфері та напрями її практичної реалізації, поширення та обробка статистичної інформації з цих питань, розробка методології та обґрунтування важливості використання провідного зарубіжного досвіду неформальної освіти, розробка правової бази неформальної освіти дорослих, оптимізація її науково-методичного забезпечення тощо [268].

На думку О. Мартиросяна, виникнення систем неформальної та інформальної освіти дорослих, зокрема у вигляді гуртків за інтересами, курсів професійного навчання (іноземної мови, бухгалтерські, програмування), екстернатної форми навчання, центрів індивідуального навчання, підготовка та перепідготовка фахівців нової генерації (менеджери, тьютори), університетів для людей третього віку, стало можливим завдяки доробку в галузі освіти дорослих України в 1920 – 1950-х рр., коли відбулося суттєве збагачення сучасної педагогічної науки загалом та андрагогіки зокрема новітніми ідеями й почали виникати сучасні форми організаційно-дидактичної формації [135].

М. Чобітько розглядає формальну, інформальну, неформальну та інцедентальну системи освіти (із притаманним їм змістовим наповненням та психолого-педагогічними особливостями функціонування) в якості структурних підсистем багаторівневої організації освіти як організаційної форми освітнього простору, причому незалежно від конкретної системи визначальну роль у її реалізації, зауважує авторка, відіграє рівень особистісно-професійної підготовки педагогічного працівника [230].

Т. Ткач наголошує, що неформальна освіта з її психологічними аспектами є вагомим компонентом організаційної структури освітнього простору, інтеграційний характер якого забезпечується шляхом дискурсивного розгляду його теоретичних моделей та який відіграє важливу

роль у життєдіяльності особистості з погляду психологічних засад формотворення та функціонування [216].

На думку політолога В. Сенька, який вивчав інституціоналізацію громадянської освіти в сучасних демократичних суспільствах, зокрема в Україні, залежно від наявної соціально-політичної ситуації в країні, громадянська освіта може інституційно реалізовуватися як складник шкільної навчальної програми, зокрема через неформальну освіту (тренінги, семінари неурядових організацій) або через інформальну освіту (організація виставок, музеїв тощо), сприяючи при цьому формуванню суспільства, члени якого поділяють демократичні політичні цілі, демократичні цінності та механізми, забезпечуючи включення особи в громадсько-політичне життя суспільства. Доведено необхідність упровадження громадянської освіти для суспільств, що перебувають на етапі становлення демократії [194].

Аналізуючи неформальне навчання як стан трактування категорії неперервної освіти, що покликана вирішити суперечності між задоволенням індивідуальних та соціальних потреб, Н. Павлик виділяє такі передумови його розвитку: пришвидшення темпів застарівання знань, бажання підвищувати власний професійний, соціальний статус, доступність для різних категорій населення, розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій, трансформація та модернізація форм і методів навчання, зміна вимог сучасного ринку праці щодо компетенцій працівників [162].

Вивчаючи особливий вплив на спосіб життя людини засобів масової інформації (ЗМІ), медіатехнологій, що істотно сприяють засвоєнню людьми різного віку широкого спектра соціальних норм, Р. Вайнола зазначає, що таким чином формуються та закріплюються ціннісні орієнтації у сфері політики, економіки, здоров'я, права, що дає змогу розглядати медіатехнології як певну систему неформальної освіти та просвітництва різних верств населення, зокрема у сфері соціально-педагогічної діяльності та в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної

спрямованості та як дієвий дидактичний шлях і чинник виховного впливу на свідомість студентської молоді [38].

На думку С. Тукало, в межах інформатизації науково-педагогічної діяльності та освітньої діяльності використання системи електронного документообігу в наукових установах (як елемент створення електронного уряду в Україні) сприятиме формуванню готовності потенційних користувачів до впровадження організаційно-дидактичної форми неформальної освіти дорослих, організованої на рівні відповідного педагогічного процесу [219].

І. Пічугіна вбачає у використанні інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти та саморозвитку дорослих серйозний ресурсний потенціал сучасних видів освіти, зокрема неформальної та інформальної освіти, що в підсумку дозволяють дорослій людині здійснювати неперервну освіту впродовж життя, у край необхідну на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства [168].

На думку В. Величка, електронне навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій є вагомими складниками ресурсного забезпечення процесу організації неформального навчання в професійній підготовці майбутніх учителів математики (з використанням можливостей сервісів комп'ютерних мереж при розробці дидактичних матеріалів, організації тестувань та тренінгової роботи, знаходженні спеціалізованих тематичних ресурсів і груп) [40].

І. Бірюкова [26], аналізуючи сутнісні та змістові характеристики сучасної неформальної освіти, зазначає, що під неформальною освітою можна розуміти взагалі будь-яку освіту, яка реалізується поза системою формальної базової, додаткової та інших видів формальної освіти. При цьому дослідниця зауважує, що наявність або набуття неформальної освіти не обов'язково підтверджується відповідним свідоцтвом, дипломом, атестатом тощо; відповідно, заклади або особи, що займаються наданням послуг неформальної освіти, не зобов'язані проходити процедуру ліцензування,

акредитації у відповідних уповноважених органах державної або місцевої влади та мати в наявності державні ліцензії, акредитаційні сертифікати та інші документи, що підтверджують правомірність ведення окремих освітніх програм та курсів неформальної освіти.

На думку авторки, головною відмінністю неформальної освіти є її загальнодоступність незалежно від віку, статі, рівня освіти, соціального статусу тощо, при цьому функцію організації, популяризації та безпосереднього провадження неформальної освіти беруть на себе зазвичай і приватні, комерційні (зазвичай бізнес-консалтингові та маркетингові компанії), і некомерційні (неприбуткові організації), що фінансуються з позабюджетних фондів громадських організацій, фондів і вітчизняного, і міжнародного (іноземного) походження.

Аналізуючи гурткову форму навчальної роботи студентської молоді в системі неформальної освіти, Т. Кристопчук виділяє такі форми та методи здійснення гурткової роботи, як виїзне засідання, туристсько-краєзнавча та фольклорна експедиції, творчий проєкт тощо. Підкреслено, що за умов належного законодавчого закріплення, активної співпраці між секторами сучасної освіти та реальної економіки, державної підтримки програм та проєктів неформальної освіти в Україні вона може слугувати важливим доповненням до наявної системи традиційної, формальної освіти [123].

Розглядаючи неформальну освіту як можливий шлях оновлення змісту післядипломної освіти та її адаптації до сучасних освітніх потреб, Т. Войцях пропонує інтегрувати інтерактивні форми та методи неформальної освіти з їх подальшою інкорпорацією в систему формальної післядипломної освіти з метою підвищення ефективності розвитку професійної компетентності соціального педагога (використовуючи при цьому модель тренінгового табору для тренерів як спеціальну навчально-розвивальну форму додаткової неформальної професійної освіти спеціалістів) [44].

В. Куценко вбачає реалізацію в країні системи неперервної освіти як чинник євроінтеграційних освітніх процесів, зокрема урізноманітнення форм

навчання, за рахунок неформального навчання (навчання на робочому місці, неперервного навчання в групах, самоосвіта). На думку автора, цей процес має відбуватися більш інтенсивно за рахунок упровадження сучасного інформаційно-комунікаційного забезпечення освітнього процесу, підвищення якості підготовки кадрів, інформатизації освіти, упровадження інноваційних технологій, покращання фінансового забезпечення освітньої сфери [125].

Н. Мурована, обґрунтовуючи умови розвитку інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу на післядипломному освітньому етапі, зазначає, що неформальні освітні технології (використовують методичні служби, творчі об'єднання, професійні асоціації та ін.) та інформальні освітні технології (реалізуються власними силами освітян у насиченому інноваційному середовищі) можуть широко використовуватися викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти та є складниками системи підвищення кваліфікації керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів, сприяючи при цьому реалізації дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації, забезпечуючи можливість дорослої людини самостійно та свідомо обирати мету, зміст, способи та навчальні цінності, впроваджуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, підвищуючи гнучкість та рівень науковості змістового забезпечення навчальних програм [148].

Як уважає Н. Сулаєва, професійна підготовка вчителів мистецтв набуває високої ефективності в єдності формальної й неформальної мистецької педагогічної освіти. Неформальну мистецьку освіту авторка розуміє як таку освітню мистецьку діяльність особистості, що організована поза формальною мистецькою освітою та не обов'язково супроводжується видачею диплома офіційного зразка. Так, подібна неформальна мистецька освіта може відбуватися в організаційно-методичній формі художньо-творчого колективу вищого педагогічного навчального закладу, що в принципі уможлиблює отримання здобувачами вищої педагогічної освіти

неформальної музичної, хореографічної, образотворчої, літературної й театральної мистецької освіти тощо [209].

Т. Завгородня вбачає неформальну екологічну освіту як вид організації навчально-виховного процесу у формі позаурочних позашкільних форм навчання, що надають змогу підвищити інтерес до навчання, сприяють більш якісному засвоєнню навчального матеріалу, його усвідомленню (екскурсії, тьюторські заняття, навчально-дослідницькі проєкти, дискусії, комп'ютерні ігри, моделювання, аналіз новин засобів масової інформації, аналіз фактичного матеріалу (*case study*), вивчення усної народної творчості, відвідування зоологічних і сільськогосподарських ферм, створення мініатюрних дендро- та фітопарків, окремих зразків садово-паркового мистецтва) [83].

Н. Стецюк, убачаючи у структурі екологічної культури майбутнього фахівця компоненти екологічної свідомості, екологічного стилю мислення й відповідної діяльності, розглядає серед необхідних стадій її формування в процесі навчання та екологічного виховання від дитинства до глибокої старості окрему стадію неформальної екологічної освіти, що здійснюється переважно засобами масової інформації [208].

М. Вихватенком опрацьовано проблему прикладного використання методів та засобів неформальної освіти в контексті неперервного навчання дорослих, зокрема, як засобу підготовки вчителів англійської мови до громадянського виховання молодого покоління; у якості основного виду такої неформальної освітньої діяльності з дорослими розглядається та обґрунтовується тренінг з громадянської освіти [41].

Досліджуючи сучасні проблеми психологічної адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища, О. Баніт підкреслює необхідність пошуку інноваційних шляхів їх вирішення, зокрема додаткового менеджменту якості програм і проєктів неформальної освіти, без якого значно ускладнюється подальший розвиток, детальне вивчення та

систематизація наявних процесів і формалізація оцінювання та моніторингу якості освітнього процесу загалом [15].

Розглядаючи конкретну адаптовану до умов і вимог сучасного шкільництва технологію неформальної європейської освіти, так звані «Оксфордські дебати», що використовується в підготовці та проведенні інтелектуальних риторсько-мисленневих ігор, О. Півторак підкреслює, що це може бути додатковим шляхом самореалізації обдарованої молоді і в традиційній класно-урочній моделі навчання, і поза нею, до того ж відбувається розвиток активної позиції, риторських умінь та лідерських навичок, що стануть у нагоді в подальшому житті, спілкуванні та професійній діяльності тощо [167].

О. Щербина відмічає, що перспективні можливості, приміром неформальної освіти, суттєво зростають із появою та використанням нових стандартів програмних засобів для електронного навчання, зокрема Experience API (xAPI), що поглиблює та інтенсифікує взаємодію між xAPI-клієнтами (програмні засоби), з якими взаємодіють учні безпосередньо в процесі е-навчання, та xAPI-серверами (Learning Record Store (LRS), у яких зберігаються його результати), та уможлиблює процес накопичення й обробки інформації про зміст та результати навчання людини протягом життя [239].

О. Коваленко наголошує на важливості оволодіння сучасними технологіями та засобами музичної самоосвіти й саморозвитку особистості дорослих для здійснення ефективної життєдіяльності музичних продюсерів, аранжувальників та звукорежисерів, причому одним з таких засобів у процесі музичної самоосвіти є найпоширеніші в усьому світі цифрові аудіо станції (секвенсор), що слугують інструментом створення більшості електронних музичних творів [110].

В. Попов вважає електронне навчання вагомим компонентом формального та неформального навчання персоналу на підприємствах малого та середнього бізнесу, особливо в концептуальних (адаптація наявних

технологій) та прикладних аспектах (упровадження електронного навчання, вибір його стратегії, конкретних продуктів та послуг) з використанням інструментів і технологій Web 2.0 [171].

Аналізуючи використання системного підходу у формуванні компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій магістрів в умовах сучасного університету, Н. Морзе пропонує використовувати з цією метою відкриті курси в неформальному навчанні, оцінюючи при цьому рівень сформованості цієї компетентності, спираючись на використання ресурсів електронного середовища університету [141].

Характеризуючи неформальну освіту, вітчизняні вчені підкреслюють, що вона в певних освітніх обставинах є основним та подекуди єдиним механізмом сучасного освітнього простору, що уможлиблює забезпечення неперервності та наступності освіти протягом життя. Саме тому неформальна освіта може розглядатися як особлива освітня форма в контексті освіти дорослих, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців. За умови долучення неформального навчання до навчання формального, воно допомагає прояву збалансованого комплексу поступальних процесів навчання, що сприяє формуванню особистості та насиченню життя новим сенсом та реалізації власних особистісних ресурсів. Основними принципами неформальної освіти у вітчизняному освітньому просторі є доступність, рівність освітніх можливостей суб'єктів неформальної освіти та їх висока внутрішня вмотивованість, зручність у організаційно-методичних аспектах.

Суттєвою рисою неформальної освіти в нашій країні є необов'язкове підтвердження факту її набуття відповідним свідоцтвом, дипломом, атестатом тощо або ж відсутність чіткого зразка такого підтверджувального документа; до того ж заклади або особи, що займаються наданням послуг неформальної освіти, не зобов'язані проходити процедуру ліцензування, акредитації у відповідних уповноважених органах державної або місцевої влади та мати в наявності державні ліцензії, акредитаційні сертифікати та

інші документи, що підтверджують правомірність ведення окремих освітніх програм та курсів неформальної освіти.

Вагомою тенденцією неформальної освіти є її яскраво виражений виховний та розвивальний вплив, соціальний вектор, пов'язаний із проблемами профілактики СНІДу, екологічної просвіти населення, розвитку національних культурних підходів і толерантності, подальшого впровадження європейських громадянських традицій у сферу вітчизняної освіти. Вона починає все ширше використовуватися у сфері культурно-мистецької освіти (музична, хореографічна, театральна, сценічна, художньо-графічна), спортивно-оздоровчій роботі, волонтерській діяльності, сфері міжнародної комунікації і співпраці, інформаційно-комунікаційних технологій, електронного та цифрового навчання, міжкультурного діалогу тощо.

Нарешті, суттєвим ресурсно-дидактичним засобом неформальної освіти є сучасні інформаційні технології, що підвищують її якість, доступність, ефективність, створюючи підґрунтя для розвитку на цьому фоні різних варіацій дистанційного навчання, забезпечуючи подальшу інтенсифікацію електронного та цифрового навчання, зокрема в контексті сучасної університетської освіти.

Суттєвим джерелом інформації про неформальну освіту за кордоном є наукові роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячені вивченню, порівнянню та аналізу стану функціонування неформальної освіти та навчання (зокрема на пострадянському просторі, у країнах Європейського Союзу тощо). Теоретико-методологічне обґрунтування необхідності неформальної освіти та її місця у структурі освітньої системи загалом було зроблено в середині – другій половині минулого століття в працях D. Grebow [271], P. Fordham [269], T. Jeffs [274], V. Marsick [295], T. Simkins [288], M. Smith [289], A. Rogers [285], K. Watkins [295] та ін.

На думку D. Grebow [271], неформальне знання може існувати лише у свідомості його носія та є продуктом його свідомості. Тож, отримання цього

знання є припустимим лише в разі зустрічі та безпосереднього спілкування з його носієм. Тобто неформальне знання може бути, зокрема, результатом неформального спілкування чи неформального навчання. Серед прикладів такого неформального навчання (спілкування) є комунікація через ICQ або Skype, випадкові спонтанні зустрічі в глобальній мережі, телефонне спілкування з тим, хто володіє інформацією, яка комусь необхідна в цей момент, презентація певного інноваційного продукту, спілкування в чаті в режимі реального часу, випадкова зустріч з неформальних причин, інтерактивна нарада із запланованим порядком денним, зустрічі з визначеним коучем чи менеджером тощо.

A. Rogers [285, с. 132 – 137], досліджуючи генезу неформальної освіти за кордоном та суперечності між формальною та неформальною освітою, зазначає, що на початку становлення неформальної освіти її критика була надмірною та подекуди не зовсім конструктивною, такою, що не висувала певних альтернатив. Натомість, автор наголошує на наявності таких альтернатив, а їх обґрунтування вбачає в гуманістичній психології, що була та залишається однією з основ неформальної освіти. Цей підхід заснований на добровільному навчанні, що передбачає його свідоме прийняття, та спирається на потреби та досвід тих, хто навчається, поважне ставлення до них як до окремих унікальних індивідуальностей, розподіл відповідальності за процес і результати навчання серед усіх членів групи, що беруть участь у навчанні, критичну рефлексію знань, віри, цінностей та поведінки в суспільстві, самокероване навчання та взаємодії між навчанням та діяльністю на основі циклічного принципу.

Від початку свого становлення як дидактичної системи неформальна освіта співвідносилась виключно із формальною шкільною освітою та неформальним навчанням на різноманітних курсах, програмах, семінарах тощо. V. Marsick та K. Watkins [295], спираючись на підвалини цього підходу, суттєво модернізували та поглибили визначення неформальної освіти. Вони відштовхувались від форм та видів навчання в межах окремих

організацій, зараховуючи до неформальної освіти власне неформальну, тобто таку, що не є організованою формально, не фінансується бюджетами певних рівнів або певними організаціями, установами і т. п. Згодом їхня концепція зазнала ще більшої трансформації. Неформальну освіту пізніше почали визначати, спираючись на автодидактику та самонавчання з наголосом на самоусвідомлення та самовизначення учня щодо змістових та організаційних особливостей навчання.

На думку Р. Fordham, уже в другій половині минулого століття людство почало усвідомлювати, що розвиток переважно залежить від самих людей, що суттєвим чином модифікувало погляди на традиційну, формальну освіту та дало новий поштовх неформальній освіті – організація та планування якого забезпечуються тими, хто власне і навчається [269].

Аналізуючи підходи до опису різниці між формальною та неформальною освітою, Т. Jeffs та М. Smith убачають основну різницю між ними за критерієм процесуальної характеристики конструювання освітньої програми, оскільки у випадку неформальної освітньої програми цей процес організований самими учнями (а не вчителями, державними органами чи певними освітніми менеджерами), з огляду на необхідні їм знання, уміння та навички [274].

Утім, Т. Simkins уважав, що ще тривалий час неформальна освіта залишалася занадто формалізованою, оскільки здійснений ним аналіз програм неформальної освіти за критеріями мети, термінів, методів та механізмів контролю показав, що, незважаючи на високу гнучкість, локальність, недирективність, вони все ж лишаються в межах програм формальної освіти [288].

Наведемо також наукові розвідки, у яких проаналізовано й узагальнено стан функціонування неформальних освітніх систем на пострадянському просторі, у країнах Європейського Союзу, Сполучених Штатах Америки.

Аналізуючи досвід провадження неформальної освіти за кордоном, Е. Бабаєва виділяє такі його суб'єктні характеристики: орієнтація на

конкретні освітні запити різноманітних соціальних, професійних, демографічних груп населення; стурбованість відносно окремих конкретних категорій осіб; відсутність примусового характеру, ґрунтується на власній мотивації учасників; значний особистісний сенс навчання; внутрішня відповідальність осіб, що навчаються, за результат освітньої діяльності; розвиток у процесі навчання якостей особистості, що забезпечують створення сприятливих передумов для належного особистого життя, а також успішна участь у суспільному та трудовому житті; забезпечення можливості кращого розуміння та, за умови необхідності, зміни структури соціальної дійсності, що оточує учасників освітнього процесу; розвиток мобільності в умовах сучасного навколишнього світу, що швидко змінюється; гнучкість в організації та методах навчання; високий рівень активності учасників освітнього процесу; самооцінка учасниками освітнього процесу отриманих результатів на основі значущих для них критеріїв; побудова взаємин між тими, хто вчиться, та тим, хто навчає, на основі взаємної поваги, демократичної культури учасників освітнього процесу тощо [9].

Н. Шагай вивчала питання змісту, структури та основні завдання зарубіжної системи неформальної освіти, яку авторка намагається трактувати як еквівалент вітчизняної позашкільної освіти, хоча й виділяє суттєві відмінності термінології неформальної освіти в зарубіжних країнах і позашкільної освіти в наших реаліях (зокрема, про наявність навчального плану як ключової сукупності таких відмінностей) [233].

І. Попова, досліджуючи основні стратегії розвитку неформальної освіти на пострадянському просторі на прикладі сучасної Росії, виділяє такі, як: стратегія інтеграції основної та додаткової освіти як передумова розширення культурно-освітньої ресурсної бази та можливостей організаційного потенціалу освіти; стратегія розвитку інноваційних процесів в освітній організації, що орієнтована на пошук та апробацію інноваційного змісту та варіативних форм освіти на основі врахування індивідуальних особливостей та потреб основних замовників освіти; стратегія організації дистанційного

навчання як розширення можливостей освітніх ресурсів на основі використання інтернет-технологій з метою реалізації ідеї відкритого освітнього середовища; стратегія розвитку мережевої взаємодії організацій, що реалізують додаткові освітні програми, зокрема розвитку міжвідомчої взаємодії соціальних інституцій як основи для розвитку варіативності та персоналізації освіти [172].

О. Василенко, аналізуючи російську педагогічну теорію та практику, зазначає, що неформальна освіта дорослих як невід'ємний складник неперервної освіти постає там у якості адаптивної освітньої системи, призначенням якої є допомога людям цієї вікової категорії досягти відповідності вимогам розвитку соціального середовища, оптимізації рівня їхньої здатності до подальшого психосоціального розвитку та особистісного зростання [36].

Європейські освітні системи свого часу виступили передовими у впровадженні спочатку елементів неформальної освіти, а згодом неформальних освітніх систем у певних галузях. Зупинимось докладніше на основних, виявлених нами напрацюваннях наших попередників у цій царині. Ю. Лазоренко, аналізуючи європейську політику у сфері освіти дорослих як складника системи навчання впродовж життя (Lifelong Learning, безперервного або протягом життя), додатково виділяє концепт спонтанної освіти дорослих як спорідненого до концепту неформального навчання дорослих; структуру Lifelong Learning або неперервної освіти в Україні структуровано таким чином: навчання в загальноосвітніх школах, у професійно-технічних навчальних закладах, закладах вищої освіти, післядипломне навчання, навчання шляхом самоосвіти, навчання як перепідготовка, навчання шляхом підвищення кваліфікації, корпоративне навчання, професійне навчання безробітних громадян, неформальна освіта дорослих (власне неформальна та спонтанна) тощо [127].

На думку В. Міщенко, яка проаналізувала досвід і Європи, і України з організації неперервної освіти (як освіти, що охоплює все життя людини),

неформальна освіта відповідно до цивілізаційно-гуманістичної спрямованості розвитку та соціально-економічних потреб суспільства, інтересів і здібностей особистості є невід'ємним складником системи неперервної освіти відповідно до Меморандуму Європейської комісії в переважній більшості країн-членів ЄС, більшість з яких розробили відповідні власні освітні програми [143].

С. Азарова, спираючись на досвід зарубіжних учених (перш за все Т. Сімкінса та А. Хамадахе), відстежує теоретичні та історичні особливості становлення неформальної та позаформальної освіти як складників неперервного навчання як освітньої системи та вважає, що основні відмінності між указаними типами освіти та традиційною формальною освітою виділяються за параметрами цілей, розподілом часу, змістом, викладанням та контролем. При цьому авторка вважає, що «...неформальна освіта є динамічним процесом, який розвивається відповідно до потреб суспільства, та як змістовна освітня діяльність ефективно доповнює формальну освіту» [1].

Аналіз сучасних тенденцій розвитку суспільства та промисловості, зокрема в таких країнах, як Англія та Польща, та зіставлення даних показників із параметрами функціонування їхніх освітніх систем, на думку О. Василенко, свідчить про виняткову важливість функціонування в цих країнах професійної підготовки дорослих, що дозволяє розглядати її як виняткове соціально-педагогічне явище, передумовами виникнення якого стали зміни на виробництві та у сфері зайнятості [36].

На думку О. Фучила, на прикладі організації професійної освіти дорослих, перепідготовки громадян в умовах посткризового безробіття в сучасному європейському економічному просторі можна стверджувати, що і формальна, і неформальна сфера освіти надає широкий спектр можливостей для навчання та перепідготовки громадян, особливо в умовах соціально-економічного функціонування іншомовних етнічних спільнот (надання

оплачуваної відпустки у приватному секторі економіки для здобуття певної освіти, організації курсів для освоєння ремесла молоддю тощо) [223].

Як уважає О. Шапочкіна, неформальна освіта в Німеччині, Нідерландах та Швеції (як складник системи неперервної освіти), яка орієнтована на запити сімей, дітей і молоді, зазнає потужної державної підтримки, викликає ініціативу та активність громадян цих країн, що не може не сприяти її постійному розвитку, який, своєю чергою, характеризується інноваційним процесуальним забезпеченням неформальної освіти, неухильним удосконаленням форм і закладів неформальної освіти [234].

Значний фактичний матеріал з історії, теорії та методології становлення неформальної освіти можна знайти в педагогічному досвіді країн Скандинавського регіону. Аналіз підготовки учнів середніх шкіл до захисту навколишнього середовища на матеріалах скандинавських країн, здійснений В. Степчук, дозволяє стверджувати, що структура, зміст, форми та методи екологічної освіти та виховання як формування екологічної свідомості учнів середніх шкіл у кожній з країн Скандинавії на уроках та в позаурочний час багато в чому реалізується саме шляхом неформальної освіти, що є в цьому випадку доповненням системи формальної освіти [207].

За даними В. Давидової, система неформальної освіти дорослих (фолкбілдинг) постає як специфічний соціоосвітній компонент у освітньому середовищі сучасної Швеції; причому його основним механізмом є робота у складі так званих навчальних гуртків, керівники яких готуються в руслі компетентнісного підходу (з використанням типових принципів та методів), що, на думку дослідниці, сприяє поширенню та доступності навчання впродовж життя [66].

Ще одна дослідниця сучасних освітніх закладів Швеції В. Бугасова схильна розглядати неформальну освіту як суттєвий важіль у сфері інтеграційної політики іммігрантів щодо шведського суспільного життя загалом та ринку праці зокрема. Водночас авторка вивчає поєднання формальних та неформальних навчальних інституцій як унікальну

організаційну форму навчання дорослих, що уможлиблює соціальну адаптацію іммігрантів у цій країні [34].

Н. Шугалій пропонує власну інтерпретацію концепції «Освіта впродовж життя» на прикладі народних вищих шкіл Данії, що функціонують на основі права на власну освітню політику та принцип рівності та які призначені для дорослого селянства. Зазначено, що їхня педагогічна діяльність побудована навколо таких принципів: вивчення ролі й місії селянства в національній історії та міфологічної спадщини, декламація поетичних творів екологічної, етнічної та екзистенційної спрямованості, розвиток соціальних почуттів, фізичні вправи, лекції і практичні вправи з різних аспектів сільського господарювання, участь у спільних заходах релігійно-культового змісту [240].

Ураховуючи зростаючий інтерес випускників закладів вищої освіти по всьому світу до підприємництва та аналізуючи причини розбіжностей між системою вищої освіти та ринком праці в сучасній Сербії, М. Milosavljević та S. Benković вважають, що між ними завжди існує певний провал, оптимізувати який можливо лише за умов державної підтримки, долучивши до змісту, форм та методів формальної університетської освіти та спеціалізованих додаткових курсів методів і засобів неформальної освіти з посиленням впливом сучасних технологій [281].

Аналізуючи гендерні відмінності в ступені прояву підприємницьких якостей мешканців Придунайського регіону сучасної Сербії, Р. Tomić зазначає, що наявність неформальної підприємницької освіти та практики, насамперед у чоловіків, суттєво сприяє усвідомленню ними наявності широкого спектра можливостей для економічно активної поведінки, а саме розширення сфери бізнесу, упевненість у підприємницьких здібностях тощо [292].

Значний внесок у теорію та практику функціонування неформальних освітніх систем був здійснений свого часу недержавними інституціями, вчителями та менеджерами освіти в Сполучених Штатах Америки, що мають

завдяки цьому певний досвід неформальної освітньої діяльності. Досліджуючи провідний досвід США з організації та розвитку неформальної освіти дорослих ще в колоніальний період (початок XVII – кінець XVIII ст.), Н. Терьохіна виділяє організаційні форми здійснення освіти дорослих у тавернах, кав'ярнях, бібліотеках, у формі громадських лекцій, у вечірніх школах, добровільних товариствах за інтересами, оскільки саме вони формували культуру неформальної освіти населення та стали теоретико-методичним підґрунтям унормування та успішного функціонування закладів неформальної освіти для дорослих у освітній системі сучасних Сполучених Штатів [215].

О. Чугай, вивчаючи організацію освіти дорослих у США з позицій сучасної андрагогіки, наголошує, що з усталених зарубіжних поглядів вона розуміється як така форма навчання дорослих (поділяється на самокероване, трансформаційне, емпіричне та ситуативне навчання), що сприяє розвитку в більшості дорослих людей вербального, логіко-математичного, візуального, кінестетичного, міжособистісного, внутрішньоособистісного, музичного і натуралістичного інтелекту до адекватного рівня компетентності та, зі свого боку, надає можливість дорослим американським громадянам суттєво покращити своє становище на ринку праці [231].

У сучасному освітньому просторі США однією із форм функціонування неперервної освіти людини та втілення принципу гендерної рівності, на думку Н. Горук, є неформальна освіта жінок, що реалізується як процесуально-результативна характеристика самостійно обраної навчальної діяльності осіб жіночої статі у складі громадських, державних, неприбуткових, релігійних організацій та об'єднань за окремими інтересами, метою яких є покращення становища суспільно-економічного становища жінок, утвердження жінки як дієвої сили суспільного розвитку [60].

На думку Н. Бідюк, неформальна освіта (з притаманними їй принципами організації, формами та методами, особливостям змісту, педагогічним технологіями тощо) відіграє важливу роль у класифікаційній

системі професійної освіти дорослих, що широко використовується в процесі організації професійної підготовки та перепідготовки безробітних фахівців у США [22].

А. Лещенко розглядає домашнє навчання в якості структурного компонента неформальної освіти в системі професійної освіти Сполучених Штатів Америки та як таке, що, будучи по суті допрофесійною підготовкою для домашніх учнів, сприяє формуванню в них ранніх професійних умінь і навичок. На думку авторки, для батьків, які виступають у ролі вчителів цих домашніх учнів, таке навчання слугує до того ж неформальною професійно-педагогічною освітою дорослих і самоосвітою, що є втіленням та ознакою демократичності системи професійної освіти США та її плюралізму, що полягає в реальності та доступності освіти на неформальній основі, що більше відповідає індивідуальності і учнів, і їхніх батьків [128].

Певну цікавість також викликають спроби деяких авторів порівнювати, зіставляти та співвідносити функціонування неформальних освітніх систем у вітчизняному освітньому просторі та в зарубіжних країнах. Так, І. Вєтрова, порівнюючи неформальні освітні структури в Україні та альтернативні заклади освіти, що є додатковою освітньою стратегією до традиційної шкільної освіти в США, вважає, що вони слугують необхідною ланкою на шляху вітчизняної системи освіти від авторитарної до демократичної школи стратегії розвитку, до того ж альтернативні (неформальні) школи суттєво сприяють провадженню нових тенденцій розвитку освіти в Україні [39].

Л. Халецька, паралельно розглядаючи логіку розвитку мистецької освіти в Україні та Великій Британії, вважає необхідним поєднання неформального, формального та інформального навчання музики в найближчих реаліях розвитку мистецької, зокрема музичної, освіти в Україні (на прикладі аналогічних нещодавніх процесів у школах Великобританії) [224].

Уже згадувана нами Н. Шагай наводить порівняльну таблицю моделей формальної та неформальної освіти України, США та деяких розвинених

країн і визначає, що головною відмінністю цих форм освіти є навчальний план. До того ж авторка зазначає, що зарубіжна неформальна освіта може призначатися для дорослих, дітей і молоді та відповідно диференціюватися за рівнями – макрорівнем, мезорівнем і мікрорівнем [233].

Підсумовуючи результати здійсненого аналізу стану функціонування неформальної освіти за кордоном, зауважимо, що в переважній більшості країн (США, Великобританія, Німеччина, Данія, Нідерланди, Швеція, Польща, Сербія) неформальна освіта є вже звичною, поруч із традиційною, системою навчання, вона є теоретично обґрунтованою та методично зручною формою функціонування зарубіжного освітнього простору. Вона всіляко підтримується з боку держави (законодавчо, організаційно, фінансово). У певних сферах закладам та формаціям неформальної освіти делеговані повноваження виховної, просвітницької та розвивальної роботи. Увагу суб'єктів та інституцій неформальної освіти переважно зосереджено на питаннях професійної самоосвіти та освіти дорослих, дотримання принципу освітньої гендерної рівності, профорієнтаційної роботи, клубної, суспільної та гурткової роботи, волонтерського та скаутського руху тощо (Сполучені Штати Америки), освіти певних статево-вікових та територіально локалізованих груп населення (Данія), соціальної освіти, екологічної освіти, мовної освіти та освіти іммігрантів (Швеція), сімейної та молодіжної самоосвіти (Німеччина), соціально-педагогічної роботи (Польща), підприємницької культури та дуальної освіти (Сербія).

Отже, доходимо висновку, що, маючи в основі неформальної освіти однієї й ті самі вихідні принципи, українська та зарубіжні освітні системи демонструють принципово різні результати. Так, основною метою неформальної освіти в усьому світі є створення вільних та рівних можливостей свідомого вільного вибору громадянами гнучкої та оптимальної траєкторії саморозвитку особистості, що оптимальним чином відповідає її індивідуально-психологічним та освітнім потребам, уможливорює становлення стійкої усвідомлюваної особистісної потреби в пізнанні та

креативності, максимальній самоактуалізації та самореалізації, особистісно-професійному самовизначенні тощо. Відповідно, серед основних завдань неформальної освіти виділяють культурний та моральний розвиток громадян, успішність їхнього професійного самовизначення та професійної діяльності, сприяння освітнім інноваціям на засадах цифрового, електронного навчання, упровадження в життя керівних принципів компетентнісного підходу в освіті та вихованні, підвищення екологічної та санітарної культури, популяризація здорового способу життя, утілення основних постулатів освіти протягом життя й освіти дорослих, розширення можливостей мовної освіти та міжкультурної комунікації тощо.

У розвинених країнах неформальна освіта є усталеною та звичною формою функціонування освітнього середовища, що користується увагою з боку держави, зазнає юридичної, методичної, фінансово-економічної підтримки, сприяння подальшому визнанню та розвитку. В Україні, на превеликий жаль, неформальна освіта ще не є остаточно визнаною, хоча й користується великою популярністю певних верств населення (особливо молоді та економічно активних людей середнього віку), її юридичний та організаційний статус ще є розпливчастим, фінансова підтримка з боку держави практично відсутня, методологічна та методична підтримка з боку керівних органів освіти є занадто слабкою.

Уважаємо, що засоби неформальної освіти доцільно залучати до розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів під час їхньої професійної підготовки.

1.2. Іншомовна компетентність майбутніх економістів: зміст та структурно-компонентний склад поняття

Розглянемо поняття іншомовної компетентності майбутніх економістів як ключове в нашому дослідженні.

Концепція компетентностей сьогодні широко використовується в системах вітчизняної та зарубіжної освіти як основа для визначення кінцевих

результатів навчання. У межах проєкту Tuning компетентності поділені на спеціальні предметні (фахові) та загальні. У той самий час компетентності пропонується класифікувати як інструментальні (когнітивні, пізнавальні) здатності, методологічні здатності, технологічні здатності та лінгвістичні здатності), міжособистісні компетентності (індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця)), системні компетентності (здатності, уміння та навички, що стосуються систем загалом) [41, с. 8 – 9].

При цьому результати кінцевого аналізу Tuning-анкет дають змогу виокремити складники необхідності іншомовної освіти фахівців немовних спеціальностей у складі інструментальної компетентності (знання другої мови), міжособистісної компетентності (позитивне ставлення до несхожості та інших культур), системної компетентності (розуміння культури та звичаїв інших країн) [41, с. 19 – 20].

Зазначимо, що на сьогодні основним робочим поняттям є компетентність, а компетенція – уже маловживаний термін, який є фактично одним з двох можливих варіантів відповідного англійського семантичного еквівалента; проте подекуди вони використовуються в якості певних синонімів, хоча автори вже прагнуть їх чітко розмежовувати, поступово відмовляючись від використання поняття «компетенції». Так, С. Саярова, зіставляючи науковий зміст та структуру понять іншомовної компетенції та іншомовної компетентності, зауважує, що іншомовну компетенцію доречно розуміти як певний комплекс знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, якими повинна володіти людина відповідно до свого місця в соціальній та професійній дійсності; водночас іншомовна компетентність є якісним показником, що характеризує ступінь привласнення особистістю змісту іншомовних компетенцій, тобто іншомовну компетентність доречно розглядати як систему певних іншомовних компетенцій (загальнокультурні, навчально-пізнавальна, дискурсивна, мовна, соціолінгвістична, соціальна, компенсаторна, комунікативна) [189].

Підкреслимо, що з моменту появи ключових компетентностей XXI століття й програмного освітнього документа «The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework» та його оновленої версії «Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning» компетентність у спілкуванні іноземними мовами, на думку представників Європейської комісії в галузі освіти, розглядається як одна з восьми таких компетентностей, що забезпечують успішну професійну самореалізацію випускників шкіл та університетів [291].

Розвиток сучасної вітчизняної вищої освіти в річищі загального руху країни до Європейського Союзу, процесів євроінтеграції, що набули чітких орієнтирів після 2014 року, пов'язаний із постійним підсиленням значення володіння іноземною, передусім англійською, мовою для успішної подальшої професійної реалізації фахівців. Це доведено низкою законодавчих актів, які стимулюють молодь на більш активне вивчення мови. Серед них: вивчення англійської мови з 1 класу (концепція НУШ); зовнішнє незалежне оцінювання з іноземної мови при вступі до магістратури; у перспективі – обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання з англійської по закінченні школи; обов'язковий моніторинг рівня вивчення мови в кінці кожного класу.

Отже, володіння іноземною мовою є однією із ключових компетентностей (або *soft skills* як ключової навички XXI століття), її опанування включено в усі освітні програми сучасної вищої школи в переліку загальних компетентностей. У той самий час іншомовна компетентність стає невід'ємним складником професійної компетентності фахівця, оскільки повноцінна професійна реалізація (у багатьох сферах) забезпечується знанням іноземної мови.

Саме це зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: стратегічний розвиток сучасної вітчизняної вищої освіти обумовлюють процеси, пов'язані з формуванням професійної компетентності фахівця, невід'ємним складником якої є іншомовна компетентність. Реалізацію цього важливого напрямку в межах ЗВО (незалежно від конкретної

спеціальності та спеціалізації, обраної освітньої програми тощо) повинна забезпечувати іншомовна освіта як цілісний, системний та неперервний педагогічний процес, основною метою якого є професійна підготовка майбутніх фахівців до володіння іноземною мовою [84, с. 4].

У рекомендаціях Британської ради «English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities», присвячених навчанню англійської мови з метою подальшого професійного спілкування, йдеться про певні уніфіковані складники змісту для інтерактивного навчання англійської (з опором на які в подальшому має формуватися система відповідних знань, умінь та навичок, інакше кажучи, іншомовних професійних компетентностей фахівців), а саме: 1) сфера спілкування, теми, ситуації; 2) мовний матеріал; 3) мовленнєвий матеріал; 4) країнознавчі, лінгвокраїнознавчі і мовні знання; 5) мовленнєві навички; 6) уміння писемного мовлення; 7) уміння пошуку та переробки інформації [267, с. 7 – 8].

Спочатку нам необхідно з'ясувати історію становлення поняття іншомовної компетентності, вихідні теоретичні положення, методологічні передумови, на яких будується ця концепція, розкривши в подальшому науковий зміст поняття іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Як справедливо вважає М. Дружиніна, яка займалася вивченням мовної політики сучасного університету як чинника забезпечення якості професійної підготовки сучасних фахівців, у системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів явища професії, культури та мови пов'язані між собою найтіснішим чином, тому їх не можна розглядати в контексті цього процесу ізольовано одне від іншого [77, с. 31].

А. Петрова, досліджуючи формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, стверджує, що підґрунтям іншомовної компетентності фахівців цього профілю є знання, уміння та навички і мовного, і комунікативно-ціннісного характеру. Авторка вважає, що іншомовну компетентність майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності доцільно розглядати в якості

систематизованої сукупності знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що загалом уможлиблюють успішне використання іноземної мови майбутнім менеджером у сфері зовнішньоекономічної діяльності і в професійній діяльності, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та самовдосконалення тощо [165].

О. Герасименко, аналізуючи іншомовну компетентність студента як чинник розвитку його комунікативної культури, підкреслює, що на концептуальному, загальнонауковому рівні іншомовну компетентність краще розуміти в якості певної міри оволодіння системою знань, умінь та навичок, що обумовлюють успішність використання іноземної мови і в процесі професійної діяльності, і в процесі особистісної самоосвіти студента, його подальшого особистісного саморозвитку та самовдосконалення. Науковиця виділяє трикомпонентну структуру іншомовної компетентності студента, до складу якої входять лінгвістичний, комунікативний та соціальний компоненти [50].

Н. Мельник, аналізуючи іншомовну компетентність як пріоритетний напрям професійної підготовки педагогів, вважає за можливе трактувати іншомовну компетенцію як результат засвоєння, усвідомлення певних мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці мови, що не є для суб'єкта рідною, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання цієї мови. Авторка наголошує, що іншомовна компетентність є інтегративним явищем, яке охоплює низку спеціальних лінгвістичних здібностей (як умотивованих здатностей), іншомовних знань, умінь, навичок, мовленнєвих стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування з носіями іноземної мови [140].

У процесі аналізу проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму Н. Ізорія дійшла висновків, що іншомовна компетентність становить інтегральну особистісно-професійну

якість людини-фахівця з певним рівнем мовної освіти, що проявляється в готовності на певній основі та за певних умов до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови та є основою для забезпечення можливості ефективної взаємодії з навколишнім середовищем за опором на відповідні мовні компетенції, розвинені на належному рівні [98].

Зазначимо, що в контексті професійної освіти фахівців різних спеціальностей певними науковими корелятами, а подекуди й компонентами іншомовної компетентності є поняття іншомовної професійної компетентності, іншомовної соціокультурної компетентності, іншомовної комунікативної компетентності тощо.

А. Андрієнко під іншомовною комунікативною компетентністю пропонує розуміти здатність майбутнього випускника закладу вищої освіти активно діяти в режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації взаємодії з іншомовними фахівцями, готовність до здійснення міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному середовищі в умовах і академічної мобільності та європейської інтеграції [5].

Аналізуючи зміст, особливості та місце поняття «іншомовна професійна компетентність» у семантичній структурі сучасної лінгводидактики, І. Ставицька [201] зазначає, що більшість дослідників схильна розглядати цю дефініцію в якості особистісно детермінованої спроможності фахівця розв'язувати певний клас професійних завдань, використовуючи при цьому знання, отримані при вивченні іноземної мови, або із використанням засобів, що були отримані в процесі оволодіння іноземною мовою; при цьому іншомовна професійна компетентність фахівця характеризується сукупністю і загальних, і спеціальних знань, умінь і навичок, психологічною готовністю студентів брати участь у комунікації з представниками інших лінгвоетнокультур. Авторка наголошує, що підґрунтя для подальшого формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців закладається через наявність у студента необхідних для подальшої діяльності

знань, досвіду вирішення іншомовних проблемно-пізнавальних завдань та внутрішніх психічних ресурсів, що слугують для швидкого прийняття ефективних рішень у процесі діяльності, особливо за умови обмеженості в часі, які є базовими компонентами іншомовної компетентності студентів, що в подальшому неодмінно дозволить їм успішно витримати конкуренцію на вільному та глобальному ринку праці й посісти гідне місце не тільки в автентичному для них суспільстві, але й у світовому співтоваристві.

Л. Нагорнюк, аналізуючи перебіг формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх журналістів, пропонує розуміти іншомовну професійну комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь, навичок і здібностей, які повинні бути притаманні фахівцю для здійснення професійної діяльності іноземною мовою (мовами). Учена пропонує до того ж власну розгалужену структуру іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього журналіста, що містить чотири основні складники: мовну (лінгвістичну), соціокультурну, стратегічну й професійну компоненти [150].

У процесі аналізу проблеми дефініції та окреслення наукового змісту іншомовної професійної компетентності фахівця І. Секрет відмічає, що іншомовну професійну компетентність (для будь-якої професії) слід розуміти як особистісно-професійне утворення інтегративного типу, що знаходить свій прояв у психологічній та технічно-операційній готовності суб'єкта діяльності до провадження успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності, активно та доцільно використовуючи при цьому засоби іноземної мови; або забезпечує можливість ефективної всебічної взаємодії з навколишнім середовищем в умовах іншомовної культури. Розглядаючи структуру іншомовної професійної компетентності в загальному вигляді, авторка виділяє її ієрархічну будову та вбачає її компонентний склад у такій формі: компетенції лінгвістичного рівня, компетенції соціолінгвістичного рівня та компетенції прагматичного рівня [190].

Вивчаючи формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, Д. Демченко пропонує розуміти професійну іншомовну компетентність юриста як спеціальну професійно значущу якість особистості представника юридичної професії, що має характер інтегративного системно-ціннісного психічного новоутворення, яка робить можливим декодування ним певної правової інформації, що подана іноземною мовою, у звичну та зручну для нього знакову систему; до того ж спонукає його творчо використовувати її в практичній юридичній діяльності і є невід'ємним складником його здібності користуватися досвідом міжнародної юридичної діяльності в процесі розв'язання власних професійних завдань [71].

На думку В. Аїтова, який досліджував формування іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів немовних спеціальностей з використанням методології проблемно-проектного підходу, результатом іншомовної освіти має бути така іншомовна професійна компетентність, яка б становила впорядковану сукупність окремих усталених компетенцій і дозволяла б фахівцю, спираючись на результати автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою в притаманних для нього видах мовленнєвої діяльності, здійснювати свою професійну діяльність, постійно вдосконалювати її, тим самим створюючи необхідні передумови для подальшого особистісного, професійного і кар'єрного зростання особистості [2, с. 15].

Далі вважаємо за доцільне здійснити стислий огляд основних особливостей становлення різних видів іншомовної компетентності майбутніх фахівців немовних спеціальностей в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Зокрема, Е. Бібікова [23] в процесі дослідження основ формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх екологів зазначає, що іншомовна комунікативна компетентність може визначатися як здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного

спілкування іноземною мовою, вона постає як системне утворення в єдності мотиваційного, функційного та рефлексивного компонентів. Своєю чергою, така здатність є багаторівневою та складноструктурованою й передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними. До того ж у структурі іншомовної комунікативної компетентності можна виділити функційний, рефлексивний та мотиваційний компоненти. Ця дефініція в подальшому є для нас дуже важливою, оскільки закладає передумови структурування іншомовної компетентності за функційними та рівневими ознаками.

Наступним питанням, на яке нам необхідно відповісти й результати вирішення якого відіграють надзвичайно важливу роль у процесі подальшого дослідження, є питання про склад (компонентний та змістовий) іншомовної компетентності майбутніх економістів та специфіку досліджуваного педагогічного явища. Як уважають Н. Гальскова і Н. Гез, до складників змісту навчання сучасних студентів іноземних мов (як системи формування іншомовних знань, умінь та навичок) можна віднести: показники комунікативної діяльності, комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, система знань про національно-культурні особливості і реалії іноземної країни, навчальні та компенсаторні (адаптивні) вміння тощо [48, с. 123]. Натомість, відомий вітчизняний дослідник у галузі лінгвометодики та лінгводидактики О. Тарнопольський схильний класифікувати складники змісту навчання іноземних мов сучасного студентства на комунікативну, лінгвістичну, процесуальну та психофізіологічну сфери тощо [212, с. 35].

О. Миколук [145], досліджуючи стан вивчення проблеми будови та функцій іншомовної компетентності сучасного фахівця за матеріалами останніх студій вітчизняних і зарубіжних авторів, дійшов висновку, що переважна більшість науковців схиляється до думки, що за своєю будовою структура іншомовної комунікативної компетенції складається з таких

ключових субкомпетенцій (як її системних складників): мовної (лінгвістичної), соціокультурної, соціолінгвістичної, прагматичної, дискурсивної та стратегічної тощо.

Т. Костюкова та А. Морозова, аналізуючи розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ЗВО, висновковують, що структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовного ЗВО не є стабільним утворенням, має випадковий, стохастичний та ситуативний характер. Як уважають авторки, зміст іншомовної комунікативної компетентності студента полягає в тому, що вона є своєрідним індикатором здатності майбутнього фахівця реалізувати такі знання, уміння та навички (і проявляти окремі характеристики особистості): професійні знання; лінгвістичні знання; іншомовні комунікативні вміння; професійно-особисті якості студента; досвід іншомовного професійного спілкування; прийоми креативного рішення різноманітних практико орієнтованих задач, що виникають у процесі навчання, тощо [121, с. 11].

Л. Овчаренко [158], досліджуючи формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, виділяє такі змістово-цільові компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовний (лінгвістичний), соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, рефлексивний, аутолінгводидактичний, прагматичний, дискурсивний. У якості педагогічних умов, які визначають динаміку досягнення мети навчання іноземної мови в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності та розглядаються як необхідна та достатня умова її формування в контексті можливостей, обставин і заходів освітнього процесу, науковиця пропонує розглядати такі, як: 1) визначення та цілеспрямований добір змісту іншомовної освіти на основі аналізу відповідної професійної діяльності майбутніх фахівців 2) алгоритмічність етапів, послідовність і системність та цілісність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів; 3) інтенсифікація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки

зануренню студентів в іншомовне середовище та підвищенню його розмаїття; 4) індивідуалізація навчання шляхом упровадження академічного консультування, наставництва, тренерства, а також системи практичних завдань, спрямованих на розвиток у студента компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

Є. Гром [63], аналізуючи у своїх дослідженнях зміст та форми контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, підкреслює, що до числа ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності як складного багатовимірного явища варто відносити мовну (лінгвістичну або граматичну) і мовленнєву (прагматичну або стратегічну) компетенцію, а також соціокультурну і соціолінгвістичну тощо.

В. Сафонова, аналізуючи значення мов міжнародного спілкування в діалозі культур та цивілізацій, відносить до мовних та мовленнєвих предметних знань такі: знання, сформовані в процесі навчання в загальноосвітній школі та їх лінгвістичне збагачення в процесі подальшого навчання на рівні вищої школі (про мовну правильність або неправильність лексико-граматичного оформлення діалогічних єдностей, характерних для різних функційних типів діалогів); відомості про інтонаційно-синтаксичні нормативи побудови виучуваних діалогічних єдностей; знання про структуру та утворення різних типів діалогічних єдностей у діалогах; відомості про спільні та відмінні засоби вираження універсальних категорій у рідній та англійській мовах; знання про мовленнєві знання про діалогічне мовлення як вид мовленнєвої діяльності; навички правильного лексико-граматичного оформлення діалогічних єдностей; відомості про особливості діалогу як виду мовленнєвої діяльності; наявні способи інтерпретації мовленнєвого портрета комунікантів [188, с. 103 – 105].

Функціонуючи та знаходячи свій прояв у процесі навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця, іншомовна компетентність демонструє розмаїття характеристик та особливостей, що детермінуються і її науково-педагогічною та лінгвістичною своєрідністю, і окремими аспектами

професійного функціонування та професійної підготовки фахівця. На думку С. Ніколаєвої, яка аналізувала цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу, успіх іншомовної комунікації залежить, зокрема, від форм і стилів спілкування, тому формування іншомовної комунікативної компетентності має спрямовуватися на оволодіння студентами такими аспектами власне комунікації: 1) комунікативними жанрами, які є професійно детермінованими в межах конкретної спеціальності (причому жанри, що використовуються, мають свою специфіку і композиційну будову згідно з метою комунікації, а завданнями і цілями спілкування забезпечують розмаїття використовуваних жанрів); 2) знаннями спеціальної термінології та вміннями використовувати її елементи в діловому контексті; 3) мовними формулами та взірцями етикету в межах ділових контактів, що є важливим складником професійного мовного спілкування; 4) першоосновами риторичних умінь та навичок; 5) правилами врахування екстралінгвістичних та паралінгвістичних чинників, які становлять важливий параметр оцінки комунікативної ситуації та планування комунікативних дій (до них належать передусім характеристики комунікативної ситуації та обставини спілкування, а також особистісні якості та соціально-психологічні особливості фахівця); б) показниками ефективності визначення статусно-рольових характеристик партнера [155; 156].

Як уважає Ю. Пассов, у якості основних кількісних та якісних критеріїв сформованості загального вміння вести діалог англійською мовою (тобто фактично розглядати її як компетентність у використуваній нами системі дефініцій) доцільно розглядати такі комунікативні вміння: розпочинати діалог, уживаючи відповідну ініціативну стимулювальну репліку (повідомлення, спонукання, запитання); швидко та ефективно реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи ремарки, що мають різні комунікативні функції; підтримувати розмову (швидкість, насиченість, результативність), додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку; стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою

зацікавленість ним самим та предметів діалогу за допомогою реплік оцінювального та спонукального характеру; продукувати діалогічні єдності різних видів та форм у їх функційній єдності [164].

Як вважає С. Тер-Мінасова, соціокультурний чинник відіграє значну роль у формуванні іншомовної компетенції, а його роль впливає із необхідності інтенсивнішого осягнення внутрішнього світу носіїв мови, їхньої культури, способу життя, національного темпераменту, характеру, менталітету, бо реальне повсякденне мовлення може бути ефективним лише за наявності знань соціального та культурного життя іноземного співрозмовника [214, с. 29].

Як зазначає Ф. Саєна, серед цінностей, визначених європейською мовною політикою, іншомовна освіта посідає провідне місце й обґрунтовано згадується в переліку європейських освітніх цінностей, до яких належать: соціальні та культурні цінності, притаманні певному етносу; розмаїття мов та культур інших співдружних етносів або народів країн, що межують із рідною країною; важливість вивчення та навчання іноземних мов і культур; навчання на засадах Європейської співдружності та з урахуванням притаманних їй цінностей; навчання роботи в команді, комунікації, співпраці та взаємодії [264, с. 25].

Як підкреслює О. Зеленська, яка вивчала іншомовну соціокультурну компетенцію курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України, володіння іноземною мовою в сучасних реаліях професійного функціонування фахівця з вищою освітою повинно розглядатися як обов'язковий елемент його професійної культури. Саме тому, на думку дослідниці, ефективне вирішення професійної, виховної, освітньої та розвивальної цілей навчання іноземної мови в умовах сучасного ЗВО вимагає знань історичних, культурних, релігійних, політичних, економічних особливостей тих країн і народів, мова яких безпосередньо вивчається. Саме з цих міркувань іноземної мова повинна вбачатися як така навчальна

дисципліна, що сприяє гуманізації освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти [86].

У процесі дослідження іншомовної комунікативної компетентності як однієї з умов удосконалення професійної підготовки фахівця соціальної роботи Ю. Солодовникова [200] стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність повинна розглядатися як комплексний ресурс особистісного розвитку, який забезпечує можливість ефективної взаємодії між учасниками соціальної взаємодії в галузі соціальної роботи, у процесі використання іноземної мови як засобу вирішення професійних завдань соціальної роботи. До структури іншомовної комунікативної компетентності входять лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний, стратегічний і дискурсивний складники, а в якості спеціалізованих компонент також знання, уміння та навички з дисципліни «Іноземна мова» та спеціальних професійно орієнтованих дисциплін, методи способи вирішення професійно значущих завдань у сфері соціальної роботи засобами іноземної мови, творчі професійні здібності, професійні цінності, належна мотивація (у структурному та рівневому аспектах), а також особистісні та професійні якості, необхідні фахівцю соціальної роботи для успішного здійснення професійних видів діяльності.

На думку В. Тенішевої, переважна більшість дослідників убачає під професійною іншомовною комунікативною компетентністю студента в основному здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку відповідно до актуальних завдань можливих, імовірних ситуацій іншомовного спілкування. При цьому в процесі навчання відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови як такої в її процесі. Унаслідок цього в ході освітнього процесу поза увагою залишається (та не розв'язується в подальшому) важливе завдання формування в студента вищого немовного навчального закладу структурної

органічно інтегрованої іншомовної компоненти його професійної компетентності [213].

Як вважає Ж. Войнова, фіксація на соціокультурних відмінностях носіїв мови не сприяє ефективності спілкування з іноземцями, натомість переосмислення власного досвіду студентами, їхня рефлексія над власною національною культурою має значний позитивний вплив на розуміння культури іноземців та сприяє більш глибокому й стійкому засвоєнню інформації, що призводить до суттєвого розвивального й виховного впливу на особистість, що формується на межі різних культур [41, с. 36].

Як зазначає Є. Соловова, соціокультурна компетентність як явище є одним із компонентів іншомовної комунікативної компетенції, останнім часом значно побільшало спроб її розгляду як самостійної мети освіти, що пов'язана не стільки із комунікативними вміннями в галузі іноземної мови, скільки із готовністю і спроможністю кожної окремої людини жити та ефективно взаємодіяти в наявних умовах сучасного глобалізованого полікультурного світу [199, с. 16].

На думку П. Образцова та Ю. Іванової, навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей педагогічних ЗВО має на меті уможливити подальше практичне використання ними іноземної мови в майбутній професійно-педагогічній діяльності, тобто в цьому аспекті навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей набуває суттєвого професійного забарвлення, а отже, може розглядатися як професійно орієнтоване навчання іноземної мови, що, своєю чергою, автори розуміють як освітній процес, який у межах навчального плану спрямований на оволодіння студентами змістом та засобами іноземної мови як чинника успішності в подальшому оволодінні майбутньою професією [157].

З огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності фахівця економічного профілю, D. Vanegas убачає зміст формування їхньої іншомовної комунікативної компетентності в таких складниках, як: набуття глибоких професійних знань й оволодіння понятійно-категоріальним та

термінологічним апаратом економічної галузі; вільне володіння однією або кількома іноземними мовами; грамотне використання мовних жанрів і стилів відповідно до мети спілкування, обставин, ролей; знання іншомовної культури, норм етикету, мовних засобів для їх вираження; уміння працювати з різнотипними текстами; уміння знаходити, аналізувати, узагальнювати та використовувати інформацію професійної тематики; володіння технікою іншомовного інтерактивного спілкування; оцінка комунікативної ситуації і прийняття професійного рішення й планування комунікативні дії тощо [256].

Аналізуючи наявну систему понять та наукових поглядів до визначення іншомовної компетентності, далі будемо розуміти її як *здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності до особистісно-професійного функціонування із використанням змісту та засобів іншомовної діяльності, яка постає як системне утворення в єдності мотиваційного, функційного та рефлексивного компонентів*. Своєю чергою, така здатність є багаторівневою та складноструктурованою й передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними. До того ж у структурі іншомовної комунікативної компетентності можна виділити функційний, рефлексивний та мотиваційний компоненти. Ця дефініція в подальшому є для нас дуже важливою, оскільки закладає передумови структурування іншомовної компетентності за функційними та рівневими ознаками. Підкреслимо, що серед структурних компонентів іншомовної компетентності фахівця переважна більшість дослідників схильна виділяти мовну (лінгвістичну) субкомпетентність, соціокультурну, соціолінгвістичну, прагматичну, дискурсивну і стратегічну субкомпетентності тощо. Зазначимо, що на рівні професійного функціонування фахівця рефлексія та регуляція процесу набуття іншомовної компетентності та діяльнісно-поведінкове її переосмислення починають відігравати настільки важливу роль, що виходять на рівень самостійних компонентів, прирощуючи таким чином її структуру.

Спираючись на результати досліджень наших попередників у царині іншомовної компетентності фахівця певного профілю, ми далі прагнемо розуміти під *іншомовною компетентністю майбутніх економістів систематизовану та впорядковану сукупність знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутнім економістом і в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо.*

Спираючись на результати проведеного аналізу напрацювань наших попередників у галузі іншомовної компетентності майбутніх економістів, використовуючи синтез та теоретичне моделювання, вважаємо за доцільне структурувати іншомовну компетентність майбутніх економістів таким чином: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-регулятивний компоненти.

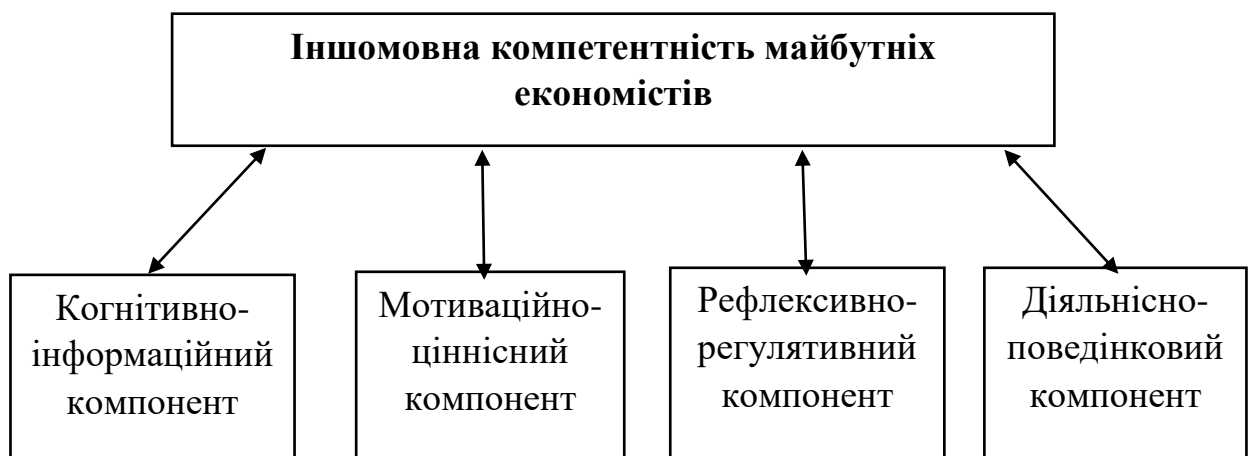


Рис. 1.1. Структура іншомовної компетентності майбутніх економістів

Схарактеризуємо компонентний склад іншомовної компетентності майбутніх економістів та їх стислий зміст (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Компонентний склад іноземної компетентності майбутніх економістів
та їх стислий зміст**

Компонент іноземної компетентності	Зміст компонента
Мотиваційно-ціннісний	усвідомлення важливості та пріоритетності засвоєння іноземної мови як професійно значущого чинника, перспективи її використання в процесі професійної підготовки та подальшої професійної діяльності; щире та відверте бажання всебічно використовувати іноземну мову в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування
Когнітивно-інформаційний	володіння впорядкованою системою іноземних лінгвістичних знань, умінь та навичок, необхідних у ході розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування; доступність та можливість використання іноземних джерел із загальними та спеціалізованими цілями в процесі навчання та професійної діяльності
Діяльнісно-поведінковий	уміння вчасно та доречно використовувати знання з іноземною мовою та навички володіння нею в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування; уміння та навички використання іноземної мови в ситуаціях повсякденної побутової взаємодії та інших ситуаціях іноземної комунікації на різних рівнях
Рефлексивно-регулятивний	усвідомлення власного рівня володіння іноземною мовою за основними її складниками (читання, письмо, говоріння, аудіювання) як для подальшого успішного професійного функціонування у сфері обліку, аудиту та оподаткування; уміння оперативно керувати власним іноземним функціонуванням, розробляти та модифікувати стратегії її використання у професійних ситуаціях та міжособистісному спілкуванні, підвищувати рівень володіння іноземною мовою

Аналізуючи зміст та особливості *мотиваційно-ціннісного компонента*, зазначимо, що його базовою категорією є усвідомлювана потреба людини, майбутнього фахівця в галузі економіки необхідними знаннями іноземної мови на необхідному для нього рівні. Саме усвідомлення такої потреби на достатньому рівні уможлиблює трансформацію потреби в цінність іншомовних знань і викликає появу конкретного мотиву набуття іншомовної компетентності як безпосереднього збудника до певних результативних дій у цьому напрямі. Сам по собі мотив іншомовної компетентності майбутнього економіста при цьому доречно розуміти у якості такого особистісного утворення майбутнього фахівця економічного профілю, у якому органічно відбивається результат переосмислення ним на свідомому та підсвідомому рівні власних актуальних іншомовних освітніх потреб та який при цьому починає володіти необхідним ресурсами внутрішнього джерела іншомовної активності людини та майбутнього фахівця.

При цьому формування на основі певної ієрархії потреб, цінностей та мотивів набуття іншомовної компетентності майбутнім економістом ціннісно-мотиваційного компонента цієї компетентності потребує додаткової інтерпретації, оскільки мотивація до вивчення мови в майбутніх економістів може слугувати суттєвим чинником їхнього особистісно-професійного розвитку. Саму по собі мотивацію наразі доречно розуміти як систему спонукань, що детермінують активність людини та визначають її спрямованість, даючи при цьому безліч інформації щодо причин та механізмів поведінки людини [174, с. 212]. Принагідно додамо, що, ведучи мову про мотивацію як складник певного компонента утворення компетентної природи (а саме іншомовної компетентності майбутніх економістів), можемо говорити про мотивацію досягнення, що зумовлена в цьому випадку стійким прагненням людини до досягнення успіху в такому виді практичної діяльності, як іншомовна особистісно-професійна практична діяльність економічного спрямування. Оскільки, на нашу думку, ситуація набуття іншомовної компетентності належить до ситуацій практичної

навчально-професійної діяльності, для формування та функціонування мотивації досягнення важливим є поєднання ненав'язливої емоційної включеності викладача або тьютора з високими спонукальними впливами освітнього середовища взагалі.

Ведучи мову про різновиди мотиваційно-ціннісних утворень, що можуть виникати в процесі формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, доречно буде згадати про два основних різновиди мотивації певної діяльності – зовнішню та внутрішню. У випадку формування або набуття фахівцем певного профілю певної необхідної компетентності під внутрішньою мотивацією такої компетентності доречно розуміти спрямованість суб'єкта навчально-професійної діяльності на отримання нових знань, навичок і вмінь, розвиток професійних важливих якостей, що слугують для людини джерелом позитивних емоцій від професійної активності. Аналогічно під зовнішньою мотивацією іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності мова може йти про позитивні чинники (матеріальна винагорода, отримання підвищеної стипендії або премії, подальше кар'єрне зростання, соціальний статус) та негативні чинники (уникнення фінансового покарання, позбавлення премії, стипендії, уникнення соціального осуду тощо).

На думку Б. Чернявського [229, с. 45 – 46], мотивація студентів-економістів до вивчення іноземної мови може включати наявність у них таких потреб, задоволення яких може бути можливим тільки в професійному іншомовному спілкуванні та сприяє зростанню активності в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності з метою вирішення поставлених навчальних та професійних завдань, майбутній професійній реалізації тощо. Автор зазначає, що серед чинників, що поглиблюють та посилюють мотивацію до вивчення іноземної мови, можуть бути суб'єктивні особливості особистості, організаційні форми навчальної діяльності, адаптованість студента до освітнього процесу і т. п.

На нашу думку, мотиваційно-ціннісний компонент іншомовної компетентності має характеризуватися свідомим, внутрішнім усвідомленим бажанням оволодіти іноземною мовою, підвищуючи при цьому власний культурний, розумовий, комунікативний, морально-естетичний рівні тощо.

Аналізуючи зміст та особливості *когнітивно-інформаційного компонента* іншомовної компетентності майбутніх економістів, зазначимо, що під ним доречно розуміти впорядковану та ієрархізовану систему іншомовних лексичних, граматичних та фонетичних знань, умінь та навичок, що можуть бути використані майбутніми економістами в процесі професійної діяльності. Додамо, що у структурі цього компонента можна розглядати і мовний, і мовленнєвий складники. Для мовленнєвого складника когнітивно-інформаційного компонента деякі автори [176] виділяють такі вміння: уміння, пов'язані з предметом мовлення, а саме відтворення різних мовленнєвих дій, їхній опис, аргументація, характеристика, розповідь, пояснення, резюме, інструкція; уміння реалізовувати в усному та писемному мовленні власні комунікативні наміри відповідно до мети та умов комунікативної взаємодії; уміння, пов'язані з функціями й цілями конкретного мовленнєвого жанру (генерація цілей іншомовного спілкування; визначення основної та додаткової мети мовленнєвої взаємодії відповідно до конкретного мовленнєвого жанру); уміння, пов'язані зі структурою мовленнєвого жанру; уміння, пов'язані з властивостями мови й мовними засобами, що використовуються; аудіальні вміння – розуміння висловлювання співрозмовника в ході діалогічного спілкування з професійною метою, зокрема при використанні неспецифічних мовних засобів з метою отримання специфічної, необхідної комуніканту інформації; уміння читати та розуміти зміст текстів професійного спрямування іноземною мовою; аналітичні вміння щодо загального аналізу змісту, пошук та виявлення необхідної інформації.

Можливою також убачається характеристика мовленнєвого складника когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності

майбутніх економістів за чотирма основними видами мовленнєвої діяльності, а саме: аудіювання (розуміння та реакція на загальну та спеціальну інформацію в таких типах текстів – короткі розповіді, описи, короткі бесіди, новини тощо, визначати базові фонетичні явища (аспірація, асиміляція, редукція); розрізняти інтонаційні відтінки та модальні значення основних інтонаційних моделей); говоріння (використовувати просодичні засоби (наголос та інтонацію) відповідно до комунікативного значення, висловлювати власну думку, давати детальний опис подій, явищ; підтримувати дискусію, правильно артикулювати звуки; імітувати базові інтонаційні моделі; коректно інтонувати висловлювання відповідно до ситуативного контексту); читання (розуміти та комунікативно реагувати на інформацію в таких типах текстів, як історії та описи, особисті листи, газетні статті тощо); письмо (у межах тем, які передбачено програмою, створювати тексти таких типів – особисті та офіційні листи (запрошення, прохання та запити, вибачення та пояснення, погодження та відмова, домовленості, лист-подяка тощо).

Уже згадуваний нами Б. Чернявський [229, с. 48] схильний визначати зміст мовного складника іншомовної компетентності майбутніх економістів упорядкованою системою їхніх іншомовних знань, які утворюють основу для їхньої подальшої професійної комунікативної діяльності та уможливають становлення їхньої іншомовної компетентності як цілісного утворення. Структурує він мовний складник іншомовної компетентності майбутніх економістів таким чином: фонетична (адекватне та правильне використання (сприйняття та продукування) фонетичних та фонологічних одиниць відповідно до контексту спілкування, інтонування) підскладова; лексична (ідентифікація лексичних одиниць під час читання й слухання, продукування лексичних одиниць в усному та писемному спілкуванні відповідно до зазначеної теми) підскладова та граматична (знання орфографічних і граматичних норм, сприймання та продукування усних та письмових текстів загальної та професійної тематики) підскладова.

Аналізуючи зміст та особливості *рефлексивно-регулятивного компонента* іншомовної компетентності майбутніх економістів, зазначимо, що повноцінний розгляд цього поняття потребує аналізу базових понять рефлексії та психічної регуляції з урахуванням специфіки іншомовної компетентності майбутніх економістів. Рефлексія передбачає розумовий розвиток, що має на меті пізнання людиною своєї поведінки, дій, вчинків, здібностей та інших психічних характеристик [174, с. 300], до того ж рефлексія включає і усвідомлення того, як її сприймають партнери по спілкуванню, зокрема у складі високорозвинених соціальних спільнот, члени яких об'єднані зв'язками взаємно важливої діяльності. Рефлексія іншомовної компетентності майбутніх економістів може розглядатися як пізнання ними своєї іншомовної активності (на рівні окремих дій, вчинків тощо), рівня розвитку та структури власних здібностей до оволодіння іноземною мовою в загальному та професійному аспектах тощо.

Аналіз аспекту психічної регуляції іншомовної компетентності майбутніх економістів передбачає розгляд його як студента ЗВО, як суб'єкта навчально-професійної діяльності. М. Саврасов зазначає, що суб'єкту навчально-професійної діяльності властива розвинена та структурована психічна регуляція і на об'єктивному рівні (зокрема внутрішньоособистісна, емоційна, вольова та соціокультурна, соціально-професійна), і на метарівні (операційно різноманітні метарегулятивні процеси, зокрема метамоніторинг та метаконтроль) [187, с. 79].

Отже, регулятивний аспект іншомовної компетентності майбутніх економістів може бути розглянутий у якості здійснюваної ними на об'єктивному та метарівнях свідомої психічної регуляції процесу набуття іншомовної компетентності, необхідної для подальшого професійного функціонування. Особливу цікавість та актуальність для подальших емпіричних досліджень структури та рівнів прояву рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх

економістів представляють, на нашу думку, метакомпетентнісна обізнаність, метакомпетентнісний моніторинг та метакомпетентнісний контроль.

Аналізуючи зміст та особливості *діяльнісно-поведінкового компонента* іншомовної компетентності майбутніх економістів, зазначимо, що вони зосереджені навколо поняття «поведінка» та категорії діяльність, при цьому важливим до того ж убачається врахування специфіки іншомовної компетентності майбутніх представників економічної професії. Поведінка становить соціально обумовлену, свідому, цілеспрямовану активність людини, яка спрямована на пристосування до навколишнього середовища та задоволення власних потреб й організацію взаємин з іншими людьми відповідно до суспільно прийнятих норм моралі та права [174, с. 253]. Ведучи мову про поведінковий підкомпонент іншомовної компетентності майбутніх економістів, можемо казати про іншомовну компетентну поведінку, яка передбачає усвідомлювану цілеспрямовану активність майбутнього економіста, що спрямована на задоволення його освітньо-професійних потреб у сучасних суспільно-правових умовах економічного освітнього простору та професійної економічної активності.

Діяльнісний підкомпонент діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів передбачає рівень його функціонування як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Так, діяльність (на відміну від поведінки) – це активність суб'єкта, основний пояснювальний принцип сучасної психології та інших соціально-поведінкових наук, яка передбачає взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб [244, с. 107]. Основними процесами діяльності є інтеріоризація та екстеріоризація, а головними характеристиками діяльності – предметність та суб'єктність. У межах нашого дослідження найбільшу цікавість для нас становлять такі види діяльності, як навчання (головною метою якого є засвоєння певних знань, навичок та вмінь і підготовка до майбутньої професійної діяльності) та професійна трудова діяльність, або праця (у ході якої відбувається створення людиною

матеріальних та духовних цінностей з метою задоволення особистих та суспільних потреб). Діяльнісний підкомпонент іншомовної компетентності майбутніх економістів передбачає свідому активність суб'єкта навчально-професійної економічної діяльності, яка, з одного боку, спрямована на подальший розвиток такої компетентності як складника процесу задоволення власних потреб, а з іншого – передбачає використання набутих знань, умінь і навичок у ході іншомовної компетентної поведінки.

Отже, діялісно-поведінковий компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів передбачає їхню усвідомлювану, цілеспрямовану, предметну та суб'єктну активність майбутнього економіста, у ході якої відбувається використання іншомовної знакової системи на мовному та мовленнєвому рівнях з метою задоволення власних освітніх потреб у межах підготовки до майбутньої професійної діяльності, у ході якої відповідно до морально-правових імперативів відбувається взаємодія з іншими людьми та створення матеріальних і суспільних цінностей.

Загалом нами було охарактеризовано компоненти іншомовної компетентності майбутніх економістів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, рефлексивно-регулятивний та діялісно-поведінковий) з метою розкриття їхнього змісту, окреслення основних принципів та механізмів їх функціонування у ході професійної підготовки.

Відповівши на основні питання щодо означення, можливої структури та авторського бачення сутності іншомовної компетентності майбутнього фахівця та майбутнього економіста зокрема, охарактеризувавши основні компоненти авторської структури іншомовної компетентності майбутніх економістів, ми проаналізуємо чинні нормативні вимоги до іншомовної компетентності майбутніх економістів на різних рівнях вищої освіти. До того ж звернемо увагу на погляди сучасних вітчизняних економістів та засоби й можливі шляхи вирішення цієї наукової та навчально-методичної проблеми під час освітнього процесу ЗВО, реальний стан справ у деяких ЗВО України у

сфері обсягу, змісту, предметного забезпечення та видів контролю стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів..

Галузевий стандарт Міністерства освіти і науки України підготовки майбутнього економіста – бакалавра в галузі 071 Облік та оподаткування чітко визначає його інтегральну компетентність: «...здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів економічної науки і характеризується комплексністю й невизначеністю умов» [46, с. 6]. Відповідно, серед загальних компетентностей фахівця цієї спеціальності виділяється цінування та повага різноманітності та мультикультурності, здатність спілкуватися іноземною мовою (що передбачає, на нашу думку, доволі високий рівень володіння нею).

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти рівня бакалавра, сформульований у термінах результатів навчання майбутніх фахівців цієї спеціальності, передбачає, зокрема, володіння та застосування знання державної та іноземної мов для формування ділових паперів і спілкування у професійній діяльності, повагу до культурного розмаїття, аналіз розвитку систем, моделей і методів бухгалтерського обліку на міжнародному рівні з метою обґрунтування доцільності їх запровадження на підприємстві [42, с. 8 – 9]. Зазначимо, що ці характеристики системи підготовки здобувача бакалаврського рівня, на думку розробників Стандарту та згідно з наведеною у ньому матриці відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам Національної Рамки Кваліфікацій, мають сприяти донесенню до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності, здатності ефективно формувати комунікаційну стратегію, здатності до подальшого навчання з високим рівнем автономності [42, с. 13].

Відповідно, Галузевий стандарт Міністерства освіти і науки України підготовки майбутнього економіста – магістра в галузі 071 Облік та

оподаткування чітко визначає його інтегральну компетентність: «...Здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у сфері професійної діяльності з обліку, аналізу, контролю, аудиту, оподаткування або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог» [47, с. 6]. Відповідно, до загальних компетентностей фахівця цієї спеціальності входить здатність спілкуватися іноземною мовою як інструментом підвищення свого професійного та особистісного рівня працювати в міжнародному контексті, цінування та повага різноманітності та мультикультурності [47, с. 6].

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти рівня магістра, сформульований у термінах результатів навчання майбутніх фахівців цієї спеціальності, передбачає, зокрема, вміння вільно спілкуватися іноземною мовою усно й письмово при обговоренні результатів досліджень та інновацій, здійснювати публічні ділові і наукові комунікації задля вирішення комунікативних завдань державною та іноземними мовами [47, с. 8 – 9]. Зазначимо, що ці характеристики системи підготовки здобувача магістерського рівня, на думку розробників Стандарту та згідно з наведеною в ньому матриці відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам Національної Рамки Кваліфікацій, мають сприяти розвитку спеціалізованих концептуальних знань, набутих у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи, зрозумілому і недвозначному донесенню власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються, здатності до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним, підвищенню відповідальності за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди [43, с. 15 – 16].

Отже, нормативні документи органів державної влади регламентують основні напрями формування іншомовної компетентності майбутніх

економістів на різних рівнях вищої освіти, проте нас цікавить ще й те, яка саме ситуація має місце в реальних умовах ЗВО та якою є специфіка становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів у контексті фахівців немовного профілю інших галузей.

З метою моніторингу реального стану справ із формуванням іншомовної компетентності майбутніх економістів нами проведено аналіз чинних освітніх програм, робочих програм та силабусів магістерського та бакалаврського рівнів спеціальності 071 Облік та оподаткування Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Західноукраїнського національного університету, Донбаської державної машинобудівної академії, Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна з метою виявлення й опису структури та змісту конкретних дисциплін іншомовного спрямування. Цю інформацію наведено нижче в таблиці 1.2.

Як бачимо, дисципліни іншомовного спрямування фахової підготовки майбутніх економістів представлені на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти, причому кількість дисциплін становить від однієї до двох для бакалаврського рівня та одну дисципліну для магістерського. Для бакалаврського рівня вищої освіти майбутніх економістів такими дисциплінами можуть бути іноземна мова, або іноземна мова за професійним спрямуванням, або іншомовна професійна підготовка. Для магістерського рівня вищої освіти це можуть бути більш спеціалізовані, на нашу думку, ділове письмо іноземною мовою або ділові комунікації іноземною мовою. Подекуди дисципліни іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів узагалі відсутні, що є вкрай негативною тенденцією та викликає занепокоєння станом професійної компетентності майбутніх економістів узагалі.

Таблиця 1.2

Дисципліни іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів (кількість кредитів, види контролю)

Назва закладу вищої освіти	Назва дисципліни іншомовного спрямування (обов'язкова чи вибіркова)	Рівень вищої освіти	Кількість кредитів (вид контролю)
Донбаський державний педагогічний університет	Іноземна мова за професійним спрямуванням (обов'язкова)	Бакалавр	7 (Екзамен, екзамен)
	Професійна іншомовна підготовка (обов'язкова)	Бакалавр	3 (відсутній)
	Іноземна мова	Магістр	3 (Залік)
Західноукраїнський національний університет	Іноземна мова (обов'язкова)	Бакалавр	6 (Залік, залік, екзамен)
	Фахова іноземна мова (обов'язкова)	Бакалавр	2 (Екзамен)
	Ділові комунікації англійською (обов'язкова)	Магістр	5 (Екзамен)
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Іноземна мова (обов'язкова)	Бакалавр	6 (Залік, екзамен)
	Іноземна мова (обов'язкова)	Бакалавр	5 (Залік)
	Відсутня	Магістр	Відсутня
Донбаська державна машинобудівна академія	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	Бакалавр	13 (Залік, екзамен)
	Ділове та академічне письмо іноземною мовою	Магістр	3 (Залік)

Кількість кредитів, а відповідно кількість годин, для дисципліни іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів на бакалаврському рівні вищої освіти коливається від восьми до тринадцяти кредитів, а для магістерського – від трьох до п'яти. Відповідно, види контролю дисципліни іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів представлені для бакалаврського рівня від екзамену та заліку до двох заліків та двох екзаменів, а для магістерського – від одного заліку до одного екзамену.

Як наслідок, можемо стверджувати, що з погляду кількісного аналізу дисциплін іншомовного спрямування фахової підготовки майбутніх економістів, їхня іншомовна фахова підготовка характеризується високою варіабельністю, низькою системністю, недостатньою уніфікацією та розмаїттям організаційних підходів.

У таблиці 1.3 представлено результати аналізу змісту та структури дисциплін іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Західноукраїнського національного університету, Донбаської державної машинобудівної академії.

Таблиця 1.3

Зміст та структура дисциплін іншомовного спрямування підготовки майбутніх економістів

Назва закладу вищої освіти	Теми дисципліни	Результати навчання
Донбаський державний педагогічний університет	Моя професійна діяльність та майбутня професія. Розвиток мого міста. Економіка мого регіону. Економіка моєї країни. Порівняльна характеристика економічного становища України	Мовлення – зрозуміло висловлювати іноземною мовою власні думки, пояснювати свої дії під час освітнього процесу та професійного спілкування. Говоріння та аудіювання – здатність використовувати мовні ресурси, демонструвати сформовану мовну й мовленнєву компетенції в

Продовження таблиці 1.3

	та інших розвинених країн	процесі фахової та міжособистісної комунікації, володіти різними засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах. Письмо – здатність використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на породження зв'язних текстів в письмовій формі. Читання – здатність до опрацювання нормативно-літературного мовлення в різних сферах особистої й професійної комунікації, уміння продукувати власні думки, спираючись на засвоєний матеріал
Західноукраїнський національний університет	Професійно зорієнтовані види мовленнєвої діяльності. Ділова комунікація. Перемовини. Дослідження ринку. Реклама. Інвестиційна політика. Професійна етика. Мовна політика міжнародної компанії. Працевлаштування та професійна діяльність. Співбесіда при влаштуванні на роботу. Економічна діяльність: імпорт, експорт, маркетинг, роздрібна торгівля, конкуренція, інноваційна	Аудіювання – розуміти нормативну розмовну та фахову англійську мову на теми, пов'язані з особистим досвідом, суспільною, навчальною та професійною діяльністю. Читання – читати та розуміти складні тексти економічної спрямованості, розпізнавати широкий термінологічний діапазон термінології та скорочень із професійної сфери. Мовлення – ефективно використовувати мову для спілкування на професійні теми, уміти представити та обґрунтувати свої погляди. Письмо – писати чіткі та детальні тексти на професійні теми, ділові листи, анотації та резюме, добираючи відповідний стиль

Продовження таблиці 1.3

	діяльність. Зайнятість населення, пошуки роботи, конкуренція	
Донбаська державна машинобудівна академія	Техніко-економічне мовлення ситуаційного характеру. Продукція. Продажі. ВВП. Інфляція та ціни. Бізнес- перемовини. Ціни та терміни доставки. Умови оплати. Квитанції та накладні. Транспортні документи. Банківські гарантії. Ділові листи	Аудіювання – навчитися розуміти на слух іншомовний текстовий матеріал, що стосується засвоєних тем економічного спрямування. Читання – читати оригінальну іншомовну літературу за фахом для одержання необхідної інформації, складність вивченого матеріалу не більше 3 – 4% нових слів. Мовлення – вести бесіду та робити короткі повідомлення в обсязі матеріалу, передбаченого програмою. Письмо – реферувати та анотувати фахові тексти з іноземної мови

Здійснений нами якісний аналіз змісту та структури дисциплін іншомовного спрямування фахової підготовки майбутніх економістів згаданих вище закладів вищої освіти дає змогу стверджувати, що, попри загальні позитивні тенденції, їхнє змістове насичення та структура за основними видами іншомовної активності (читання, говоріння, письмо, аудіювання) характеризуються суттєвими недоліками. Зокрема, у роботі з іншомовними ресурсами специфіка іншомовної економічної діяльності простежується лише в поодиноких випадках або практично зовсім відсутня. До того ж, на нашу думку, у структурі дисциплін іншомовного спрямування фахової підготовки майбутніх економістів недостатньо представлені такі сучасні форми роботи зі студентами-економістами, як дебатні клуби, дискусивні та проблемні групи, спілкування з носіями іноземної мови, рольові економічні ігри, фрагменти кейс-технологій. Набуті знання та

навички читання й говоріння передбачають оперування граматиною та лексикою виключно в межах засвоєного матеріалу й не мотивують студентів до спонтанного використання професійної іноземної мови в ситуаціях реального особистісно-професійного функціонування.

Отже, не тільки з боку змістового насичення, а й з погляду організаційно-методичного аспекту формування іншомовної компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти виглядає дещо архаїчним та не сприяє реалізації потенціалу особистісно-професійного становлення майбутнього економіста. Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів потребує змістового збагачення, організаційної та методичної модернізації, оновлення технологічної бази, осучаснення використовуваних дидактичних прийомів з урахуванням сучасного соціально-економічного становища, інноваційного потенціалу міжкультурної комунікації та глобалізації тощо.

Наступним питанням, що підлягає розгляду, є питання цілеспрямованого розвитку іншомовної компетентності фахівців різних немовних спеціальностей, зокрема майбутніх економістів, зокрема в процесі професійної підготовки. Проаналізуємо, які саме шляхи та методи для досягнення цієї мети пропонують науковці та методисти.

Н. Микитенко, досліджуючи процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, підкреслює, що метою іншомовної освіти у вищій школі є створення умов для формування полікультурної мовної особистості, яку авторка розуміє як «...цілісну особистість, в структурі якої засобами іноземної мови сформований комплекс компетенцій, що забезпечує розвиток її здатності до позитивної активної взаємодії з представниками полікультурного світу» [144, с. 94] (формування іншомовної компетентності шляхом взаємодії з представниками полікультурного світу).

На думку О. Ротанової, у процесі формування іншомовних компетенцій студентів максимальний ефект у взаємопов'язаному розвитку мовних умінь у

всіх видах мовленнєвої діяльності може бути досягнутий лише в тому випадку, коли процес формування знань, умінь та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності реалізується через ставлення до майбутнього фахівця як до суб'єкта іншомовної навчальної діяльності, що спроможний самостійно мислити, планувати, здійснювати, самостійно контролювати та коректувати процеси мовленнєвої діяльності тощо [183, с. 107] (формування іншомовної компетентності шляхом суб'єктивізації мовної діяльності).

Досліджуючи засоби підвищення ефективності використання методів проблемного навчання у формуванні системи знань, умінь та навичок іншомовної діяльності, Є. Ковалевська пропонує якомога активніше використовувати сучасне мультимедійне забезпечення, що постає як найвищий щабель наочності проблеми та поживляє зацікавленість студентів у її вирішенні. Вона вважає, що використання проблемної ситуації у вивченні іноземних мов має будуватися саме на наочній основі (статті або відеоматеріали), з використанням необхідних вербально-зображальних опор, повинно відповідати сучасним вимогам, які корелюють з комунікативно-пізнавальними потребами та можливостями студентів [109, с. 75] (формування іншомовної компетентності через використання сучасного мультимедійного забезпечення).

Аналізуючи наявну теоретико-методичну базу, власний досвід та результати практичних занять з використанням методів проблемного навчання, К. Цареградська [227] доходить таких висновків: проблемний метод стимулює процес використання студентами власного словникового запасу, поживляє професійну орієнтовану дискусію та стимулює до одержування нової соціокультурної інформації іноземною мовою шляхом переробки та переосмислення поставленої проблеми, що наближує форму проведення заняття до конкретних когнітивних стилів студентів; підвищення ефективності методів проблемного навчання вимагає значного унаочнення додаткових матеріалів (відео та аудіо) та використання сучасного мультимедійного забезпечення, що підвищує зацікавленість майбутніх

фахівців до обговорення та вирішення поставленого завдання; застосування проблемного методу прокує розвиток творчої міжкультурної комунікабельної особистості студентів через формування іншомовної соціокультурної компетентності (формування іншомовної компетентності шляхом проблемного навчання).

Аналізуючи наукову проблему використання технології подкастів у формуванні іншомовної соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей, Ж. Анікіна доходить висновків, що важливе завдання формування іншомовної соціокультурної компетенції в процесі навчання у ЗВО може бути ефективно розв'язане за умови використання подкастів, що становлять новітню технологію у сфері навчання іноземної мови. На думку авторки, використання саме цієї технології дозволить сформувати низку необхідних майбутньому фахівцю компетенцій, які забезпечать його подальше успішне професійне функціонування, що, своєю чергою, слугує важливою метою в контексті сучасних світових тенденцій розвитку професійної освіти [7] (формування іншомовної компетентності шляхом використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій).

У процесі дослідження іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей Р. Гришкова висновковує, що ефективне формування останньої в здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей не є можливим без наявності базової системи знань (як складників іншомовної компетентності), що сприяють формуванню в студентів стійкого позитивного ставлення до іншомовної культури та вивчення іноземної мови, що в подальшому поживляє формування національної самосвідомості студента, його толерантності до інших людей, розуміння їхніх традицій, звичок, особливостей ведення бізнесу, національних цінностей тощо [61, с. 10]. Крім того, авторка зазначає, що провідна роль чинника формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів належить іноземним мовам, засобами яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог рідної та іноземної культур.

Іноземна мова в умовах інтенсифікації міжнародних контактів сучасності стає важливим засобом пізнання дійсності й міжкультурної комунікації [61, с. 29] (формування іншомовної компетентності шляхом інтенсифікації соціокультурної комунікації).

О. Іскандарова, досліджуючи теорію та практику формування іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівця певного профілю, вважає, що формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичного ЗВО варто розглядати в якості цілісного процесу, який має два різномістові складники: оволодіння іншомовними комунікативними знаннями й уміннями (освітній складник); формування інтеркультурних і професійних медичних відносин і поведінки (виховний складник). Дослідниця вважає, що внаслідок спеціально організованого та методологічно виваженого органічного поєднання наведених вище складників і подальшої їх гармонійної функційної взаємодії та розвитку має постати сформована, системна та узгоджена іншомовна професійна комунікативна компетентність фахівця медичного профілю [99, с. 317] (формування іншомовної компетентності шляхом комунікаційної професіоналізації).

А. Андрієнко, аналізуючи розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів, зауважує, що значущим складником професійної освіти на сучасному етапі є становлення, розвиток та подальше вдосконалення вторинної мовної особистості студента, яка вже сама по собі володіє високим рівнем професійної компетентності [5] (формування іншомовної компетентності шляхом актуалізації вторинної мовної особистості).

G. Kasper та E. Kellerman зазначають, що інтерактивні методи навчання іноземної мови (формування іншомовної комунікативної компетентності) як яскраве втілення інноваційних дидактичних методів у цій галузі дозволяють уникнути недоліків використання традиційних методів навчання (спрямованих на розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання,

спілкування, письмове спілкування та переклад), а саме сприяють підвищенню академічної мотивації студентів та поживленню їхнього інтересу до навчання іноземної мови. При цьому під інтерактивним навчанням автори розуміють таку організацію спільної групової та самостійної навчальної діяльності студентів, що спрямована на розвиток умінь та навичок мовлення при виконанні різних соціальних ролей студентами в процесі оволодіння іноземною мовою [265, с. 72 – 73] (формування іншомовної компетентності інтерактивними методами навчання та комунікації).

Г. Крючков, ретельно проаналізувавши стратегію навчання іноземних мов в Україні [126], визначає такі основні принципи та важливі умови формування соціокультурної іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти: гуманістична перспектива вивчення мов (сприйняття основної цінності глобального світу – збереження миру), сприяння міжетнічному та міжкультурному взаєморозумінню, розвиток наукового, культурного й освітнього потенціалу людини); постійне всеохоплювальне мовне самовдосконалення (право кожної людини на освіту передбачає вивчення мов протягом усього життя); мова постає як найкращий інструмент комунікації та поживлення інтелектуального розвитку людини (наукові дослідження з нейрології довели, що кожна опанована лінгвістична система ототожнюється з новими шляхами думки й відкриває додаткові нейроканали, збільшує можливості мозку та інтелекту); різнобічний підхід до викладання іноземних мов, що сприяє цілісному розумінню індивіда, етносу, культури тощо (формування іншомовної компетентності шляхом урізноманітнення мовного, культурного та соціального середовища майбутнього фахівця).

На думку А. Чуфарлічевої [232], ефективну систему знань з іноземної мови майбутніх економістів доцільно здійснювати змістом та засобами дистанційного навчання, а саме використовуючи дистанційний курс англійської мови за професійним спрямуванням, який призначений для самостійного навчання студентів, а тому повинен містити такі інформаційні

матеріали: вступну інформацію, де викладаються мета та завдання курсу, обговорюються певні його особливості, подається система контролю знань аудиторної та позааудиторної роботи студентів; теоретичний матеріал, наведений у вигляді модулів (лексичний та граматичний), подібна логіка подання матеріалу значно спрощує його засвоєння, даючи при цьому студентам конкретні точки контролю матеріалу, що засвоюється, до того ж забезпечуючи при цьому якомога вищу якість навчання; перелік питань, що виносяться на іспит, зразок екзаменаційного білету та критерії оцінювання підсумкової форми контролю; зміст варіантів контрольних робіт; професійно зорієнтований глосарій.

У світлі глобалізаційних перспектив, що неодмінно викликають пошук міжнародної співпраці та комунікації, світова наукова спільнота все більше уваги починає приділяти розвитку комунікативних здібностей випускників закладів вищої освіти, як зазначають D. Block, D. Cameron, оволодінню ними принаймні однією іноземною мовою, що в подальшому слугує не тільки чинником підвищення ефективності навчання впродовж усього подальшого життя, не тільки підвищенню фахового рівня як спеціаліста в певній галузі (особливо це стосується професій, що тісно пов'язані із соціальними контактами, взаємодією тощо), але й розглядається іноземними науковцями як цінний мовний та мовленнєвий ресурс, що сприяє кращій зайнятості [258, с. 5].

На думку М. Згуровського, недостатній рівень володіння вітчизняною молоддю – майбутніми фахівцями з вищою освітою різних галузей іноземними мовами, може стати на заваді реалізації першочергових завдань для українських закладів вищої освіти зі сприяння та розвитку можливостей для підвищення академічної мобільності студентів на шляху до інтеграції до єдиного європейського простору вищої освіти [85].

Під час проведення аналізу ситуації у викладанні англійської мови для професійного спілкування на початку XXI століття було встановлено та обговорено зокрема такі аспекти:

- європейська інтеграція України в системі вищої освіти зазнає змін, що підтримується Урядом та Міністерством освіти і науки;
- національна політика вивчення іноземної мови зазнає великих змін у бік покращення, проте викладанню та навчанню англійської для професійного спілкування майбутніх фахівців все ще надається недостатня увага;
- відсутність Типової національної програми вивчення іноземної (перш за все англійської) мови як мови професійного спілкування в Україні викликає неузгодженість та відсутність єдності в структурі та змісті програм подібної дисципліни в різних ЗВО України;
- чинником появи розбіжностей між потребами цільової ситуації (ситуацією на ринку праці) та наявною професійною компетентністю (рівнем фаху) майбутніх фахівців є фактична відсутність загальноприйнятих принципів та критеріїв змісту, методики, організації курсу, контролю та оцінювання результатів навчання, які відповідають міжнародним стандартам у галузі вивчення іноземної мови в системі вищої освіти [267, с. 17].

Як вважають С. Кострицька, І. Зуєнок [120], система вищої освіти України наразі характеризується широким упровадженням головних принципів загальноєвропейського мовного середовища, що знаходить свою реалізацію зокрема в розвитку іншомовної освіти у ЗВО. Аналіз ситуації на ринку праці, орієнтація викладачів та менеджменту вищої освіти на дієвість мовленнєвої діяльності студентів, метою якої є вирішення навчальних або професійних проблем, максимально наближених до реального життя, значною мірою диференціює підходи до викладання іноземних мов за професійним спрямуванням. Автори принагідно додають, що електронне навчання як складник мовної підготовки фахівців з вищою освітою потребує певної уваги та виваженого впровадження в освітній процес і в аудиторній формі, і у формі самостійної роботи студентів.

На думку Г. Дутки, сучасна система професійної підготовки майбутніх економістів містить суттєве протиріччя між оновленням змістового

компонента та існуванням і дієвістю архаїстичних знань, при цьому наукове економічне пізнання характеризується сукупністю фундаментальних категорій і понять, методів, принципів і схем інтерпретації (фундаментальні економічні знання є динамічним структурованим феноменом, їхньою особливістю є цілісність у контексті поетапного розкриття структурної моделі науки та оволодіння методологічними основами професійної діяльності) [78].

На думку Є. Іванченко, сприяти подоланню такого роду суперечностей у галузі вищої економічної освіти може створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, метою якої є формування компетентності особистісно-професійної компетентності економіста, а обов'язковим складником є методика оцінювання рівнів сформованості компетентності економіста (високо-інтегративний, достатньо-інтегративний, елементарно-інтегративний) за такими критеріями: сформованість ключових компетенцій, сформованість професіоналізму, сформованість соціальної компетенції [94–96].

Наступним аспектом, на який варто звернути увагу, є питання про те, які саме конкретні умови, принципи та методи формування іншомовної компетентності, зокрема цифрові, електронні та інноваційні, можуть бути використані для її формування в майбутніх економістів.

Ю. Красовська пропонує використовувати в якості інструментів підвищення професіоналізму майбутніх економістів новітні інформаційні технології, зокрема технологію електронних ділових розвивальних ігор у сфері маркетингу, фінансового аналізу, управління проектами (як-от: MARKSTRAT, FAST, SimulTRAIN, «Касатка» та деякі інші), що представляється можливим у ході реалізації всіх форм та рівнів організації освітнього процесу та позааудиторної роботи тощо [122].

О. Зеліковська вбачає міжкультурні компетенції суттєвим важелем професійної компетенції майбутніх економістів та пропонує використовувати

для її оптимізації авторську методику формування міжкультурної компетенції студентів економічних спеціальностей, що реалізовується в освітньому процесі вивчення іноземної мови в три етапи: перший – формування мотивації паралельного вивчення мови та культури для створення позитивної установки на процес оволодіння міжкультурною комунікацією; другий – набуття предметно-професійних та культурно-специфічних знань; третій – формування навичок, умінь міжкультурної комунікації та оволодіння механізмами мовно-мовленнєвої діяльності та поведінки, формування вмій та навичок самостійного використання міжкультурних знань і вмій під час вирішення навчальних завдань тощо [87].

С. Хоцкіна аналізує структуру та зміст феномену комунікативної компетентності майбутніх економістів та обґрунтовує необхідність її формування в процесі професійної підготовки. Авторка розуміє комунікативну компетентність майбутнього економіста як цілісну якісну характеристику його особистості, що є основною передумовою комунікативної діяльності та обумовлює її основні якісні характеристики, при цьому підвищенню ефективності формування комунікативної компетентності майбутнього економіста під час навчальної діяльності слугує, на її думку, врахування психолого-педагогічних особливостей студентів як соціальної та вікової групи, приділення уваги в ході навчально-виховного процесу аспекту пріоритетності особистості студента, його здібностей та схильностей, створення максимально сприятливих умов для його особистісно-професійного розвитку [226].

І. Носач, досліджуючи структуру та логіку формування професійної компетентності майбутніх економістів у системі коледж – ЗВО, зазначає, що в плані формування вмій і навичок майбутніх економістів з погляду психолого-педагогічних умов управління освітнім процесом ґрунтовного вивчення вимагають такі аспекти проблеми: планування характеристик професійної діяльності, що вимальовується як конкретне економічне вміння;

створення передумов, що уможливають сприйняття навчальної задачі; розробка плану та розгорнутої програми навчальної діяльності, що сприяє формуванню професійних умінь і навичок у окреслених характеристиках; організація чіткого та логічного орієнтування в процесі формування знань, умінь та навичок; організація засвоєння професійно зорієнтованих знань, що становлять основу подальшого формування вмінь і навичок; проектування та забезпечення контролю за процесом формування вмінь і навичок, його результатами та його корекції (в разі необхідності) [154].

О. Бабаян виділяє такі критерії з притаманними їм показниками сформованості професійної компетентності економіста (як стійкої характеристики особистості, вираженої в системі знань, умінь та професійно важливих якостей, які уможливають його готовність до професійної діяльності як фахівця-економіста): концептуальний критерій – спеціальні знання майбутніх економістів (знання з теорії економіки, обліку й аудиту, аналізу господарської та фінансової діяльності підприємства, контролю та ревізії, інформаційних систем тощо); інструментальний критерій – спроможність використовувати основні професійні вміння та навички (здійснення економічних розрахунків, провадження фінансового обліку підприємства, аналіз його господарської та фінансової діяльності, ревізія економічної діяльності підприємства, інформаційна та технологічна культура в роботі економіста); особистісно-професійний критерій (система професійно важливих особистісних якостей економіста – відповідальність, об'єктивність, професіоналізм, уважність, обачність та ін.) [10].

Н. Болюбаш відзначає, що у структурі змісту вищої професійної освіти економістів важливе місце посідають ключові, базові і спеціальні інформаційні компетенції (володіння сучасними методами організації даних у комп'ютерних мережах і Інтернет, роботи з гіпертекстовими й електронними офісними документами різного типу в процесі здійснення обробки економічної інформації, її аналізу та подальшої інтерпретації й узагальнення; створення інформаційної бази підприємства або організації;

створення інформаційного забезпечення управління економічною діяльністю; встановлення комунікації та взаємодії з партнерами та потенційними партнерами), тісно пов'язані з іншими видами ключових компетенцій, що формуються в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу [28].

О. Биконя наголошує, що в процесі навчання ділових усних та письмових переговорів майбутніх економістів як різновиду професійної комунікації вагому роль відіграють лінгвістичні особливості ділових перемовин, а саме: офіційно-діловий стиль ділових перемовин, який реалізується і в писемній (листи, меморандуми, протоколи, звіти щодо проведення переговорів), і в усній формі (телефонні переговори, переговори по скайпу та інші форми). При цьому авторка підкреслює, що переважній більшості ділових документів властиві такі характеристики: офіційно-діловий стиль, чіткість та вичерпність тексту, логічна послідовність викладу матеріалу, переконливість та вагомість аргументації, точність і логічність формулювань, доказовість та прозорість висновків і рекомендацій, чіткість фраз, що, своєю чергою, реалізується за допомогою певних позамовних (процесуальних і (або) психофізіологічних аспектів) та мовних (лінгвістичний аспект) засобів [25].

У процесі тлумачення компетентності майбутнього економіста в контексті його здатності отримувати й опрацьовувати професійну інформацію, ефективно використовувати здобуті економічні знання в професійній діяльності, професійному спілкуванні В. Борисенко виділяє перш за все складники мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції майбутнього економіста. Під мовною компетенцією авторка пропонує розуміти оволодіння майбутнім фахівцем нормами і правилами сучасної української літературної мови, уміннями їх подальшого використання в процесі мовлення, засвоєння ним певної системи вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, що уможливають адекватне сприйняття та подальше вербальне відтворення явищ об'єктивної дійсності; мовленнєва компетенція передбачає вміння, що пов'язані з

мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній професійній та діловій ситуації, відповідно до рівня мовної компетенції всіх інших учасників процесу спілкування; комунікативна компетенція, на думку науковиці, постає у вигляді вмотивованої здатності майбутнього економіста творити власні програми мовленнєвої поведінки та розуміти такі програми інших, що відповідають ситуативно-цільовому ядру ситуації спілкування, використовуючи при цьому розвинені професійно зорієнтовані комунікативні стратегії, уміння і навички, що є адекватними комунікативній ситуації [30].

Т. Ганніченко пропонує розглядати комунікативну компетенцію майбутнього економіста як комплексне інтелектуально-психологічне утворення його особистості, що характеризується вмотивованою здатністю людини як майбутнього фахівця до ефективного спілкування у сферах професійної економічної життєдіяльності, оволодіння необхідними мовними і мовленнєвими нормами етикету, культурними особливостями, соціальним досвідом та вміннями їх гнучкого використання відповідно до специфіки ситуації професійної взаємодії. Дослідниця пропонує власну дидактичну систему формування комунікативної компетентності майбутніх економістів, що націлена на реалізацію процесу професійно орієнтованого навчання майбутніх економістів (визначено етапи розвивальної роботи та їхні цілі, зміст навчання, його принципи, критерії оптимальності методів запропонованих методів та засобів навчання, необхідних освітніх технологій, очікувані результати, форми і види їх контролю та оцінки тощо) [49].

На думку О. Гончарової, на перший план виходять такі психологічні складники організації процесу економічної освіти, як: розвиток мотивації, пошукової діяльності, мислення та прийомів міркування; посилення інтересу до навчальної дисципліни, розвиток самостійності студентів, збільшення арсеналу засобів пізнавальної діяльності, оволодіння сучасними методами наукового пізнання, розширення кола завдань та дослідницьких робіт. Саме тому, на її думку, зміст професійної підготовки майбутнього економіста,

окрім загальних та спеціальних предметних знань (що окреслені освітніми стандартами, освітньо-професійними програмами), необхідно включити емоційно-ціннісні, особистісні компоненти та функції, які використовує економіст у процесі своєї професійної діяльності, творчу спрямованість його пізнавальної діяльності тощо [57].

Аналіз психологічної готовності майбутніх економістів до використання сучасних інформаційних-комунікаційних технологій у процесі навчання та подальшої професійної діяльності, виконаний свого часу А. Гулеватим на теоретичному та емпіричному рівнях, свідчить про те, що студенти економічних спеціальностей мають загалом досить високий рівень мотивації професійного вдосконалення і добре усвідомлюють місце та значення в цьому процесі цих технологій, про що свідчить найбільша факторна вага в структурі наведеної вище психологічної готовності мотиваційного компонента, водночас дещо нижчими, приблизно однаковими між собою є значення показників факторної ваги когнітивного та операційно-процесуального компонента, та найменшу факторну вагу у структурі загальної психологічної готовності особистості до навчально-професійного використання різновидів інформаційних-комунікаційних технологій має компонент емоційно-вольової готовності [65].

Н. Драб, розмірковуючи над сучасними глобалізаційними тенденціями та важливістю міжкультурної комунікації в умовах ведення міжнародного бізнесу, вважає навчання професійно спрямованого монологічного мовлення необхідним складником освітнього процесу з іноземної мови на старших курсах економічних ЗВО, що сприяє розвитку в студентів знань, умінь та навичок, що є необхідними для презентації самого себе, перш за все в монологічній формі, причому під монологом-презентацією вбачається заздалегідь підготовлене, професійно спрямоване монологічне висловлювання, що будується переважно на результатах аналітичного дослідження певної економічної проблеми, має чітке та вичерпне логіко-композиційне оформлення й головною метою якого є ефективне

інформування, мотивування або навіть переконання певної аудиторії, при цьому обов'язково мають враховуватися її основні культурологічні та комунікативні характеристики [74].

Л. Івашко вважає за необхідне використовувати інноваційні інформаційно-комунікаційні технології задля підвищення якості вищої економічної освіти, пропонуючи при цьому авторську концепцію цього процесу, яка реалізується за такими укрупненими ланками: теоретичні засади використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості економічної освіти; формування структури інноваційних мережевих навчально-дидактичних комплексів дисциплін; техніко-економічний аналіз інноваційної системи управління навчанням; моделювання освітнього процесу бакалаврів та магістрів з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій; оцінювання якості економічної освіти з використанням цих технологій; урахування практики використання електронних освітніх ресурсів у вищій економічній освіті за кордоном; включення до структури інноваційного динамічного навчально-методичного комплексу кластеру взаємодії студентів і викладача (на файловому, голосовому і відеорівні) [97].

О. Каменський розглядає англомовну компетенцію майбутніх економістів як фахову спроможність вирішувати професійні та освітні економічні завдання засобами англійської мови у функційній єдності англомовних професійно-комунікативної компетенції (включає організаційні, прагматичні та предметну компетенції) та інформаційно-когнітивної компетенції (комунікативно-когнітивні та інформаційно-когнітивні вміння та навички). У якості остаточних вимог до рівня англомовної компетенції студентів-економістів автор висуває наявність мінімального рівня зрілості англомовної компетенції, з трьох таких можливих рівнів – інтродуктивного, англомовної достатності та порогового, а серед критеріїв становлення англомовної компетенції студентів-економістів виділяється опанування лінгвістичними знаннями, сформованість мовленнєвих навичок,

дискурсивних умінь, адекватне професійній ситуації спілкування декодування й реалізація комунікативної інтенції; розуміння та здійснення професійно зорієнтованих мовленнєвих маніфестацій з урахуванням соціокультурного тла акту спілкування; сформованість базових, спеціальних та інформаційно-когнітивних умінь студентів-економістів [102].

О. Кареліна виділяє інформаційно-технологічні вміння майбутніх економістів як сукупність знань і навичок використання комп'ютерної та телекомунікаційної техніки для розв'язання студентами навчальних завдань у вищому економічному навчальному закладі та в майбутній професійній економічній діяльності: вони можуть підрозділятися на технічну грамотність, опанування програмним забезпеченням, уміння володіти змістом, мережеві комунікативні вміння та оцінюватися за змістовим критерієм (знання принципів підвищення ефективності економічної діяльності засобами інформаційних технологій; знань фундаментальних понять з інформаційних технологій; знань засобів універсального та спеціалізованого програмного забезпечення для розв'язання економічних завдань; знань застосування теоретичного матеріалу, що вивчається, у практиці роботи економістів; знань тенденцій розвитку технологій; операційним критерієм (спроможність будувати алгоритм розв'язання економічної задачі засобами інформаційних технологій; достатній рівень автоматизації навичок роботи з пристроями комп'ютера та програмним забезпеченням; виконання комплексу дій, що становлять основу вміння; самоаналіз результатів); трансцендентальним критерієм (здійснення переносу знань, навичок і умінь, що сформовані в процесі розв'язання навчальних завдань, у професійну діяльність майбутніх економістів) [104].

Однією із основних цілей професійного навчання економістів, на думку Д. Касаткіна, є забезпечення соціалізації випускника вищої економічної школи, підготовка його до активного повноцінного життя, зокрема в професійному аспекті, та роботи в умовах інформаційного суспільства, що з необхідністю вимагає від майбутніх економістів певного рівня інформаційної

культури, опанування інформатичними та комунікативними компетенціями (розуміння та використання знань з інформатики та інформаційних технологій; освоєння інструментальних технологічних засобів та методів інформаційної діяльності людини; творчий досвід практичної реалізації новітніх інформаційних технологій у практичній діяльності в професійній сфері, науково-дослідній роботі; формування світогляду як члена інформаційного суспільства) [105].

Т. Колбіна вважає, що ефективність процесу міжкультурної комунікації в економічній сфері забезпечується за рахунок взаємодії ділових партнерів на базі суб'єкт-суб'єктних взаємин та залежить від рівня засвоєння ними особливостей іншої культури, сформованості навичок та прийомів міжкультурної комунікації, професійно-особистісних якостей її учасників тощо. Водночас у структурі міжкультурної комунікації у сфері економіки як наукового явища та професійно-дидактичного процесу авторка виділяє такі аспекти з притаманними їм змістово-функційними характеристиками: філософський аспект (дослідження цілей і принципів міжкультурної комунікації); культурологічний (вивчення змісту, методів і форм, а також характеру оптимальних взаємин між людьми під час міжкультурної комунікації); психологічний (урахування психологічного стану, проблем людей у процесі міжкультурної комунікації, в основі яких лежать їхні культурні відмінності; лінгвістичний (використання різноманітних вербальних і невербальних засобів міжкультурної комунікації, алгоритму оброблення отриманої інформації); економічний (вплив специфіки ділового спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації) [114].

На думку З. Корневої, основна мета засвоєння англійського ділового мовлення студентами економічного профілю полягає у формуванні достатнього рівня їхньої професійно зорієнтованої комунікативної компетенції, зокрема, у таких видах активності, як говоріння, аудіювання, читання та письмо, що, своєю чергою, певним чином уможливило забезпечення повноцінної комунікації з усіх нагальних питань у процесі

професійної ділової активності, дозволяє професійно спеціалізуватися, дедалі поглиблювати володіння англійським діловим мовленням, зміцнювати свою впевненість як користувачів мови. З огляду на таку специфіку оволодіння англійським діловим мовленням студентами економічного профілю, авторка вважає найкращою логіко-дидактичною його формою технологію занурення як спеціальний різновид інтегрованого навчання іноземної мови, що становить вивчення іноземної мови студентами в процесі викладання їм однієї чи краще кількох дисциплін цією мовою, кінцевою метою чого є оволодіння цією іноземною мовою зі спеціальною, зокрема, професійно зорієнтованою метою [118].

Л. Личко розуміє під англійською професійно спрямованою комунікативною компетенцією в говорінні майбутнього економіста його вмотивовану комунікативну здатність (як упорядковану сукупність знань, умінь та навичок, що дозволяють фахівцю цього профілю реалізовувати їх для досягнення цілей комунікації) до вирішення професійно зорієнтованих завдань у непередбаченому усному акті спілкування. При цьому у структурі англійської професійно спрямованої комунікативної компетенції в говорінні авторка виділяє такі елементи (та їх стислу змістову характеристику): лінгвістичну компетенцію (термінологічність та локалізованість граматичних явищ, які використовуються суб'єктом мовлення, характером професійно спрямованих комунікативних актів), соціолінгвістичну (висловлювання економістів обумовлює їхню професійну спрямованість, протокольний характер окремих професійних ситуацій (вітання, порядок проведення зустрічей, засідань) і етикетна поведінка учасників спілкування) та прагматичну компетенцію (включає дискурсивну компетенцію як здатність логічно і послідовно висловлюватися залежно від теми, реєстру, завдань та мети висловлювання тощо і функційну компетенцію, що містить уміння використовувати деякі макрофункції (опис, оповідання, ремарка, пояснення тощо) і мікрофункції (надання і запит необхідної інформації, висловлення ставлення до певних фактів – згода чи незгода; переконання як різновид

аргументації, маніфестації, зіставлення товарів, послуг; соціалізація як ознайомлення, вітання, прощання, акцентуація уваги з метою підтримки процесу спілкування) [129].

М. Огрєніч, аналізуючи питання мовленнєвого етикету як невід'ємного складника професійної культури майбутніх економістів, який становить сукупність їхніх загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій та знаходить прояв у спеціалізованій економічній діяльності; інтегративного явища, яке уможливорює ефективність спілкування фахівців-економістів; стійкий сформований порядок уживання усталених мовленнєвих формул у певних формах ділової комунікації (ділова телефонія, відеоконференція, ділові бесіди та наради, збори, майстер-класи, дискусії) й основних ситуаціях ділового спілкування (знайомство, привітання, обмін контактною інформацією, створення певного особистого та підтримка корпоративного іміджу тощо). Під мовленнєвим етикетом майбутніх економістів в англomовному діловому спілкуванні вбачає вже впорядковану сукупність певних мовленнєвих формул, притаманних фахівцям з економічних питань, усвідомлене, адекватне, вмотивоване, ситуативно-доречне та адекватне вживання яких обумовлене цілями та завданнями ділової комунікації англійською мовою [159].

С. Радецька доводить, що використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання майбутніх економістів професійно спрямованого англomовного читання створює такі переваги: висока індивідуалізація навчання читання (варіювання в режимі роботи з текстовим додатками, що максимально наближені до сфери інтересів та бажань кожного студента; регульовальна індивідуалізація за рахунок гнучкості навчальних матеріалів, їхнього обсягу, вибір послідовності виконання вправ, визначення оптимальної міри втручання викладачів у навчальну роботу студентів-економістів; можливість функціонування зворотного зв'язку у формі надання довідкової інформації та безпосередня оцінка результатів роботи; значне підвищення мотивації навчання читання в немовному ЗВО; створення умов

для самостійної роботи та значна інтенсифікація активності майбутнього економіста в процесі оволодіння навичками та вміннями читання) [175].

Ю. Семенчук у якості дидактичного підґрунтя інтерактивного формування англомовної лексичної компетенції майбутніх економістів розглядає систему загальнодидактичних принципів і спеціальних методичних прийомів, що втілюють основні закономірності й загальні підходи до організації навчання іноземної лексики, детермінують змістове насичення та впливають на моніторинг якості засвоєння навчального лексичного матеріалу (принципи наочності, свідомості, активності, міжпредметної взаємодії, комунікативності, систематизації видів іншомовної мовленнєвої діяльності, професійної спрямованості навчання), що загалом уможлиблює навчання студентів-економістів англомовної галузевої лексики в навчально-професійній діяльності за умов практичної інтерактивності. У якості психологічних чинників ефективності інтерактивного навчання студентів англійської економічної лексики автор виділяє розвинену внутрішню і зовнішню мотивацію парно-групової і групової роботи; становлення сприятливого психологічного клімату в студентських групах та підгрупах; облік та врахування індивідуальних, вікових і соціально-психологічних особливостей кожного студента; створення навчальних ситуацій для контекстного засвоєння нових іншомовних лексичних одиниць; добір адекватних психологічним характеристикам мотиваційно-потребнісної сфери студентів автентичних матеріалів тощо [192; 193].

Н. Реун розглядає профільне шкільне навчання в старших класах економічного профілю як певний етап допрофесійної підготовки; професійно зорієнтоване вивчення іноземної мови, на її думку, тут постає як одна з підсистем загальної системи допрофесійної освіти, метою та основним завданням якої є формування в учнів комунікативної компетенції для здійснення професійно орієнтованого іншомовного спілкування та формування в майбутніх фахівців економічного профілю допрофесійної компетенції володіння іноземною мовою, що спрямоване, своєю чергою, на

подальше поглиблене вивчення ділової іноземної мови та її спеціалізацію у закладах вищої освіти економічного профілю, певним вступним курсом до майбутньої економічної спеціальності [181].

К. Рум'янцева вважає, що одним із елементів навчально-творчої діяльності майбутніх економістів є розв'язування творчих фахових завдань, що постають у процесі навчально-професійної діяльності, стосуються реальних економічних об'єктів або процесів і розв'язування яких вимагає нестандартних рішень. На думку авторки, творчі фахові завдання для майбутніх економістів мають відповідати низці таких умов: смислова та змістова відповідність змісту завдань чинним навчальним програмам; умови та процес виконання завдань повинні бути адекватні специфіці реальних ситуацій з майбутньої професійної діяльності; вони мають будуватися навколо розв'язання певної проблемної ситуації або протиріччя; висунуті умови до виконання завдання мають бути зрозумілими, доступними та містити виключно наукову термінологію, відповідну майбутньому профілю професійної діяльності; всі умови в запропонованих завданнях мають бути максимально наближеними до дійсності; розв'язання завдань повинні актуалізувати і теоретичні, і практичні знання студентів; завдання повинні бути адекватними пізнавальним можливостям студентів та рівню накопичених знань, умінь та навичок з майбутнього фаху [184].

Зауважимо, що зміст державних нормативних документів Міністерства освіти і науки України визначають вимоги до стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів як володіння та застосування знання державної та іноземної мови для формування ділових паперів і спілкування у професійній діяльності, повага до культурного розмаїття, аналіз розвитку систем, моделей і методів бухгалтерського обліку на міжнародному рівні з метою обґрунтування доцільності їх запровадження на підприємстві тощо.

Переважна більшість сучасних дослідників іншомовної компетентності сучасних економістів вбачає у її складі мовну компетентність (оволодіння

майбутнім фахівцем нормами і правилами сучасної іноземної мови, вміннями їх подальшого використання в процесі мовлення, засвоєння ним певної системи вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, що уможлиблюють адекватне сприйняття та подальше вербальне відтворення явищ об'єктивної дійсності); мовленнєву компетентність (уміння, що пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній професійній та діловій ситуації, відповідно до рівня мовної компетенції всіх інших учасників процесу спілкування); комунікативну компетентність (умотивована здатність майбутнього економіста творити власні програми мовленнєвої поведінки та розуміти такі програми оточуючих, що відповідають ситуативно-цільовому ядру ситуації спілкування, використовуючи при цьому розвинені професійно зорієнтовані комунікативні стратегії, уміння й навички, що є адекватними комунікативній ситуації).

Разом з тим аналіз структурно-функційних компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів, представлений у працях сучасних авторів, дає змогу виокремити такі її компоненти, як когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий. Їхня характеристика, зміст, критерії оцінювання, рівні функціонування та формування в процесі організації освітнього процесу сучасного ЗВО будуть розкриті нами далі.

1.3. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів

Перш ніж розглядати педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, схарактеризуємо загальне розуміння педагогічної технології.

В. Биков розуміє під педагогічною технологією впорядковану структуру організації й функціонування педагогічної системи в просторі та часі, що побудована згідно з цілями навчання й виховання та з урахуванням використовуваних при цьому методів навчання і виховання [24, с. 315]. На

думку автора, така технологія задає характер упорядкування комунікації між тим, хто вчиться, та елементами змісту навчання й складниками навчального середовища, детермінує динаміку навчального середовища як складника педагогічної системи загалом, унормовуючись у її методичній підсистемі [24, с. 316].

На думку Г. Селевка, педагогічна технологія постає як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудованого на науковій основі, програмується в часі та просторі та який має призводити до передбачуваного результату [191, с. 22], при цьому педагогічна технологія може поставати як засіб (методичний інструментарій, апаратура, навчальне обладнання і ТЗН); як процес комунікації (засіб, модель, техніка виконання завдань); як всеохоплювальна галузь знань, яка спирається на надбання соціальних, природних наук та науки управління; як багатовимірним процесом [191, с. 24].

Отже, під педагогічною технологією формування іншомовної компетентності майбутніх економістів ми будемо розуміти впорядковану в просторо-часовому вимірі структуру організації мотиваційно-ціннісного, інформаційно-когнітивного, діяльнісно-поведінкового та рефлексивно-регулятивного компонентів досліджуваного педагогічного явища, результатом якого є підвищення рівня іншомовних знань, умінь та навичок, мотивації до опанування іноземною мовою, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Основними методами та шляхами формування й розвитку іншомовної компетентності майбутнього фахівця, згаданими в доступній нам науково-методичній літературі, є: взаємодія з представниками полікультурного світу, суб'єктивізація мовної діяльності, використання сучасного мультимедійного забезпечення, проблемне навчання, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсифікація соціокультурної комунікації, комунікаційна професіоналізація, актуалізації вторинної мовної особистості,

інтерактивне навчання та комунікація, урізноманітнення мовного, культурного та соціального середовища майбутнього фахівця тощо.

На нашу думку, одним із ефективних шляхів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів є засоби неформальної освіти, оскільки вони в найкоротші терміни та в найзручніший для майбутнього фахівця формі створюють усі необхідні умови для розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів, сприяють її вдосконаленню у структурному та рівневому аспектах. Серед значної кількості форм і методів неформальної освіти нами було виокремлено чотири, які співвідносяться із компонентами іншомовної компетентності майбутніх економістів (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Співвіднесення компонентів та методів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів

Компоненти іншомовної компетентності майбутніх економістів	Методи формування іншомовної компетентності
Когнітивно-інформаційний	Mobile learning
Мотиваційно-ціннісний	Тренінг
Рефлексивно-регулятивний	TED-talks
Діяльнісно-поведінковий	Дебати

Після виокремлення провідних методів вважаємо за необхідне сформулювати власне визначення педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, яку ми тлумачимо як *сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти.*

Надалі вважаємо за необхідне стисло охарактеризувати основні використовувані нами в процесі вирішення завдань дослідження методи неформальної освіти.

Вірогідно, найпоширенішим на сьогодні методом неформальної освіти, який, на нашу думку, доцільно використовувати з метою формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, є мобільне навчання (Mobile learning або M-learning). Будемо намагатися нижче розкрити його сутність, будову та особливості функціоналу.

Аналізуючи історію виникнення та розвитку мобільних освітніх технологій, Я. Балабан та І. Мороз підкреслюють відсутність єдиної концепції реалізації мобільного навчання та зазначають, що мобільні пристрої сприяють вдосконаленню методів та засобів доступу людини до інформації та її подання, що підштовхує до створення нових форм обробки та вивчення навчального матеріалу, вдосконалює персоналізацію, доступність і необмеженість часовими та географічними межами освітнього процесу. Проте, на думку авторів, мобільне навчання вимагає адаптації навчальних матеріалів під мобільні пристрої, що пов'язане із значними інтелектуальними зусиллями, оскільки простого перенесення цих матеріалів в електронне середовище недостатньо [14].

На думку С. Шматкова, Н. Кучук, Ж. Коломієць, значний потенціал технологій мобільного навчання обумовлений розвитком інформаційних технологій систем мобільного навчання. Автори намагаються сформувати список вимог до оптимального функціонування інформаційних технологій у системах мобільного навчання. На основі власного доробку вони пропонують оптимізований макет навчального курсу в системі мобільного навчання на основі сформованих вимог, щоб одержати швидкий доступ до матеріалів навчальної дисципліни за допомогою мобільного пристрою [238]. Підкреслюючи зростання популярності серед вітчизняних викладачів іноземної мови використання в освітньому процесі інтернет-контенту як невичерпного джерела навчальних матеріалів, Г. Глущенко підкреслює їхній значний потенціал у вітчизняній лінгводидактиці й лінгвометодиці та перспективи подальшого впровадження в освітній процес українських закладів вищої освіти [48].

О. Гнедкова та В. Лякутін вважають упровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес вищої школи таким, що детерміноване процесом інформатизації суспільства та залученням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери діяльності людини та надає можливість людині інформаційного суспільства навчатися будь-де і будь-коли. З метою оптимізації процесів упровадження технології мобільного навчання в освітній процес вищої школи авторка пропонує модель взаємодії учасників освітнього процесу та технологій мобільного навчання на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет» і авторський проєкт моделі мобільного навчання в системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет» [53].

І. Золотарьовою та А. Труш у ході аналізу підходів до застосування мобільного навчання в системі освіти з'ясовано, що мобільне навчання (як таке, що спирається на властивості мобільних засобів зв'язку, умови їх інтеграції в освітній процес), викликає суттєві зміни в усіх структурних ланках педагогічної системи навчання, концепції, цілей, змісту навчання, засобів навчання, видів і форм навчальної діяльності [89].

Н. Рашевська та В. Ткачук, наголошуючи на пріоритетності розвитку освіти за рахунок упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання, підкреслюють перспективність подальшого використання в освітньому процесі мобільного навчання, яке, на відміну від інших технологій дистанційного навчання, є більш доступним для студентів, а використовувані в його процесі мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання володіють достатнім потенціалом для використання та підтримки традиційного навчання та за необхідності змішаного навчання, зокрема в умовах сучасного закладу вищої освіти [177].

О. Khriptulova зазначає, що мобільне навчання передбачає використання будь-якого мобільного, бездротового пристрою або пристосунку, який забезпечує учня загальною електронною інформацією та освітнім змістом, що допомагає придбанню знань незалежно від місця та

часу. Науковиця зауважує, що мобільне навчання як відносно новий навчальний підхід заохочує гнучкість, дозволяє уникати вікових обмежень у навчанні, є інваріантним до чинника статі, соціально та фінансово відносно гнучким, вільним у плані географічного розташування, часу навчання тощо [276].

На думку О. Марчук, використання мобільного навчання як різновиду інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти є важливим чинником забезпечення якості та відкритості вищої професійної освіти, оскільки є максимально відповідними потребам та інтересам усіх учасників освітнього процесу, та дозволяє уникати більшості тих типових проблем, з якими зазвичай стикаються заклади вищої освіти, викладачі та студенти [136].

О. Мардаренко в процесі аналізу основних засад та напрямів використання мобільних технологій у навчанні іноземних мов у немовних ЗВО відзначає високий потенціал засобів мобільної комунікації для підвищення рівня ефективності професійної і мовної компетенції студентів немовних ЗВО. Авторкою розглянуто головну проблему ефективного використання мобільних засобів інтерактивних комунікативних технологій у викладанні іноземних мов. Надано рекомендації і спрощену інтерактивну комунікативну технологію (методику) ефективного використання мобільних засобів та пристроїв у навчанні для підвищення мовної компетенції студентів немовних спеціальностей [134].

Сучасні тенденції виробництва та суттєве розширення функційності портативних електронних пристроїв, на думку К. Бугайчук, спонукають світову спільноту цифрової ери замислюватися про їх використання з освітньою метою та стали технологічними передумовами виникнення навчання за допомогою мобільних пристроїв (мобільного навчання як такого). Можливим стає формулювання правил розробки інформаційних ресурсів та моделей упровадження мобільного навчання в освітній процес закладів вищої освіти України [33]. Аналізуючи історичний процес розвитку

e-Learning, М. Березицький та В. Олексюк підкреслюють роль особливу роль мобільного навчання (m-Learning) у подальшій появі та становленні таких освітніх ресурсів, як Smart-університети, масові відкриті онлайн-курси, хмарні дидактичні технології тощо [21].

Характеризуючи мобільне навчальне середовище закладу вищої освіти, К. Словак пропонує розглядати його в якості відкритого модульного мережевого мобільного інформаційно-обчислювального програмного забезпечення, що надає користувачу (викладачу або студенту) можливість мобільного доступу до інформаційних ресурсів навчального призначення, уможливаючи при цьому організацію повного циклу навчання (зберігання та подання навчальних матеріалів; проведення навчальних досліджень; підтримка індивідуальної та колективної роботи; оцінювання навчальних досягнень тощо) та інтеграції аудиторної й позааудиторної роботи в безперервний процес навчання.

До провідних характеристик мобільного навчального середовища належать, зокрема, мобільність доступу (можливим є використання широкого спектра комп'ютерних пристроїв, нетбуків, планшетних комп'ютерів, смартфонів та ін.); мобільність програмного забезпечення – можливість перенесення середовища на різноманітні програмно-апаратні платформи без суттєвої модифікації; мережевість – можливість зберігання навчальних об'єктів на мережевих серверах, що дозволяє уніфікувати доступ до них і аудиторно, і позааудиторно; відкритість – можливість варіювати інформаційний та обчислювальний складники середовища; модульність – можливість додавання, заміни та вилучення компонентів середовища; об'єктна орієнтованість – можливість створення, модифікації, редагування навчальних об'єктів; можливість безпосереднього застосування ефективних педагогічних технологій у процесі спільної роботи над навчальними проєктами у складі навчальних груп [196].

До конкретних варіантів реалізації мобільного навчання в практиці підготовки майбутніх фахівців із вищої освіти можна віднести

використання мобільних додатків. Так, Д. Борисенко пропонує для організації сучасного інноваційного освітнього процесу із застосуванням мобільних технологій урахувати низку умов, серед яких досконалий підбір конкретних мобільних додатків за змістовим параметром; доступність, простота їх використання, продуктивність, вирішення поставленої навчальної проблеми. Урахування таких особливостей мобільного навчання в процесі створення мобільних додатків, на думку автора, уможливить доповнення навчального забезпечення професійної підготовки із розглядом сучасних зразків мобільних програмних засобів як додаткового елемента активізації навчальної діяльності, організації пошуково-аналітичної навчальної діяльності, розробку стратегії подальшого навчального залучення мобільних технологій тощо [31].

Характеризуючи конкретні форми і методи впровадження M-learning в освітній процес підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, Р. Горбачук та Ю. Тулашвілі зазначають, що:

1. Мобільний пристрій забезпечує доступ до сайтів з навчальною інформацією (застосовується як одна з форм дистанційного навчання). Першим (і найпоширенішим) способом є використання мобільного пристрою як засобу доступу в глобальну мережу. Можлива організація доступу на спеціалізовані навчальні сайти, що містять електронні навчальні курси, тести, практичні завдання та додаткові навчальні матеріали (рисунок, фотографії, звукові та відеофайли).

2. Мобільний пристрій зазвичай – засіб відтворення звукових, текстових, відео- і графічних файлів, що містять навчальну інформацію. Використання спеціальних програм для платформ мобільних пристроїв дозволяє відкривати та переглядати файли офісних програм (Word, Powerpoint, Excel).

3. Мобільний пристрій та його функційні можливості дозволяють організувати навчання з використанням адаптованих електронних підручників, навчальних курсів і файлів спеціалізованих типів з навчальною

інформацією, що можуть сьогодні безпосередньо розроблятися для платформ мобільних пристроїв. Розміщення схем, креслень і формул, що робить написання електронних навчальних курсів для планшетів та мобільних пристроїв універсальним і абсолютно придатним для будь-якого досліджуваного предмета, та реалізація навчальних програм в ігровій оболонці, використовуючи можливості графіки сучасних мобільних пристроїв та телефонії, – це складний і трудомісткий процес. Унаслідок цього, вважають автори, написання електронних підручників і програм предметного тестування для сучасних мобільних пристроїв є сьогодні основним напрямом у M-learning [58].

На думку С. Семерікова, К. Словак та М. Кислової, предметне мобільне навчальне середовище як предметне навчальне середовище, спрямоване на задоволення навчальних потреб суб'єктів навчання в будь-який час і в будь-якому місці, вбачається ефективним засобом формування професійної компетентності фахівця в сучасних освітніх умовах. Вони називають такі умови побудови предметного мобільного навчального середовища: навчання в такому середовищі має бути доступним незалежно від часу й місця; необхідне використання хмарних технологій, що надають можливість постійно використовувати нові навчальні відомості, проводити спільну з іншими роботу; середовище має бути багатокомпонентним, тобто включати навчальні матеріали, бази даних, тренажери, системи контролю і т. п.; середовище має надавати постійний доступ до електронних освітніх ресурсів; управління навчанням; управління формами організації діяльності з набуття навичок; надання консультаційної підтримки навчання з боку викладача в індивідуальному і груповому режимах; можливість багатопланової перевірки знань студента з урахуванням його індивідуальних можливостей і рівня знань [107].

Отже, мобільне навчання є широковживаним на сьогодні методом неформальної освіти, який успішно використовується для вивчення іноземної мови.

Наступним методом, що може бути використаним у ході неформального освітнього процесу із оволодіння системою іншомовних знань майбутніми економістами, є педагогічний тренінг. Так, Л. Бондарева тренінг розуміє як уніфікований процес, метою якого є відпрацювання типових і передбачуваних схем поведінки засобами стандартних інструкцій і багаторазового повторення й тренування здобувачів [29, с. 115 – 116]; Л. Лук'янова – як метод групової навчальної діяльності, коли в спеціально створених умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання і аналіз ситуацій в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для їхнього подальшого професійного розвитку [131]; Л. Шепелева вбачає в тренінгу певні інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, метою яких є створення, розвиток і систематизація певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистих, навчальних чи професійних завдань, які підсилюються мотивацією особистості щодо оптимізації роботи [235, с. 6].

Н. Черненко пропонує розглядати тренінг як технологію, що, попри належність до різних галузей знань, має однакову стрижневу спрямованість на вироблення вмінь і способів дій у практичних ситуаціях, що сприяє формуванню певних знань, умінь і навичок, пов'язаних з тією або тією професійною діяльністю тощо та уможливорює активізацію майбутніх фахівців певного профілю до усвідомленого набуття знань, умінь і навичок під час професійної підготовки у ЗВО [228, с. 284].

На думку Л. Бондаревої, тренінг доречно розуміти як упорядковану систему найраціональніших способів досягнення педагогічної мети, логіку наукової організації навчально-виховного процесу на різних рівнях та ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей і як системний метод генерації, застосування та впорядкування всього процесу навчання й засвоєння знань учнями та студентами, який дозволяє повністю врахувати технічні та людські ресурси їхньої взаємодії, кінцевою метою якої є оптимізація системи освіти [29].

З'ясовуючи сутність, роль та закономірності використання тренінгу в роботі зі студентами ЗВО, М. Вовковінський пропонує використовувати тренінг у якості певної системи взаємопов'язаних і взаємозалежних способів взаємодії викладача й студента, причому метою такої взаємодії є саморозвиток і самовдосконалення студента, вироблення в них необхідних для певного виду діяльності й поведінки вмінь і навичок, зокрема при виконанні своїх функційних обов'язків [42]. На думку автора, у процесі реалізації тренінгової технології необхідним є створення інтенсивних форм самопізнання як системи належних умов, що сприяють суб'єктивізації об'єкта учіння з метою переходу на більш прогресивний рівень саморозвитку та пізнання в ході навчальної діяльності.

Як зазначає О. Безпалько, тренінг прийшов до нас із-за кордону і перший час використовувався як групова форма роботи в психології та соціальній педагогіці; здебільшого визначається як спланована та систематична ієрархія зусиль щодо модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання, завдяки яким можна досягнути ефективного виконання одного чи кількох видів діяльності [20].

Оскільки комунікація є важливим чинником набуття іншомовної компетентності майбутніми економістами, особливу цікавість для нас має думка В. Фатурової, яка вважає доцільним використання тренінгів для розвитку комунікативного потенціалу студентів-користувачів інтернет-середовища (як комунікативно-пізнавальної бази) та інших нових інформаційних технологій. Тренінг у цьому випадку сприяє експлікації наявних та створенню нових продуктивних схем пізнання студентами особистості партнерів спілкування, розвитку особистісної рефлексії, поживленню вміння адекватно виражати та диференціювати власні почуття, психоемоційні стани та настрої в процесі віртуального та реального спілкування, визначенню шляхів і методів розвитку складників комунікативного потенціалу студентської молоді [220].

Г. Бевз серед основних пріоритетів тренінгу визначає інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних знань, умінь та навичок; опанування новітніх технологій у професійній сфері; зміну усталених поглядів на проблему; зміну візії процесу навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених навчальних проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем; активізацію громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [19].

На думку М. Дзейтової, педагогічний тренінг цілком можна розглядати як форму освітньої діяльності, спрямованої на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності у визначеній сфері розумової, фізичної та інших видів активності того, хто вчиться [72]. К. Французова зазначає, що тренінгова технологія, реалізована в процесі корпоративних бізнес-тренінгів та презентацій сприяє підвищенню ефективності застосування певних перекладацьких стратегій і тактик для перекладу корпоративного лексикону, безпосередньо залежних від текст-типологічних ознак вихідного тексту [222].

Л. Башук вважає різновиди тренінгів (тренінг самосприйняття, тренінг взаємин з роботодавцями, тренінг подолання відчуженості, тренінг, спрямований на подолання страху відторгнення, тренінг суб'єктивації потреб, мотивів, цілей та шляхів їх досягнення, тренінг закріплення способів самосприйняття, тренінг соціалізації) дієвим інструментом підвищення ефективності професійної самореалізації та працевлаштування за фахом студентською молоддю – майбутніми фахівцями [18].

Тренінгова технологія, як вважає Л. Музичко, є дієвим інструментом формування індивідуального стилю учіння студентів економічних спеціальностей та може бути реалізована в цьому випадку в чотириетапному

тренінгу формування гармонійного стилю учіння (пізнання самого себе як суб'єкта учіння, знайомство з феноменом індивідуального стилю учіння, напрацювання шляхів удосконалення індивідуального стилю учіння та усвідомлення й закріпленню змін [147].

Крім того, використання професійно-педагогічного тренінгу сприяє, на думку Н. Мараховської, формуванню лідерських якостей майбутніх фахівців, прагнення до лідерства, пришвидшує особистісно-професійний розвиток, оптимізує позитивні взаємини з іншими людьми, демонструє можливість та відкритість саморозвитку, сприяє розкриттю закладеного лідерського потенціалу, засвоєнню норм і правил групи, дотримання яких контролює обраний лідер тощо [133].

Як підкреслює Т. Ширяєва, використання тренінгової технології із залученням психолінгвістичних засобів впливу в умовах оволодіння студентами іноземною мовою суттєво сприяє розвитку їхньої пізнавальної сфери. Загалом цей процес характеризується симптоматичною та каузальною спрямованістю, розвитком загальних пізнавальних процесів студентів, груповою, індивідуально-груповою, недирективною формами роботи, є короткотривалим і корекційно спрямованим, він сприяє зняттю психологічного бар'єра в оволодінні іноземним мовленням та знімає загальну емоційну напругу студентів в умовах, максимально наближених до природного іншомовного середовища [237].

Н. Димченко пропонує активно використовувати тренінги в процесі формування професійної рефлексії як процесу, що сприяє виведенню на когнітивний рівень суб'єктивних оцінок, переживань людини щодо власної професійної діяльності [73]. Такий тренінг передбачає використання ділових ігор, нестандартних, креативних завдань, вправ, орієнтованих на усвідомлення студентами своїх психічних особливостей, якостей та моделей поведінки, що сприяє становленню професійної рефлексії менеджерів-економістів та їхньому всебічному особистісному розвитку.

Додамо, що метод тренінгу може знаходити своє використання не лише в навчальній роботі з майбутніми економістами або з метою формування особистісно чи професійно важливих їхніх якостей, але й у виховній роботі з ними. Так, О. Матеюк пропонує використовувати еколого-педагогічні тренінги з метою формування екологічної культури майбутніх економістів на засадах сталого розвитку, що, на думку авторки, створює належні передумови для подальшого формування сталого розвитку країни загалом [138].

Уважаємо, що метод тренінгу набуває особливої ефективності в умовах, спеціально організованих для розвитку тих чи тих особистісних чи професійних якостей фахівців у літніх (зимових) школах, коли є можливість створити умови для занурення у мовне (іншомовне) середовище, що набуло важливого значення під час формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Професійна підготовка сучасних фахівців-економістів вимагає суттєвої зміни її змісту, форм і методів, переходу від суто методичного спрямування до орієнтації на розвиток мисленнєвих та евристичних характеристик майбутніх фахівців. Тож, одним із пріоритетів вітчизняної вищої освіти має бути впровадження нових, зокрема нетрадиційних, форм навчального іншомовного спілкування. В останні роки набули популярності конференції в міжнародному форматі TED – Technology, Entertainment, Design (технології, розваги, дизайн), що активно сприяють їхньому професійному розвитку в умовах мінливого, суперечливого технічного, соціального, інформаційного та культурного простору. Необхідність використання подібних освітніх технологій та методів навчання зумовлена усвідомленням необхідності реформування вітчизняних освітніх практик і, крім того, наявною суперечністю між визнанням сучасною наукою та практикою визначального характеру професійної компетентності фахівця в регуляції його професійної діяльності й професійного розвитку загалом і недостатньою розробленістю науково-методичного інструментарію з їхнього формування зокрема. За

кордоном ідея використання TED-talks з освітньою метою не є новинкою, оскільки ще в 1984 році некомерційний американський фонд TED провів у Каліфорнії свою першу інтелектуальну конференцію, об'єднавши професіоналів з трьох галузей – технологій, розваг та дизайну, що в подальшому й визначило назву цієї конференції (TED). Швидке набуття популярності цим ресурсом було зумовлене вільним доступом до бази виступів на конференції TED, а також можливістю безкоштовно зберігати в електронному вигляді матеріали, що виявились цікавими або просто сподобалися; сучасним та актуальним контентом відеовиступів і загальної, і професійної тематики; привабливим інтерактивним форматом цих виступів, що зазвичай супроводжувалися анімаційним роликком або презентацією.

Відзначимо, що наукове осмислення можливостей упровадження до освітнього процесу засобів TED-конференцій у вітчизняній педагогічній науці лише розпочинається.

І. Дробіт [75] у процесі аналізу педагогічних умов ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема автентичних вебресурсів, під час підготовки майбутніх фахівців у сфері перекладу розглядає зміст та функційність вебресурсу TED. Авторка аргументує, що використання мультимедійних і комунікаційних можливостей цього ресурсу дає змогу безпосередньо залучити студентів до таких аспектів професійної діяльності, як переклад і редагування, а також удосконалити рівень володіння мовними навичками. Крім того, зроблено висновок, що при використанні ІКТ викладач має бути готовий допомагати і скеровувати роботу студентів.

Л. Смольська наголошує на можливості використання мініконференцій у стилі TED для розвитку культурно-психологічних ресурсів значного покращення вітчизняної освіти та описує основні етапи використання цієї технології альтернативного типу в діяльності інноваційних закладів освіти [197].

Думки щодо ефективного позитивного впливу TED-talks на якість навчання висловлюють О. Степаненко та О. Зеліковська [206], які розглядають питання викладання іноземної мови студентам немовних ЗВО за допомогою smart-технологій, а також пропонують інноваційні методологічні підходи до впровадження комп'ютерних технологій для формування професійної та комунікативної компетентності. Як приклад навчання за допомогою хмарних сервісів автори пропонують комплекс завдань, спрямованих на розвиток навичок аудіювання, письма, читання і говоріння, використовуючи професійно зорієнтовані лекції TED-talks. У запропонованій методиці викладання письмова та усна комунікативна взаємодія студентів розглядається як ключовий чинник підвищення мотивації, інтенсифікації процесу викладання й навчання. Проведений експеримент з організації самостійної роботи студентів із залученням smart-технологій підтверджує необхідність їхньої ефективної інтеграції в процес навчання іноземних мов.

Г. Кузьменко та О. Хорольський презентують алгоритм роботи з виступами TED-talks стосовно навчання, формулюють основні критерії відбору відеоматеріалів з урахуванням мовного рівня студентів, описують завдання, які супроводжують переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний етапи організації освітнього процесу за допомогою лекцій TED-talks. Доведено, що цей ресурс сприяє гармонійному розвитку майбутнього фахівця [124].

С. Гончар намагається вивчати методологію використання TED-конференцій [59], Ф. Романеллі, розглядаючи концепт феномену інтернет-навчання, робить висновок, що TED-конференції є могутнім інструментом сучасного освітнього простору [286]. Г. Брайан аналізує історичні витoki розвитку ІКТ та їх поступове впровадження в процес навчання, додатково розглядає переваги онлайн-навчання, зокрема використання TED-talks [260]. М. Мейсон описує важливість вебресурсу TED.com із погляду раціонального використання часу та ресурсів у процесі навчання, доводить прагматичність використання ІКТ у корпоративному світі. Автор робить висновок, що

майбутнє навчання може бути сформовано у вигляді груп, що базуються на основі безкоштовних онлайн ресурсів, зокрема TED-talks [279].

Т. Рибалко вбачає у TED-конференціях інноваційний засіб професійного лінгвоутворення для формування навичок самостійної роботи студентів, який, на її думку, необхідно включити в іншомовний освітній процес сучасного ЗВО. Авторка підкреслює, що професійно-релевантний контент TED-talks, уведений до складу дисциплін іншомовної професійної підготовки, до того ж сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, оптимізує нестачу аудиторного часу та дозволяє підвищити результативність навчальної діяльності студентів загалом [185].

Н. Девдаріані та О. Рубцова розглядають TED-talks як особливу платформу, що включає кращі ідеї видатних спікерів світу, до того ж із яскравим емоційним забарвленням, охоплюючи сфери таких інтересів користувачів, як наука, медицина, бізнес або глобальні процеси та проблеми [68].

Згідно із сайтом TED.com на основі аутентичних матеріалів слухачі та спікери можуть розвивати навички іноземної мови і критичного мислення. Крім того, вони постійно мають змогу:

1. Включатися у світовий процес розвитку й удосконалення через низку відео, пов'язаних зі сферами роботи, технологій, економіки та освіти.
2. Учатися презентувати ідеї, послуговуючись прикладом провідних діячів світу, справжніх професіоналів.
3. Розвивати ключові навички XXI століття: інформаційну грамотність, обізнаність у поточних подіях через аналіз реальної інформації та інфографіки.
4. Застосовувати навички критичного мислення при оцінці виголошених ідей.
5. Учатися висловлюватися точно й переконливо в усній формі; знайти власний стиль англійською мовою, що надихає на реальну комунікацію.

Крім того, навчання за допомогою TED допомагає працювати над удосконаленням іноземної мови у формі розвитку лінгвістичних навичок що, як зазначено вище, є вкрай важливими для економічних спеціальностей. Зауважити, що для ефективного засвоєння матеріалу слухач повинен мати лінгвістичні здібності, а саме: гарну слухову чутливість, тобто розрізняти звуки, розпізнавати їх у потоці мовлення та імітувати; достатній обсяг пам'яті (зорова, слухова, моторна; короткочасна, довготривала; механічна, логічна, асоціативна, емоційна тощо).

Нами запропоновано розподілити навички, що формуються за допомогою TED-конференцій і TED-talks, на загальні та лексичні.

Загальні навички:

- презентаційні навички (візуальні: слайди, об'єкти, відео та історії):
 - а) прив'язка до пунктів історії; б) легкість у розумінні; в) сильний візуальний посыл; г) персоналізація;
 - визначення цільової аудиторії (досвід, соціальне коло, знання теми);
 - використання об'єктів для залучення уваги;
 - власний стиль, а не наслідування (мова тіла, одяг, особливості мови);
 - структуризація презентації (початок, середина, кінець, підзаголовки);
 - організація слайдів (чіткі, прості, не переповнені інформацією, не відволікають від мови, що покривають зміст не більше двох або трьох смислових уривків);
 - емоційна забарвленість (піднесеність, хвилювання, ентузіазм, посмішка, підбадьорливі жести);
 - «паузування» як засіб залучення уваги, час на обдумування та можливість побачити реакцію публіки;
 - гумор як засіб залучення уваги, розслаблення і встановлення рапорту;

- установлення зорового контакту;
- чітке запам'ятовування ключових деталей тексту, спроможність до імпровізації між ними;
- інтерактивна демонстрація краще впливає, ніж описові технології.

Лексичні навички:

- «лексичні гачки» для введення нової думки або узагальнення;
- а) несподівана для слухача статистична інформація; б) риторичне запитання;
- в) запитання, поєднане з несподіваною інформацією; г) метафори / антитези;
- д) історія, що спонукає до бесіди;
- пряма адресація;
- дотримання загальної сюжетної лінії;
- баланс незнайомих слів (не повинно заважати загальному розумінню).

Наступний метод, який ми плануємо активно використовувати для формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, – це дебати. Дебати як метод навчання, що слугує для активного впровадження його в навчально-виховний процес сучасної української педагогічної школи, від початку прийшов до нас із-за кордону. Словник Меріам-Вебстер містить визначення дебатів у якості порівняння слів та аргументів і формального обговорення деякої теми відповідно до певних правил [255]. М. Залескі та Б. Тейлор визначають дебати як певну форму гри, у ході якої дві групи учасників представляють різні погляди на задану проблему та висловлюють свою аргументовану думку з метою переконання опонентів. Ця гра вирізняється чіткою організацією, певними правилами та орієнтацією на пізнання істини, яка визначається шляхом голосування після закінчення дебатів [256].

Натомість Ю. Пассов та В. Царьков ігнорують ігровий характер дебатів та визначають їх як обмін думками, в основі якого лежить дотримання трьох основних принципів – поваги до співрозмовника, відвертості та принцип

відсутності переможених, при цьому кожна команда висловлює свої контраргументи, щоб переконати членів журі у своєму досвіді та риторичних уміннях [163]. На думку П. Гурвіч, дебати становлять прийом активізації мисленнєвої діяльності та творчих здібностей людини, що уможлиблює відстоювання власної думки в обговоренні, дозволяє краще зрозуміти опонента.

I. Суцценко зазначає, що до характеристик дебатів слід віднести такі положення:

1) тема обговорення повідомлена учасникам дебатів заздалегідь, і вона повинна мати суспільну значущість та актуальність (кожного разу це повинна бути лише одна тема, яка не змінюється протягом обговорення, вона має бути сформульована як певний постулат);

2) розуміння теми всіма учасниками дебатів має бути адекватним та тотожним (тому обидві сторони мають домовитися про використовувану систему понять – означення ключових термінів, понять із певної теми, що мають бути спільними для обох сторін, такі визначення пропонуються учасниками, виходячи із загальновизнаних та достовірних джерел);

3) кожна сторона завжди має можливість висловити та аргументувати свою позицію й обов'язково відповісти на аргументи опонентів (рівність участі в дебатах проявляється і в чіткому визначенні часу як для виступів, так і для періоду перехресних запитань та відповідей);

4) у процесі обговорення учасники мають повне право використовувати належну аргументацію та доказову базу, адже довести правильність власної позиції можливо тільки тоді, коли аргументація переконлива;

5) обговорення теми передбачає виділення певного часу на «перехресне опитування» у форматі запитань та відповідей, які учасники дебатів використовують і для ствердження власної позиції, і для виявлення слабких сторін в аргументації опонентів [211].

У дослідженнях Є. Орешіної дебати розглядаються як процес обміну думками між двома або більше групами, що представляють протилежні

погляди на задану проблему, заснований на залученні способів аргументації й логічно побудованих висловлюваннях учасників, з метою визначення істини, тобто думки, прийнятої всіма або більшістю учасників, або суддями, після закінчення дебатів, у процесі якого учні вдосконалюють інтерактивні вміння» [161]. Сун Лей, розмірковуючи над поняттям дебатів, подає їхнє визначення як командно-рольової інтелектуальної гри, у процесі якої учасники доводять власні позиції та аргументовано спростовується позиція опонентів у визначеному правилами форматі, що може бути охарактеризований вимогами до ролей спікерів, тривалості та регламентом їх промов, специфікою змісту їхнього обговорення. Учасники дебатів прагнуть всесторонньо обговорити проблему і врегульовують наявні розбіжності, використовуючи різноманітні способи аргументації та послідовне логічне обґрунтування своєї думки, зокрема й спираючись на висловлювання і використовуючи думки опонента [210].

Нами були схарактеризовані основні методи, що можуть бути використані в процесі формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, зокрема мобільне навчання, тренінги, TED-talks та дебати. Неформальна освіта з усім розмаїттям притаманних їй засобів відкриває широкі перспективи використання цих методів з метою формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів можна представити в перебігу цільового, змістово-процесуального, результативного етапів та унаочнити у вигляді схеми (рис. 1.2).

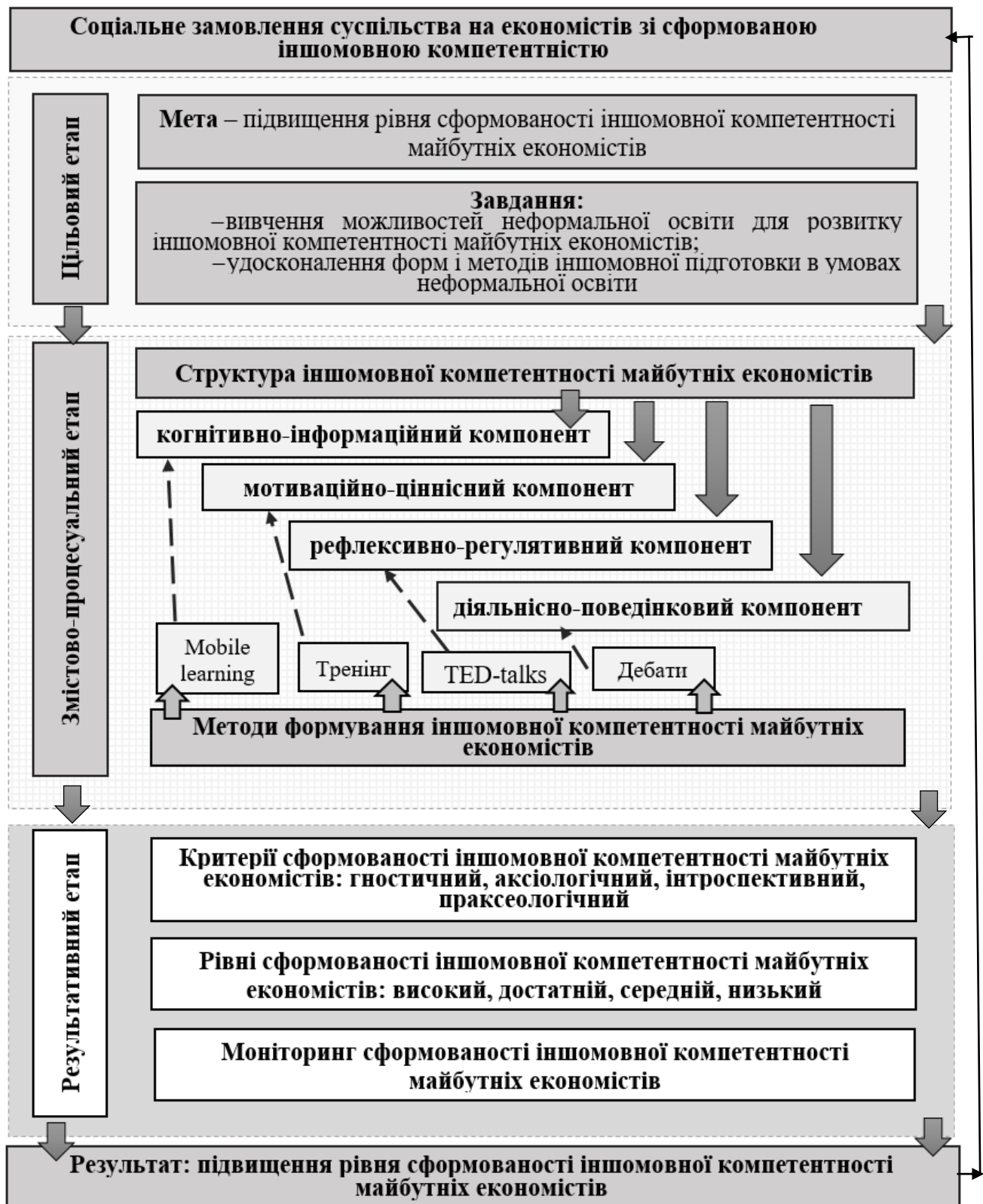


Рис. 1.2. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів

Висновки до розділу 1

У цьому розділі нами проаналізовано стан розвитку неформальної освіти, розглянуто її принципи, методи та зміст. Зазначимо, що основною метою неформальної освіти в усьому світу є створення вільних та рівних можливостей свідомого вільного вибору громадянами гнучкої та оптимальної траєкторії саморозвитку особистості, що оптимальним чином відповідає її індивідуально-психологічним та освітнім потребам, уможливорює становлення стійкої усвідомлюваної особистісної потреби в пізнанні та креативності, максимальній самоактуалізації та самореалізації, особистісно-професійному самовизначенні тощо.

У розвинених країнах неформальна освіта є усталеною та звичною формою функціонування освітнього середовища, що користується увагою з боку держави, зазнає юридичної, методичної, фінансово-економічної підтримки, сприяння подальшому визнанню та розвитку. В Україні неформальна освіта ще не є остаточно визнаною, хоча й користується великою популярністю певних верств населення (особливо молоді та економічно активних людей середнього віку), її юридичний та організаційний статус ще є розпливчастим, фінансова підтримка з боку держави практично відсутня, методологічна та методична підтримка з боку керівних органів освіти є занадто слабкою.

Запропоновано тлумачення поняття іншомовної компетентності майбутніх економістів як систематизованої та впорядкованої сукупності знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутнім економістом і в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо.

У структурі досліджуваного педагогічного явища виокремлено когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти.

На нашу думку, одним із ефективних шляхів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів є засоби неформальної освіти, оскільки вони в найкоротші терміни та в найзручнішій для майбутнього фахівця формі створюють усі необхідні умови для розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів, сприяють її вдосконаленню у структурному та рівневому аспектах. Через це нами розроблено педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів як сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: [242; 245; 247; 248; 249; 250; 252; 253].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Вивчення стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів

Нами проведено педагогічний експеримент, який передбачав оцінку ефективності та специфіки впровадження педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Експеримент складався з підготовчого, констатувального, формувального та контрольного етапів, кожний з яких мав свою мету, завдання, структуру та процедури реалізації.

Для цього на підготовчому етапі спочатку визначено мету, основні завдання, описано методику емпіричної роботи, а також охарактеризовано зміст основних етапів реалізації педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Для реалізації запланованої емпіричної роботи розроблено науково-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення всіх її етапів. Метою дослідження загалом є емпірична перевірка ефективності педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти.

Реалізація ідеї та мети визначили завдання експериментального дослідження:

1. Розробити діагностичний комплекс, спрямований на вимірювання рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів та визначити стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освітньої діяльності.

2. Упровадити в практику освітньої діяльності майбутніх економістів розроблену педагогічну технологію, а також комплекс організаційно-

методичного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти.

3. Експериментально перевірити ефективність розробленої педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

З метою інтегральної оцінки сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів визначено структуру цього багатомірного наукового явища, компонентами якого є когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий. За науковою традицією, яка склалася в педагогічній науці на теперішній час, сформованість компонентів визначають відповідні критерії та показники. Інформацію щодо критеріїв виміру відповідних компонентів рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів

Компоненти	Критерії та їх опис	Показники
Мотиваційно-ціннісний	АКСІОЛОГІЧНИЙ бажання вільно володіти іноземною мовою, сформованість ціннісних орієнтацій її засвоєння та використання у сфері професійної економічної діяльності; зміст відповідних мотивів, їхня спрямованість та стійкість, ступінь задоволення іншомовних освітньо-професійних потреб	Показник схильності до іншомовних знакових систем
Когнітивно-інформаційний	ГНОСТИЧНИЙ розуміння сутності поняття «іншомовна компетентність», знання норм та ступінь усвідомлення аспектів іншомовної компетентності у сфері професійної економічної діяльності, ступінь та глибина оперування іншомовною професійною термінологією, знання про способи використання іншомовної професійної лексики для оптимізації	Глибина знань та їх застосування в різних видах діяльності на заняттях з іноземної мови (читання, аудіювання, письмо,

Продовження таблиці 2.1

	власної професійної компетентності	говоріння)
Рефлексивно-регулятивний	ІНТРОСПЕКТИВНИЙ ступінь об'єктивності в оцінці себе та власної іншомовної компетентності, адекватне співвіднесення рівня власної іншомовної компетентності та іншомовної компетентності інших, здатність вільно та свідомо орієнтуватися в ситуаціях іншомовної професійної взаємодії, ступінь розвитку процесів професійної саморегуляції, рівень розвитку вольових якостей, що сприяють ефективності професійної економічної діяльності	Метакомпетентнісна обізнаність, моніторинг та контроль
Діяльнісно-поведінковий	ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ уміння та навички користування іншомовною лексикою в досягненні професійних цілей, дотримання загальноприйнятних норм та правил користування іншомовною лексикою в професійно важливих ситуаціях, уміння уникати конфліктних ситуацій та знаходити паритетні рішення у професійно-іншомовному спілкуванні, наявність творчої самореалізації у процесі розвитку іншомовної компетентності тощо, загальна просоціальна активність в аспекті професійно-іншомовної взаємодії майбутнього економіста	Кількість вчинкових актів Кількість діяльнісних актів Кількість комунікативних актів

У межах нашого дослідження сформованість кожного компонента означеного явища іншомовної компетентності майбутніх економістів визначається відповідним критерієм. Так, мотиваційно-ціннісний компонент цього явища характеризується аксіологічним критерієм, який, своєю чергою, характеризується показниками бажання вільно володіти іноземною мовою, сформованістю ціннісних орієнтацій її засвоєння та використання у сфері професійної економічної діяльності, змістом відповідних мотивів, їхньою

спрямованістю та стійкістю, ступенем задоволення іншомовних освітньо-професійних потреб.

Показниками гностичного критерію, яким визначається сформованість когнітивно-інформаційного компонента, є розуміння сутності поняття «іншомовна компетентність», знання норм та ступінь усвідомлення аспектів іншомовної компетентності у сфері професійної економічної діяльності, ступінь та глибина оперування іншомовною професійною термінологією, знання про способи використання іншомовної професійної лексики для оптимізації власної професійної компетентності.

До показників інтроспективного критерію, що визначає ступінь та рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів, належать ступінь об'єктивності в оцінці себе та власної іншомовної компетентності, адекватне співвіднесення рівня власної іншомовної компетентності та іншомовної компетентності інших, здатність вільно та свідомо орієнтуватися в ситуаціях іншомовної професійної взаємодії, ступінь розвитку процесів професійної саморегуляції, рівень розвитку вольових якостей, що сприяють ефективності професійної економічної діяльності.

Критерієм діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів є праксеологічний, до показників якого вважаємо за необхідне віднести вміння та навички користування іншомовною лексикою в досягненні професійних цілей, дотримання загальноприйнятних норм та правил користування іншомовною лексикою у професійно важливих ситуаціях, уміння уникати конфліктних ситуацій та знаходити паритетні рішення у професійно-іншомовному спілкуванні, наявність творчої самореалізації в процесі розвитку іншомовної компетентності тощо, загальна просоціальна активність в аспекті професійно-іншомовної взаємодії майбутнього економіста.

Окреслені критерії із притаманними їм показниками дозволяють відобразити кількісну та якісну характеристику цього інтегрального явища за

рівнями сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів. За результатами аналізу психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури щодо визначення рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів нами виділено такі її рівні: високий, достатній, середній, низький:

– високий рівень сформованості інформаційно-когнітивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується повним та розгорнутим засвоєнням ними всіх змістових та нормативних аспектів іноземної мови як знакової системи та культурно-історичного надбання;

– достатній рівень сформованості інформаційно-когнітивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується майже повним та доволі розгалуженим засвоєнням ними усіх змістових та нормативних аспектів іноземної мови як знакової системи та культурно-історичного надбання;

– середній рівень сформованості інформаційно-когнітивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується неповним та стислим засвоєнням ними всіх змістових та нормативних аспектів іноземної мови як знакової системи та культурно-історичного надбання;

– низький рівень сформованості інформаційно-когнітивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується фрагментарним та поверховим засвоєнням ними всіх змістових та нормативних аспектів іноземної мови як знакової системи та культурно-історичного надбання.

Щодо мотиваційно-ціннісного компонента:

– високий рівень сформованості цього компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується стійкою та

визначеною активно-позитивною позицією майбутніх економістів щодо засвоєння ними всіх аспектів оволодіння іноземною мовою;

- достатній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності відтворює стійку позитивну позицію майбутнього економіста по відношенню до оволодіння усіма аспектами іноземної мови;

- середній рівень відображає стійку позицію майбутнього економіста щодо оволодіння переважною більшістю аспектів іноземної мови;

- низький рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується вкрай нестійкою їхньою позицією щодо оволодіння деякими аспектами іноземної мови.

Рефлексивно-регулятивний компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів з відповідними рівнями прояву та їх характеристикою виглядає таким чином:

- високий рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується глибоким та чітко структурованим усвідомленням ними необхідності оволодіння іноземною мовою для майбутнього життя та професійного функціонування і всебічним керуванням цим процесом;

- достатній рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується глибоким та впорядкованим усвідомленням ними необхідності оволодіння іноземною мовою для майбутнього життя та професійного функціонування й певним керуванням цим процесом;

- середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності характеризується поверховим та невпорядкованим усвідомленням ними необхідності оволодіння іноземною мовою для майбутнього життя та професійного функціонування й частковими спробами керувати цим процесом;

– низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується практичною відсутністю усвідомлення ними необхідності оволодіння іноземною мовою для майбутнього життя та професійного функціонування й відсутністю спроб керувати цим процесом.

Нарешті, діяльнісно-поведінковий компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів з відповідними рівнями прояву та їх характеристикою виглядає таким чином:

– високий рівень сформованості цього компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів характеризується активним, умотивованим та доцільним використанням майбутніми економістами набутих знань, умінь та навичок іншомовної діяльності;

– достатній рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності характеризується активним, переважно вмотивованим, проте не завжди доцільним використанням майбутніми економістами набутих знань, умінь та навичок іншомовної діяльності;

– середній рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності характеризується пасивним, недостатньо вмотивованим і не завжди доцільним використанням майбутніми економістами набутих знань, умінь та навичок іншомовної діяльності;

– низький рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності характеризується вкрай пасивним, немотивованим та недоцільним використанням майбутніми економістами набутих знань, умінь та навичок іншомовної діяльності.

Структурні компоненти сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів, критерії та показники визначення рівня їх

сформованості було враховано та використано під час розробки діагностичного комплексу, спрямованого на їх вимірювання.

Теорія та практика становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів дає змогу виділити низку методів, які можуть бути використані для проведення діагностики структури та рівнів цього явища. Дані щодо таких методів та їхнє функційне застосування в процесі визначення рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Діагностичні методи та їхнє функційне застосування в процесі визначення рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів

Метод	Функційне застосування
Спостереження	Дозволяє вивчати зовнішні прояви іншомовної компетентності майбутнього економіста без безпосереднього втручання в процес його діяльності
Анкетування	Дозволяє зібрати статистичний матеріал, що розкриває кінцевий результат, а не динаміку процесу шляхом опитування студентів контрольної та експериментальної груп
Бесіда	Дозволяє отримати, уточнити й коригувати інформацію на основі вербальної комунікації, занурюючись у внутрішній світ особистості майбутнього економіста
Аналіз продуктів діяльності	Дає можливість побачити найрізноманітніші психічні якості та властивості особистості майбутнього економіста, рівень їхнього розвитку
Тестування	Дозволяє вивчити особливості когнітивної, мотиваційної, регулятивної та діяльнісної сфери
Параметричний метод	Дозволяє співвідносити дані про рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів на початку експерименту із даними, отриманими після його проведення, і на цій основі робити прогнози про подальший розвиток

У межах застосування діагностичних процедур доречним є додаткове застосування методу прогнозування, який дозволяє виявляти позитивні моменти в процесі розвитку іншомовної компетентності, зміни інтересів та

потреб оволодіння іноземною мовою, їх стійкість та перспективи подальшого розвитку.

Беручи до уваги результати чисельних досліджень наших попередників з цієї проблематики, ми підкреслюємо, що об'єктами діагностики є загальний рівень іншомовної компетентності майбутніх економістів, рівень розвитку когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів, специфіка зв'язку цих показників із успішністю навчальної діяльності та подальшого професійного становлення.

Дослідження надалі проводилося за допомогою комплексу наявних та адаптованих до його змісту діагностичних методів і методик, зокрема використано такі методи, як: опитування, що використовувалося для з'ясування ступеня розуміння майбутніми економістами сутності поняття «іншомовна компетентність», його основних ознак, норм та закономірностей становлення; метод узагальнених незалежних експертних оцінок, за допомогою якого з'ясовувався ступінь сформованості певних ознак, рис, проявів компетентної іншомовної поведінки за оцінками викладачів, кураторів, керівництва структурного підрозділу ЗВО, майбутніх працедавців тощо; метод самооцінки, застосований із метою рефлексії сфери власних іншомовних інтересів, переваг, ціннісних орієнтирів, комунікативних пріоритетів тощо. Методи добиралися таким чином, щоб послідовно дослідити рівень сформованості кожного компонента змістово-функційної структури формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Дослідження рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів на констатувальному та формуальному етапах проводилося у чотири підетапи, упродовж кожного з яких ми діагностували рівень сформованості кожного з її компонентів: I – когнітивно-інформаційний компонент, II – мотиваційно-ціннісний, III – рефлексивно-регулятивний, IV – діяльнісно-поведінковий. На кожному з цих підетапів,

виходячи зі змісту іншомовної компетентності, визначено низку завдань, які конкретизують загальну мету експерименту.

Для розв'язання дослідницької проблеми застосовано комплекс методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження особливостей формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, окрім уже перелічених вище, до нього ввійшли метод педагогічного обстеження (збір емпіричних даних); статистичні методи обробки даних із використанням інтегрованого статистичного пакета Statistica 8.0 for Windows (кореляційний аналіз, непараметричний критерій t-Ст'юдента).

Одним з найважливіших практичних завдань діагностичної роботи є створення об'єктивних передумов для побудови адекватного образу досліджуваного явища. Маючи на меті зменшення суб'єктивності отриманих результатів та підвищення можливості досягнення їхньої максимальної вірогідності, у ході нашого дослідження ми орієнтувалися на такі принципи: цілісності, комплексності використання взаємодоповнювальних методик, єдність якісного і кількісного аналізу, високу валідність, відповідність поставленим на початку дослідження цілям і завданням.

Розподіл діагностичних методів за компонентами іншомовної компетентності майбутніх економістів подано в таблиці 2.3.

Отже, когнітивно-інформаційний блок педагогічної діагностики представлений тестом Business English Certificate (BEC); мотиваційно-ціннісний – методикою діагностики мотивації іншомовної компетентності та питальником схильності до іншомовних знакових систем; рефлексивно-регулятивний – методикою діагностики іншомовної метакомпетентності; діяльнісно-поведінковий – методом спостереження за виконанням творчих завдань у груповому, дебатному та дискусивному форматах.

Таблиця 2.3

Методичне забезпечення дослідження рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів за компонентами

	Компоненти			
	когнітивно-інформаційний	мотиваційно-ціннісний	рефлексивно-регулятивний	діяльнісно-поведінковий
Методики	Business English Certificate (BEC)	Методика діагностики мотивації іншомовної компетентності Питальник схильності до іншомовних знакових систем	Методика діагностики іншомовної метакомпетентності	Метод спостереження за виконанням творчих завдань у груповому, дебатному та дискусивному форматах

Експериментальною базою нашого дослідження стали факультет гуманітарної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», навчально-науковий інститут економіки та бізнесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, економічний факультет Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль). Експериментальне вивчення особливостей становлення іншомовної компетентності майбутнього економіста в процесі навчальної діяльності проводилося за допомогою методу «зрізів». У якості характерних точок процесу професійного становлення (етапів професійної підготовки) використано перший та другий семестр третього року навчання. Вибір саме цього етапу навчання у ЗВО майбутніх економістів у розгляді процесу динаміки обумовлений особливостями змісту їхньої навчальної діяльності в аспекті наявності дисциплін іншомовного спрямування. Цей чинник засвоєння більшості змісту дисциплін іншомовного змісту є істотно важливим у системі професійної іншомовної підготовки студента, тож має вагомий вплив на становлення й розвиток його іншомовної компетентності.

Ще одним питанням, що вже стає звичним у психолого-педагогічних дослідженнях студентства педагогічного профілю, є відсутність розподілу в середині контрольних та експериментальних груп за статевою ознакою. Це пояснюється тим, що кількість представників чоловічої статі серед студентів педагогічних ЗВО є дуже незначною (у межах нашого дослідження кількість чоловіків у складі контрольних та експериментальних груп коливається в межах 15 – 20% та становить лише близько 10 осіб у складі цих груп. Отже, незважаючи на умовний розподіл за статевою ознакою в масивах експериментальних даних, у процесі їхньої обробки, виходячи з наведених вище міркувань, змінною статі опитуваних ми нехтуємо.

До складу експериментальної вибірки входили 180 студентів денної та заочної форм навчання третього року навчання, вони були порівну розподілені між контрольною та експериментальною групами. Усі вони є здобувачами освіти денної та заочної форм навчання факультету гуманітарної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», навчально-наукового інституту економіки та бізнесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, економічного факультету Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль).

Основною метою констатувального етапу було встановлення основних закономірностей, механізмів та особливостей іншомовної компетентності майбутніх економістів у процесі навчальної діяльності у ЗВО. Так, важливим було встановлення числових значень та характеристик їхнього розподілу за показниками та компонентами іншомовної компетентності як наукового явища, складання її загальної й компонентної структурної та рівневої характеристики, що дозволило б виявити основні недоліки в її становленні в процесі традиційно організованого навчання в умовах закладу вищої освіти.

Саме ці закономірності та особливості дозволили б нам окреслити стратегію подальшої розвивальної роботи із цим контингентом студентів, з'ясувати оптимальні напрями, методи розвивального впливу, визначитися із

його видовим розмаїттям, конкретним методичним та лінгвістичним забезпеченням тощо, указати його оптимальний час та структуру, виділити необхідні його підетапи.

На констатувальному етапі дослідження наші респонденти були розподілені порівну на контрольну та експериментальну групи, причому з обов'язковим урахуванням принципу рандомізації, що дозволяє мінімізувати вплив таких незалежних змінних, як вік, стать, місце попереднього проживання, успішність у навчанні тощо, на їхню іншомовну компетентність. На цьому етапі нашого дослідження внаслідок застосування діагностичного комплексу нами отримано попередні дані про рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів для представників контрольної та експериментальної груп, що створює передумови для логічного, послідовного та адекватного використання запропонованого, розробленого та описаного нами розвивального впливу.

На формувальному етапі нашого дослідження ми плануємо впровадження педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів для представників експериментальної групи. Представники контрольної групи не зазнають такого впливу, навчаючись та нарощуючи власну іншомовну компетентність виключно традиційними засобами відповідно до навчального плану та навчальних програм дисциплін інваріантного та варіативного складників у традиційних умовах навчання. Після завершення процедури впровадження запропонованої педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти нами проводиться повторне діагностичне обстеження з метою визначення рівня сформованості іншомовної компетентності для представників контрольної та експериментальної групи. Саме цей крок дозволить нам отримати дані щодо динаміки формування іншомовної компетентності майбутніх економістів у традиційних умовах підготовки у ЗВО та в традиційних умовах із додатковим застосуванням запропонованого розвивального впливу, виконати їх

емпіричну обробку, узагальнення та подальшу науково-педагогічну інтерпретацію.

На контрольному етапі нашого експериментального дослідження ми виконуємо зіставлення результатів діагностики рівня та структури сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у звичайних умовах навчання (контрольна група) та в умовах навчання із застосуванням розробленої педагогічної технології (експериментальна група). Цей крок дасть нам змогу уникнути впливу певних сторонніх чинників, урахувати принцип детермінізму, оскільки очікувані нами зміни в бік зростання та підсилення структури для представників експериментальної групи та відсутність такого зростання та структурних змін для представників контрольної групи в такій моделі дослідження може пояснюватися виключно застосуванням розвивального впливу з використанням педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Розглянемо діагностичні процедури вимірювання сформованості кожного компонента досліджуваного педагогічного явища.

Діагностика специфіки та рівня прояву когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів здійснювалася із використанням тесту на знання англійської мови рівня Vantage відомого тесту економічної та бізнес-спрямованості BEC. Цей тест складається з чотирьох частин – читання, письмо, аудіювання, говоріння. Відносна вага кожної частини становить 25% від загальної оцінки. Загальна оцінка – до 230 балів за Кембриджською шкалою, причому сертифікований рівень передбачає не нижче 140 балів.

Модуль читання BEC Vantage реалізується протягом однієї години та складається із шести завдань, за результатами виконання яких визначається, наскільки впевнено респондент читає та розуміє зміст англійських текстів економічної та бізнесової специфіки. Модуль аудіювання BEC Vantage реалізується протягом сорока хвилин та складається із чотирьох завдань, за результатами виконання яких респонденту необхідно продемонструвати своє

вміння сприймати на слух різні види текстів (бесіди, інтерв'ю, обговорення, презентації і т. п.). Модуль письма ВЕС Vantage реалізується протягом однієї години та десяти хвилин та складається із двох завдань, за змістом яких респонденту необхідно написати два тексти на задану тематику, це може бути письмо, примітка, звіт, пропозиція чи повідомлення електронною поштою. Обсяг першого тексту повинен становити 120 – 140 слів, другого – 200 – 250 слів. Модуль говоріння ВЕС Vantage реалізується протягом 16 хвилин та складається з трьох завдань, респондент повинен поспілкуватися в парах та втрійках (наприкінці дня складання, якщо кількість респондентів непарна). Цей модуль демонструє вміння кандидата брати участь у бесіді, ставити питання та відповідати на них, висловлювати свою думку при обговоренні різних питань, що так чи так стосуються економічної та бізнес-тематики.

Діагностика специфіки та рівня прояву мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів здійснювалася із використанням методики діагностики мотивації іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності та питальника «людина – іншомовна знакова система». Ця методика становить модифікований варіант методики діагностики професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана). В її основу покладено концепцію про внутрішню та зовнішню мотивацію певного виду діяльності, вона може застосовуватися для діагностики мотивації набуття іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності студентами, зокрема для встановлення кількісної та якісної характеристики іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності. Опитуваному пропонується прочитати перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дати оцінку кожному з них згідно із запропонованою шкалою.

Далі підраховуються числові значення показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності (ВМ ІК), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ ІК), зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ ІК) відповідно до

формул, наведених у додатках. Показник вираженості кожного типу мотивації іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності приймає значення, що міститься в межах дійсних чисел від 1 до 5.

Для більш глибокого та розгорнутого якісного аналізу результатів автори базового питальника пропонують визначати мотиваційний комплекс особистості опитуваного, для чого необхідно з'ясувати тип співвідношення ВМ ІК, ЗПМ ІК, ЗНМ ІК, розташувавши їх у порядку зростання та сполучивши відповідно знаками $<$, $>$, \leq , \geq , або $=$. Причому найкращими для подальшого професійного становлення, реалізації в обраній професії є комплекси типу ВМ ІК $>$ ЗПМ ІК $>$ ЗНМ ІК або ВМ=ІКЗПМ ІК $>$ ЗНМ ІК. При цьому найгіршим вважається мотиваційний комплекс іншомовної компетентності типу ЗНМ ІК $>$ ЗПМ ІК $>$ ВМ ІК. Між крайніми, позитивними та негативними варіантами мотиваційних комплексів іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності розташовані проміжні з погляду їхньої ефективності інші мотиваційні комплекси. При їх інтерпретації доречно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем його вираженості. Уважається, що чим оптимальніше мотиваційний комплекс професійної діяльності або її складників, тим більше майбутній фахівець орієнтований на сам зміст такої діяльності, тим більше прагне досягти в ній високих результатів, тим нижче його емоційна нестабільність.

Питальник «людина – іншомовна знакова система» становить модифікований варіант диференціально-діагностичного питальника (ДДП Є. Климова). Використовується шкала «людина – знакова система» цього питальника. Респонденту пропонується відповісти на вісім питань, що відображають специфіку його майбутньої професійної діяльності із використанням іншомовних знакових систем та певної іноземної мови загалом. Кожне твердження можна оцінити від 0 до 3 балів залежно від ступеня його привабливості для опитуваного.

Наприкінці питальника підсумовуються бали, що нараховані за відповіді на кожне із запропонованих питань, причому загальна їх сума від 0 до 24 балів, та робиться аргументований висновок про ступінь схильності людини до видів діяльності, що вимагають використання іншомовних знакових систем. На думку авторів базового питальника, респондентам, що схильні до високих результатів за показником «людина – операційна система» властива висока ригідність поведінки та стійкість афективних станів, реалістичність та незалежність у судженнях, прагненнях та вчинках у різних сферах діяльності.

Діагностики специфіки та рівня прояву рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів здійснювалася із використанням експериментально-інтроспективної методики «Іншомовна метакомпетентність» складається з двох блоків – перший блок «Обізнаність у сфері іншомовної компетентності» (методика № 1), другий блок «Рефлексія у сфері іншомовної компетентності» (методика № 2 – 5) та третій блок методики «Іншомовне метакомпетентне відтворення» (методики № 6 – 7). Максимальна кількість балів за цією методикою становить 60 балів. Ця методика є глибоко модернізованим варіантом експериментально-інтроспективної методики «Метакреативність» (EIMCA), що була розроблена М. Саврасовим [186].

Метою першого блоку «Обізнаність у сфері іншомовної компетентності» є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому явищі, як іншомовна компетентність людини в її процесах, видах та шляхах сприяння її повноцінному функціонуванню (максимально – 12 балів).

Метою другого блоку «Рефлексія у сфері іншомовної компетентності» (максимальний результат – 30 балів) є визначення міри диференційованості самооцінки іншомовної компетентності, у якій проявляється схильність до деталізації в характеристиці власної іншомовної компетентності (методика № 2, методика № 3); визначення рівня прояву схильності до планування процесу подальшого оволодіння іноземною мовою (методика № 4);

визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації процесу оволодіння іноземною мовою, за рахунок яких здійснюється їхній моніторинг (методика № 5).

Третій блок методики «Іншомовна метакомпетентність» «Іншомовне метакомпетентне відтворення» включає методики № 6 – 7, які спрямовані на дослідження такої особливості іншомовної компетентності, як вибірковість довільного та мимовільного розуміння змісту складного іншомовного тексту (максимально – 18 балів).

Діагностика специфіки та рівня прояву діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів здійснювалася із використанням методу експертних оцінок, методу спостереження та методу творчих завдань. До складу експертної групи із оцінки рівня прояву діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів входили викладачі дисциплін іншомовного спрямування, куратори груп, керівництво структурних підрозділів закладів вищої освіти.

Усі ці перелічені раніше якості діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів спостерігали експерти в процесі функціонування групових диспут-клубів, лекцій-презентацій, круглих столів, які відбувалися виключно іноземною мовою та охоплювали широке коло соціальних питань: регіональні та культурні стереотипи обох країн, гендерну політику, сімейні стосунки та сімейні статuti, дискримінацію іммігрантів по всьому світу, глобальні економічні та соціальні виклики тощо.

Академічна аудиторна форма спілкування змінювалась груповими, парними, індивідуальними бесідами-консультаціями з модераторами. Показником активності й готовності студентської молоді – майбутніх економістів до іншомовного спілкування стала кількість вчинкових, діяльнісних та комунікативних актів (від 0 до 10 актів). Експертів просили зафіксувати для кожного студента за десятибальною шкалою готовність та схильність використовувати засоби іноземної мови окремо для кожної з

трьох сфер активності – поведінкової (вчинок), діяльнісної (діяльність) та комунікативної сфери (спілкування).

Для зручності спостереження за учасниками цього виду роботу з боку експертів та модератора нами була запропонована схема спостереження за кількісними характеристиками прояву показників діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів, що описує типові прояви вчинкових, діялісних та комунікативних актів (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Схема фіксації та обліку кількісних характеристик діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів

Вчинковий акт	Діялісний акт	Комунікативний акт
1. Вираз обличчя – схвальна посмішка, зведені брови як ознака нерозуміння або невдоволення 2. Навмисні жести – змах руки як ознака незгоди, вказівка пальцем на правильну відповідь, вказівка пальцями кількості або порядкового номеру 3. Вокальна згода або незгода – схвальна хмикання, суперечливий звук, емоційне інтонування, гучність, паузування, багатократне повторення важливої частини висловлення 4. Поза учасника: схрещені руки чи ноги як ознака відсторонення, нахил голови до співрозмовника як	1. Розуміє та продукує невербальні засоби комунікації 2. Виражає згоду або незгоду стислими фразами, просить про уточнення, підтвердження думки або повторення в разі нерозуміння 3. Займає позицію активного слухача, фіксує необхідні дані 4. З бажанням приєднується до робочих груп, проте ще не готовий до позиції комунікатора 5. Проявляє яскраво виражену позитивну емоційну налаштованість – відкритість, посмішка, вітальні погляди та сприятливі жести 6. Проявляє ознаки	1. Робить глибокі спостереження та аналіз комунікації в різних контекстах та вбудовує власний стиль комунікації у загальний контекст 2. Використовує імперативні активні дієслова англійської мови та вокабуляр переконання, спроможності вбудовувати потрібні стимулювальні інтонації в мовлення. 3. Активно використовує уточнювальні дієслова, зацікавлений в отриманні відповіді та продовженні діалогу 4. Знаходить зрозумілі, переконливі аргументи навіть у суперечці 5. Готовий до

Продовження таблиці 2.4

<p>ознака уваги.</p> <p>5. Персональний простір – зацікавлені займають місце якнайближче до того, хто говорить, незацікавлені сідають позаду за спинами одногрупників, з небажанням працювати в парах або мобільних групах</p> <p>6. Спрямованість погляду, частота мерехтіння очами як ознака зацікавленості, блиск у очах</p> <p>7. Вступ у фізичний контакт, бажання потиснути руку, отримати автограф, письмову оцінку, сувенір</p> <p>8. Зовнішній вигляд, відповідний діловій зустрічі, бажання справити ділове враження, організація робочого місця</p> <p>9. Артефакти – оточення предметами ділової комунікації (ноутбук, блокнот, речі для нотатків тощо)</p> <p>10. Стійкість уваги – очі не бігають, збереження робочої пози, не стежать за часом, не відволікаються на гаджети</p>	<p>організаційного менеджмента</p> <p>спілкування – уважно слухає, не перебиває, ставить питання, дотримується лінії обговорення, пропонує для обговорення власні думки</p> <p>7. Демонструє терпіння та витримку, не робить швидких висновків, готовий розуміти інші думки, підтримувати обговорення.</p> <p>8. Адаптивність, готовність відчувати настрій співрозмовників</p> <p>9. Побудова доповіді, вміння знайти своє місце у процесі комунікації, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації, підтримує стійку комунікацію</p> <p>10. Участь у прийнятті групових рішень – сприйняття думки більшості, додавання власних деталей та аргументів, продумана згода</p>	<p>спілкування за темою, прив’язує загальні знання та ерудицію до обговорюваного питання</p> <p>6. Володіє словами-зв’язками для встановлення вербального контакту, кожне наступне висловлювання вміло поєднується із попереднім</p> <p>7. Уміло структурує висловлювання, ілюструє персоналізованими прикладами.</p> <p>8. Тримається впевнено, ненапружено, приємний та врівноважений у спілкуванні.</p> <p>9. Готовий узяти на себе роль комунікатора, має досвід переключення та поживавлення розмови.</p> <p>10. Демонструє високий рівень емпатії та емоційного інтелекту</p>
---	--	---

Далі, згідно із процедурою організації дослідження, нами виділено рівні прояву (високий, достатній, середній, низький) основних компонентів

іншомовної компетентності майбутніх економістів – когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового, для кожного з них указані відповідні проміжки можливих середніх значень. Так, чисельні характеристики рівнів прояву показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності для наших респондентів наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Чисельні характеристики рівня прояву показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів

	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння
Високий	43,1 – 58	42,1 – 57	43,1 – 58	42,1 – 57
Достатній	30,1 – 43	29,1 – 42	30,1 – 43	29,1 – 42
Середній	16,1 – 30	15,1 – 29	16,1 – 30	15,1 – 29
Низький	0 – 16	0 – 15	0 – 16	0 – 15

Далі, згідно із логікою нашого дослідження, пропонуються чисельні характеристики рівнів прояву показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності для наших опитуваних (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Чисельні характеристики рівня прояву показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів

	ВМ ІК майб. проф. діяльності	ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	Схильність до іншомовних знакових систем
Високий	3,9 – 5	3,9 – 5	3,9 – 5	18,1 – 24
Достатній	2,7 – 3,8	2,7 – 3,8	2,7 – 3,8	12,1 – 18
Середній	1,6 – 2,6	1,6 – 2,6	1,6 – 2,6	6,1 – 12
Низький	0 – 1,5	0 – 1,5	0 – 1,5	0 – 6

Нижче, у таблиці 2.7, відповідно до процедури дослідження, ми пропонуємо чисельні характеристики рівнів прояву показників рефлексивно-

регулятивного компонента іншомовної компетентності для наших респондентів.

Таблиця 2.7

Чисельні характеристики рівня прояву показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів

	Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	Іншомовне метакомпетентне відтворення
Високий	9,1 – 12	24,1 – 30	14,1 – 18
Достатній	6,1 – 9	17,1 – 24	9,1 – 14
Середній	3,1 – 6	8,1 – 17	5,1 – 9
Низький	0 – 3	0 – 8	0 – 5

Далі нами пропонуються чисельні характеристики рівня прояву показників іншомовної компетентності майбутніх економістів для діяльнісно-поведінкового компонента (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Чисельні характеристики рівня прояву показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів

	Кількість вчинкових актів	Кількість діяльнісних актів	Кількість комунікативних актів
Високий	8,1 – 10	8,1 – 10	8,1 – 10
Достатній	5,1 – 8	5,1 – 8	5,1 – 8
Середній	1,9 – 5	1,9 – 5	1,9 – 5
Низький	0 – 1,8	0 – 1,8	0 – 1,8

Згідно із виділеними в цьому підрозділі підходами, критеріями та показниками аналізу емпіричних даних щодо рівня та міри сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів, із використанням описаних нами методів та методик їх виміру та обробки в наступному підрозділі нами буде проведено розгорнуту констатувальну та формувальну роботу.

На наступному етапі нашого дослідження рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів ми перейдемо безпосередньо до аналізу результатів експериментальної роботи, а саме до констатувального дослідження рівня сформованості іншомовної компетентності контрольних та експериментальних груп до формувального експерименту; згідно з обраною експериментальною схемою ми починаємо із аналізу середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту

	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння
Значення показника (рівень прояву)	32,8 достатній	18,25 середній	28,53 середній	23,32 середній

Можемо спостерігати, що середні значення емпіричних показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього рівня (читання) та середнього рівня (аудіювання, письмо та говоріння), утім інтегральний сумарний показник для тесту ВЕС за чотирма виділеними шкалами досягає лише значення 102,9, що відповідає результату «не склав» (не досягає необхідних 140 балів) за версією розробників цього тесту. У таблиці 2.10 наведено дані щодо середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи.

Таблиця 2.10

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту

	ВМ ІК майб. проф. діяльності	ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	Схильність до іншомовних знакових систем
Значення показника (рівень прояву)	2,03 середній	2,56 середній	3,24 достатній	9,17 середній

Констатуємо, що середні значення емпіричних показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього рівня (ЗНМ ІК майбутньої професійної діяльності) та середнього рівня (ВМ ІК майбутньої професійної діяльності, ЗПМ ІК майбутньої професійної діяльності, схильність до іншомовних знакових систем), при цьому мотиваційний комплекс іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності набуває вигляду $ВМ\ ІК < ЗПМ\ ІК < ЗНМ\ ІК$, що за рекомендаціями авторів базового питальника мотивації професійної діяльності належить до негативного різновиду мотиваційного комплексу особистості.

У таблиці 2.11 наведено дані щодо середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи.

Відмітимо, що середні значення емпіричних показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту дозволяють віднести всі його складники до середнього рівня прояву (обізнаність у сфері іншомовної компетентності, рефлексія у сфері іншомовної компетентності, іншомовне метакомпетентне відтворення) діагностованого компонента, що може свідчити про певний

рівень усвідомлення та опрацювання опитуваними інформації щодо необхідності іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності та адекватність їх оцінки власного рівня прояву цієї компетентності.

Таблиця 2.11

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту

	Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	Іншомовне метакомпетентне відтворення
Значення показника (рівень прояву)	5,51 середній	12,9 середній	8,12 середній

У таблиці 2.12 наведено дані щодо середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи.

Таблиця 2.12

Чисельні характеристики рівня прояву показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту

	Кількість вчинкових актів	Кількість діяльнісних актів	Кількість комунікативних актів
Значення показника (рівень прояву)	6,57 достатній	3,13 середній	1,02 низький

Наголосимо, що середні значення емпіричних показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту дозволяють віднести його показники до достатнього (кількість вчинкових актів), середнього (кількість діяльнісних актів) та низького рівня прояву (кількість комунікативних актів) діагностованого

компонента. Установлений факт є свідченням того, що для респондентів цей компонент іншомовної компетентності розвинений несистематично, навіть хаотично, оскільки ускладнення рівня поведінки та діяльності, зростання її ієрахізованості та структурованості (при переході від поведінкового до діяльнісного та комунікативного шаблів) викликає суттєву деградацію рівня прояву її емпіричних показників (від достатнього до середнього та від середнього до низького рівнів).

Далі, відповідно до обраної експериментальної схеми нами проведено аналіз чисельної та рівневої характеристик середніх значень показників іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту, а саме показників когнітивно-інформаційного компонента зазначених вище респондентів на цьому етапі дослідження (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту

	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння
Значення показника (рівень прояву)	32,7 достатній	18,4 середній	28,75 середній	23,25 середній

Зазначимо, що середні значення емпіричних показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього (читання) та середнього рівня (аудіювання, письмо та говоріння), однак інтегральний сумарний показник для тесту ВЕС рівня Vantage за виділеними шкалами досягає лише значення 103,1, що відповідає результату «не склав» (не досягає необхідних 140 балів) за версією розробників цієї тестової методики.

У таблиці 2.14 наведено дані щодо середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.14

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту

	ВМ ІК майб. проф. діяльності	ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	Схильність до іншомовних знакових систем
Значення показника (рівень прояву)	2,05 середній	2,52 середній	3,27 достатній	9,24 середній

Зазначимо, що середні значення емпіричних показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього (ЗНМ ІК майбутньої професійної діяльності) та середнього рівня (ВМ ІК майбутньої професійної діяльності, ЗПМ ІК майбутньої професійної діяльності, схильність до іншомовних знакових систем), при цьому мотиваційний комплекс іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності набуває вигляду $ВМ\ ІК < ЗПМ\ ІК < ЗНМ\ ІК$, що, на думку авторів базового питальника та концепції мотивації професійної діяльності, належить до негативного різновиду мотиваційного комплексу особистості.

У таблиці 2.15 наведено дані щодо середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Констатуємо, що середні значення емпіричних показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту дозволяють віднести всі

його складники до середнього рівня прояву (обізнаність у сфері іншомовної компетентності, рефлексія у сфері іншомовної компетентності, іншомовне метакомпетентне відтворення) діагностованого компонента, що може свідчити про наявність необхідного рівня усвідомлення та осмислення респондентами необхідності іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності

Таблиця 2.15

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту

	Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	Іншомовне метакомпетентне відтворення
Значення показника (рівень прояву)	5,45 середній	13,07 середній	8,07 середній

У таблиці 2.16 наведено дані щодо середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.16

Чисельні характеристики рівня прояву показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту

	Кількість вчинкових актів	Кількість діяльнісних актів	Кількість комунікативних актів
Значення показника (рівень прояву)	6,61 достатній	3,20 середній	1,05 низький

Відмітимо, що середні значення емпіричних показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до експерименту, на нашу думку, дозволяють

віднести його показники до достатнього рівня прояву (кількість вчинкових актів), середнього рівня прояву (кількість діяльнісних актів) та низького рівня прояву (кількість комунікативних актів) діагностованого компонента. Ця обставина може свідчити, що для опитуваних цей компонент іншомовної компетентності розвинений безсистемно, нарощування рівня складності поведінки та діяльності, збільшення її ієрархізованості та структурованості (при переході від поведінкового до діяльнісного та комунікативного шаблів) викликає значний занепад середніх значень її емпіричних показників (від достатнього до середнього та від середнього до низького рівнів).

Зіставлення рівневої характеристики середніх значень показників іншомовної компетентності студентів контрольної групи та експериментальної групи до експерименту (і загалом, і для когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, діялісно-поведінкового та рефлексивно-регулятивного компонентів) дає змогу стверджувати, що вона є уніфікованою для двох груп. Саме цей факт, з одного боку, дає нам певні підстави для проведення подальшої методологічно виваженої, цілісної, системної та цілеспрямованої розвивальної роботи, а з іншого – створює передумови для подальшої перевірки відсутності статистично достовірних розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників іншомовної компетентності для представників контрольної та експериментальної групи перед експериментом із використанням критерію t-Стюдента.

Саме цей крок і був нами зроблений з метою доведення відсутності таких розбіжностей для представників контрольної та експериментальної груп до формульованого експерименту, що підтвердило б успішність рандомізації цих груп та уможливило б подальше проведення розвивальної роботи у сфері іншомовної компетентності майбутніх економістів, підтвердило б її доцільність, виваженість та значущість. Результати цього аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи та контрольної груп до експерименту із

використанням математико-статистичного непараметричного критерію t-Стюдента наведено нами нижче в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів перед експериментом

Показники когнітивно-інформаційного компонента	Середнє значення для контр. групи	Середнє значення для експерим. групи	Значення t-критерію (з достовірністю р)
Читання	32,800	32,700	0,069 (p<0,95)
Аудіювання	18,257	18,400	-0,145 (p<0,95)
Письмо	28,536	28,750	-0,150 (p<0,95)
Говоріння	23,321	23,250	0,049 (p<0,99)

Аналізуючи дані, зазначаємо, що зафіксовано відсутність статистично достовірних розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом. Єдине, що відзначимо, незначне переважання середніх значень показників аудіювання та письма для представників експериментальної групи та середніх значень показників читання та говоріння для представників контрольної групи перед експериментом. Отже, середні значення показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом демонструють однорідність розподілу, що уможливило подальшу розвивальну та експериментальну роботу з цим компонентом.

У таблиці 2.18 представлено результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту.

Підкреслимо, що зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента

іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної групи перед експериментом. Також можна відзначити незначне переважання середніх значень показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності та схильності до іншомовних знакових систем для представників експериментальної групи та середніх значень показника зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності для представників контрольної групи перед експериментом. Отже, аналіз середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом дозволяє констатувати статистичну однорідність розподілу середніх значень емпіричних показників, що робить доречною подальшу розвивальну роботу з цим компонентом.

Таблиця 2.18

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів перед експериментом

Показники мотиваційно-ціннісного компонента	Середнє значення для контрольної групи	Середнє значення для експериментальної групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
ВМ ІК майб. проф. діяльності	2,036	2,057	-0,173 (p<0,95)
ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	2,564	2,529	0,216 (p<0,95)
ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	3,243	3,271	-0,149 (p<0,95)
Схильність до іншомовних знакових систем	9,179	9,243	-0,093 (p<0,95)

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи до експерименту подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів перед експериментом

Показники рефлексивно-регулятивного компонента	Середнє значення для контрольної групи	Середнє значення для експеримент. групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	5,514	5,450	0,184 (p<0,95)
Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	12,900	13,079	-0,168 (p<0,95)
Іншомовне метакомпетентне відтворення	8,121	8,071	0,087 (p<0,95)

Констатуємо, що нами зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом. Додатково зазначаємо деяке переважання середніх значень показників обізнаності у сфері іншомовної компетентності та іншомовного метакомпетентного відтворення для представників контрольної групи та середніх значень рефлексії у сфері іншомовної компетентності для представників експериментальної групи перед експериментом. Отже, аналіз середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом демонструє статистичну однорідність розподілу середніх значень емпіричних

показників, що робить можливою подальшу розвивальну роботу з цим компонентом іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів перед експериментом

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Середнє значення для контрольної групи	Середнє значення для експеримент. групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Кількість вчинкових актів	6,571	6,614	-0,145 (p<0,95)
Кількість діяльнісних актів	3,136	3,207	-0,265 (p<0,95)
Кількість комунікативних актів	1,029	1,050	-0,118 (p<0,95)

Нами зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом. Можемо відмітити незначне переважання середніх значень показників кількості вчинкових актів, кількості діяльнісних актів, кількості комунікативних актів для представників експериментальної групи перед експериментом. Тобто аналіз середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп перед експериментом показує статистичну однорідність розподілу середніх значень емпіричних показників, що уможливорює подальшу експериментальну роботу з цим компонентом іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Підводячи підсумок, можемо стверджувати, що всі виділені компоненти іншомовної компетентності на рівні середніх значень своїх емпіричних показників для представників контрольної та експериментальної груп перед експериментом демонструють однорідність статистичного розподілу, тобто нашим наступним логічним та послідовним кроком повинна стати розвивальна робота з використання методів неформальної освіти з метою рівневої та структурної оптимізації показників сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки.

2.2. Експериментальне впровадження педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти

Нижче нами буде представлено й детально схарактеризовано впровадження авторської педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Кожен із використаних у педагогічній технології методів (Mobile learning, TED-talks, тренінги та дебати) реалізовувався на практиці певним чином, що було зумовлено специфікою іншомовного змісту навчального матеріалу, спеціальністю студентів, особливостями дидактичного та організаційного забезпечення тощо.

Для формування діяльнісно-поведінкового та частково мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів ми використовували метод дебатів англомовного спрямування, що становить комплекс послідовних дій викладача, що сприяє саморозвитку особистості студента та дозволяє поетапно втілювати в життя та бачити динаміку розвитку іншомовної компетентності майбутнього економіста. Цей метод перейшов у практику освітнього процесу ЗВО із середньої школи, де вже певний час успішно використовується, переважно у процесі навчання дисциплін соціогуманітарного циклу [94]. Уважається, що використання цього методу уможливорює реалізацію особистісного потенціалу учня і

студента, детермінуючи розвиток його інтелектуальних здібностей, творче ставлення до світу, почуття власної відповідальності та моральні почуття. Традиційними етапами втілення цього методу в процес викладання є орієнтація на дослідження теми, підготовка до проведення, власне дебати, обговорення та післядія.

Дебати використовуються для формування вмінь публічно висловлюватися, сприяють розвитку конкурентоспроможності (зокрема в галузі майбутньої професії), дозволяють структурувати думки, підвищують рівень логіки та переконливість аргументації, вчать працювати в команді. Крім того, цей метод допомагає сконцентруватися та знайти правильне рішення серед розмаїття можливих ідей, сприяє розвитку толерантності в студентському середовищі, адекватному сприйняттю різних думок у ситуації професійної взаємодії. Також він дозволяє засвоїти основні принципи дебатування: логічні, психологічні, моральні, формує власну позицію та розвиває критичне мислення, що сприяє майбутньому професійному становленню фахівців, що здатні ефективно оперувати в полілінгвальному та полікультурному середовищі.

Серед очікуваних результатів використання дебатів у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх економістів виділяємо такі:

- розвиток інтелектуальних здібностей (формування критичного мислення, вміння встановлювати логічні зв'язки між соціальними, геополітичними та економічними явищами, вміння аналізувати різноманітні ідеї розвитку локальної й глобальної економіки та події, що передували або настали внаслідок імпліментування цих ідей, робити обґрунтовані висновки, вибудовуючи ланцюжок доказів та аргументів, вміння розрізняти факти та погляди відомих економістів, аналізувати отриману інформацію професійного характеру);

- розвиток дослідницьких та організаційних навичок (збирати та аналізувати економічну інформацію із різних джерел, оцінювати різноманітні

версії та думки щодо динаміки розвитку, збирати доказову базу та адекватно її використовувати);

- розвиток креативності (уміння по-новому подивитись на проблему, використовувати інноваційні засоби для вирішення завдань, бачити нове, незвичайне, відповідно формувати світосприйняття у сфері нових економічних відкриттів);

- розвиток комунікативних здібностей (уміння слухати та чути партнера, здатність працювати в команді, толерантність до різних поглядів);

- розвиток ораторських здібностей (навичок публічних презентацій, впевненість у собі, уміння чітко висловлювати свої думки в усній та письмовій формі, здібність використовувати невербальну мову, як-от: жести, міміка, пантоміміка, динаміка рухів, мова поз з метою активації уваги аудиторії);

- формування громадянської позиції та навичок життєдіяльності в громадянському суспільстві.

Утілюючи ідею використання дебатів у практику формування іншомовної компетентності майбутніх економістів, ми розробили методику формування діяльнісно-поведінкового компонента цієї компетентності під назвою «Brainstorming Ideas with Debates». Ця методика включала чотири частини, кожна з яких присвячено розвитку основних мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь у структурі іншомовної компетентності майбутніх економістів (докладно методику описано в додатку Г).

Першу частину запропонованої розвивальної методики було сфокусовано на розвитку мовленнєвих навичок майбутніх економістів для спонтанного та цілеспрямованого говоріння. Вона включала дебатні модулі, які становлять певні завдання та їх очікувані результати для застосування в індивідуальній, парній та груповій роботі. Лектори, вчителі та коучі повинні ознайомитися із короткою інструкцією щодо формування цієї здібності. Кожен із дванадцяти модулів містив покрокове завдання та частину, де

студенти можуть ознайомитись із очікуваними результатами після виконання завдань.

Крім того, перша частина цієї методики включала деталізований перелік можливих найбільш обговорюваних тем економічної спрямованості для організації дебатів та інструкції щодо їх розробки (хакерство, вакцинація, громадянські права, штучний інтелект, права жінок, релігійні свободи та ін.).

Модуль перший присвячено пошуку стверджувальних та заперечувальних аргументів щодо обраної теми, студенти працювали в парах та в групах, відстоюючи свої аргументи й даючи логічні та інформативні пояснення, надаючи зворотний зв'язок спікерам.

Модуль другий – спонтанному генеруванню ідей та їх короткій презентації. Цей модуль розвивав навички конспектування та оформлення ідей у пункти та підпункти, учив студентів швидко реагувати на думки членів команди, аналізувати масив матеріалу та формувати одну загальну думку від усієї команди.

Модуль третій присвячено командній роботі, студенти отримували тему для обговорення випадковим чином за 35 – 40 хвилин до початку дебатної сесії. Особливу увагу було сконцентровано на стратегії командної роботи та мистецтві формування міжособистісних взаємин. У процесі реалізації цього модуля можливою стала зміна ролей студентів з учасника на модератора чи спостерігача або навпаки.

Модуль четвертий фокусувався на глибокому вивченні питання щодо аналізу широкого кола джерел. Студентам необхідно було навчитися узгоджувати суперечливу інформацію із різних джерел та будувати стверджувальні або заперечувальні тези, керуючись законами логіки та послідовності. Модуль завершувався відкритою дискусією, що є наближеною до реальних умов справжніх дебатів.

Модуль п'ятий організовано у вигляді круглого столу для групи із 10 – 12 студентів, з темою обговорення студенти знайомляться завчасно, добираючи відповідну інформацію. Круглий стіл відбувається у вигляді

рольової гри, де студенти виступають у ролі журналістів або спостерігачів. Викладач відіграє роль модератора, студенти по чергово вчаться спочатку сприймати інформацію на слух, обробляючи та фіксуючи її; а згодом – формулювати стратегічні та ефективні питання щодо уточнення та поглиблення змісту цієї інформації.

Модуль шостий організував студентів для проведення формальних дебатних сесій із широкого кола питань, вирішення яких вимагає і спеціальних лінгвістичних знань, і набутого досвіду у використанні дебатних прийомів. Класичні дебати можуть бути більш привабливими та інформативними, якщо студенти будуть грати ролі відомих економістів, політиків та волонтерів, промотуючи їх погляди на певні події. У разі організації дебатних івентів між університетами студенти дебатують з незнайомими опонентами, що додає їм досвіду та впевненості.

Модуль сьомий практикував неформальні дебати на цікаві теми. Тут загальні знання, філософія та психологія стосунків посідала провідне місце та дозволяла навіть недосвідченим у галузі економіки студентам узяти участь у дебатній події із задоволенням. Модератор докладав зусилля для формування сприятливого психологічного клімату, що допомагало подолати комунікативний бар'єр. Дебати, проведені в неформальній атмосфері, викликали більшу цікавість в учасників.

Модуль восьмий фокусувався на написанні дебатного скрипту, студенти вчилися застосовувати лінійні технології або технології асоціативного куща для створення попереднього варіанта дебатної презентації. Групи обмінювалися сценаріями презентацій, щоб внести уточнення або корективи в роботу іншої групи. Студенти вчилися лімітованої подачі матеріалу, знаходження ключових слів та стверджувальних речень, активного застосування слів-зв'язків для більш логічного та послідовного викладення матеріалу.

Модуль дев'ятий присвячено роботі із відеокліпами популярних дебатних сесій відомих політиків та економістів. Після перегляду фрагмента

викладач та студенти обговорювали стратегічні моменти дебатної промови, визначали основні її частини та аналізували їхнє смислове наповнення. Це сприяло розвитку стратегій будування дебатного кейсу студента, толерантній манері ведення дебатів, умінню знаходити аргументи та транслювати їх у необхідний момент дебатів та ілюструвати їх прикладами з власного життя.

Модуль десятий використовував технології проведення онлайн-дебатів між місцевими або іноземними студентами. Їм необхідно бути впевненими у використанні технологій онлайн-спілкування та бути готовими використовувати етикет і синхронного, і асинхронного онлайн-спілкування. Однаково задіяними були і навичка говоріння, і навичка сприйняття необхідної інформації на слух.

Модуль одинадцятий учив студентів бути активними учасниками економічних онлайн-форумів, де вони мали можливість ознайомитись із різноманітними поглядами на тематику, що їх цікавить, проаналізувати регіональні, національні та глобальні тенденції розвитку економіки. Набуваючи досвіду цього виду роботи, студенти починали поширювати власні думки, реагувати на коментарії щодо викладеної інформації, вступати в активне онлайн-обговорення різноманітної тематики.

Модуль дванадцятий присвячено використанню технологій ведення бізнес-кореспонденції з метою презентації думки, уточнення деталей, формування запитів, добору аргументів, використанню етичної манери обговорення думок, засвоєнню специфічного формату бізнес-листування. Листування може бути організоване між учасниками дебатної групи або із зовнішніми респондентами.

Друга частина запропонованої розвивальної методики «Brainstorming Ideas with Debates» фокусувалася на розвитку мовленнєвих навичок майбутніх економістів для усвідомленого та цілеспрямованого читання. Вона включала набір тематичних текстів обсягом до однієї сторінки кожний, що становили уривки автентичних текстів з економічної проблематики. Лектори, вчителі та коучі повинні ознайомитися із короткою інструкцією щодо

формування цієї здатності. Дебатування в цьому випадку вимагало ґрунтовних знань з різноманітних дисциплін, що пов'язані між собою та конгломерують відомості із соціальної, політичної та економічної сфери сучасного життя. Занурення в процес читання текстів з цих дисциплін збагачувало рівень загальних знань студентів, активізувало їхні навички роботи з англійськими текстами, наповнювало їхній словниковий запас економічно орієнтованою лексикою та допомагало перевести пасивні знання в активну фазу.

Читання є дуже важливим у додебатному періоді й може бути організоване в індивідуальній, парній або груповій формі. Основна мета читання в цьому контексті – не тільки розуміння англійського тексту, але й подальша можливість його дедуктивного та індуктивного аналізу. При парній та груповій роботі студенти поширювали отриману інформацію в процесі роботи із текстом, доповнювали її, використовували її для позитивної або негативної аргументації.

На початковому етапі роботи із економічними текстами викладач знайомив студентів з різноманітними джерелами, такими як регіональні та національні друковані та електронні ЗМІ, форуми та чати. На більш просунутому етапі це складання списку рекомендованих джерел стає завданням уже самих студентів. Цей список наявний у вільному та відкритому доступі, може бути доповнений або скорегований у процесі групової роботи. При цьому наявний певний ресурс або засіб візуалізації, зберігання та модифікації цієї інформації в реальній та віртуальній формі. Якщо це відбувається в реальному житті, засобом візуалізації може стати стіннівка або інформаційний куток, у віртуальній формі найбільш цікаву інформацію студенти можуть прикріпляти на стіну в чатах.

Робота із читанням організовувалася таким чином. Студенти отримували тексти різноманітної тематики з автентичних джерел та короткі інструкції по роботі з ними. Нами було зроблено добір текстів такої тематики: «Технології та глобалізація», «Навички у цифровій ері», «Переваги

та недоліки глобалізації», «Екологія як запорука розвитку суспільства», «Стратегії розвитку мегаполісів». Читання тексту було розподілено на передтекстовий, текстовий та післятекстовий періоди.

В передтекстовому періоді після отримання інструкції та тексту студент мав продумати тему майбутнього дебатовання та скласти список необхідних питань, які будуть висвітлені в процесі. Викладач організував коротке обговорення з приводу можливих акцентів та маркерів, які можуть очікувати студентів після ознайомлення з текстом. Також група студентів на чолі з модератором або викладачем планувала, яку саме інформацію необхідно дібрати в процесі читання, наприклад, вони склали таблицю із графами «Схвальні аргументи» та «Заперечні аргументи», «Факти для вступу», «Факти для виводу», «Цікаві факти».

У текстовому періоді студент знайомився із текстом двічі. При першому читанні студент сприймав текст на предмет виявлення загальної думки та виділення структурних частин тексту: вступ, основна частина, підсумок. Друге читання присвячене ознайомленню з деталями змісту та конкретними фактами, що містяться в тексті. При зануренні в текст студент відстежував логіку позитивних та негативних аргументів авторського бачення сутності порушеної проблеми та прикладів персоналізації тексту. Ще одним завданням текстового періоду було складання списку ключових слів та добір необхідних дефініцій, що може бути виконаний шляхом звернення до словника або консультуванням із більш досвідченими членами групи. Студент готувався до післятекстового обговорення та складав список питань щонайменше із десяти позицій різноманітного характеру, що можуть бути присвячені особливостям конкретної інформації, наведеної в тексті, або торкатися більш широкого кола загальних знань групи.

Післятекстовий період починався з розбору наявних питань, студенти розподілялися на кілька робочих груп та ставили питання один одному. Викладач модерував процес та керував зміною ролей учасників робочих груп. Шляхом формулювання питань студенти генерували головні ідеї для

дебатованню, спільно склали список цих ідей та корегували його. Готовий список при відкритому обговорюванні розподілявся на позитивні та негативні тези. Фінальну роботу було присвячено розширенню переліку фактичних позитивних та негативних ідей, яку виконували студенти, розподілені на дві групи. Три етапи попередньої роботи із текстом уможлилювали подальшу участь студентів у дебатах на ефективному рівні.

Наступну, третю, частину запропонованої розвивальної методики «Brainstorming Ideas with Debates» зосереджено на розвитку писемних навичок майбутніх економістів. Вона містила стислий перелік практичних порад щодо написання сценаріїв дебатної промови, особливостей використання дебатних технік, допоміжний список опорних слів, що сприяли логічному форматуванню подальшої промови. Студенти вчилися формулювати думки та викладати їх у організованому вигляді, розставляючи пріоритети та виділяючи основні положення. Систематизація та різноманітні шляхи логічного зв'язування частин тексту займали провідне місце у формуванні писемних навичок. Студенти практикували написання есе, у яких вони формулювали тему, наводили стверджувальні та заперечувальні аргументи, висловлювали свою думку. Також вони вчилися виділяти головне у своїх письмових роздумах, позбавляючи їх зайвої інформації та фактів. Така робота вела до формування та покращення професійних навичок майбутніх економістів щодо ефективного бізнес-листування під час їхньої подальшої роботи. Ця частина включала короткий інформативний інструктаж щодо написання дебатної промови. Студенти були ознайомлені із особливостями написання дебатного сценарію. Їх навчали добирати релевантну інформацію, формувати доказову базу, відстежувати причинно-наслідкові зв'язки, структурувати та вибудовувати аргументи відповідно до логіки дебатів та робити це динамічним чином. Тайм-менеджмент дебатів для написання коротких стверджувальних або заперечувальних тез був опрацьований у процесі реалізації цієї частини.

Після стислого огляду особливостей написання сценарію дебатної промови та його тайм-менеджменту студенти розпочинали сам процес написання. Їхня письмова дебатна промова включала вітання, що акцентувало увагу, вибір стверджувальної або заперечувальної позиції подальшого дебатування, презентації персональної історії, яка ілюструвала на прикладах із реального життя цю позицію, детальний розвиток теми з аргументацією.

Дебатна промова включала три частини – вступ, основну частину та заключні висновки. Студенти вчилися розподіляти інформацію на ці три частини. У вступі студент представляв тему, робив стислий огляд аргументів, застосовував тези відомих людей або статистику, щоб зробити вступ більш ілюстративним. Серйозну увагу приділяли написанню основної частини дебатної промови, у якій студент формулював логічні аргументи та надавав очевидні докази для підтримки цих аргументів. Заключна частина дебатної промови – це остання можливість продемонструвати важливість висунутої ідеї та підсумувати всі аргументи, надані в основній частині. Студенти набували навичок екстраверсії та емоційного контакту із аудиторією у процесі вербальної активності.

Останнім пунктом цієї частини став ґрунтовний список опорних слів, який допомагав студентам зв'язати думки, зробити акценти, наголосити на згоді або незгоді, підвести підсумок. Список включав слова для вираження часткової або повної згоди та незгоди, надання аргументації, логічної зв'язки параграфів, порівняння або контрастування, констатування фактів, підтвердження гіпотези, цитування, перехід між частинами промови.

Наведена далі четверта частина розвивальної методики «Brainstorming Ideas with Debates» була завершальною за своєю логікою, включала всі попередньо набуті вміння та навички роботи з дебатними технологіями, сконцентрована на розвитку навичок сприймання аутентичного англійського мовлення на слух майбутніми економістами. Ця частина демонструвала, окрім рівня навичок аудіювання, рівень сформованості навичок роботи із

друкованим текстом, написання сценарію дебатної промови, навичок говоріння.

Вона містила п'ять QR-кодів, за якими студенти звернулися до необхідного онлайн-ресурсу, що містило відеозапис дебатів відомих світових спеціалістів у галузі економіки. Студенти вчилися фокусуватися на промові, акценті спікера, застосуванні термінів та професійних жаргонізмів. Підібрані відеокліпи були автентичними та записані в режимі реального часу. Такі відеоматеріали давали студентам змогу відчутти динаміку дебатів, «живу» іноземну мову та отримати додаткову мотивацію до навчання від блискучих спікерів-дебатерів.

Робота з кожним дебатним відео починалася із сканування QR-коду та знаходження відео на онлайн-ресурсі. Викладач або модератор інформував студентів про осіб, які брали участь у дебатах та їхній темі. Студентам пропонувалося зробити інтернет-дослідження щодо цих персоналій у сфері їхніх інтересів та майбутньої теми відеодебатів. Студенти реалізували результати свого онлайн-дослідження в коротку презентацію, якою ділилися із членами групи.

Під час перегляду дебатного відео студенти виконували низку завдань, зв'язаних із контекстом. Завдання включали відповіді на питання, обговорення цитат, продовження думки, складання порівняльної характеристики. Для зручності роботи із відеокліпом студентам надано вказівки про проміжок часу на відео, де вони можуть знайти необхідну інформацію для виконання завдань. Усі завдання марковані певним рівнем складності (B1, B2), що дало студентам можливість зробити завдання згідно з їхнім рівнем володіння іноземною мовою або розташувати їх у порядку зростання рівня складності.

Кожен перегляд дебатного відеокліпу завершувався виконанням вправ продуктивного характеру, у яких студенти висловлювали свої думки на тему дебатів, відтворювали ці дебати самостійно, граючи ролі відеодебатерів,

організували відкриті дискусії, виділяли новизну проблеми та шляхи її вирішення.

Отже, використання дебатів «Brainstorming Ideas with Debates» було спрямовано на розвиток, перш за все, діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів у процесі їхньої професійної підготовки.

Рефлексивно-регулятивний компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів формувався за допомогою методу розвитку презентаційних умінь на основі TED-talks. Справа в тому, що презентаційні навички є одним з важливих інструментів, які необхідно використовувати під час навчальної або бізнес-активності. На сучасному стані підготовки майбутніх економістів презентаційні навички розглядаються як частина курсів підготовки майбутніх економістів, оскільки покращують динаміку їхнього професійного становлення. TED-talks становлять двадцятихвилинні презентації на різноманітні теми та вважаються одним із кращих шляхів поживлення мовленнєвої активності студентів. Значна кількість накопичених TED-відеокліпів, презентованих блискучими ораторами, надихає та вмотивовує майбутніх фахівців використовувати їх вдалий досвід.

Запропонований нами метод розвитку презентаційних умінь включав ознайомлення із структурою та прийомами ефективного мовлення, засобами візуалізації інформації, техніками невербального спілкування, навичками, які повинні бути розвинені під час підготовки до презентації та широкого набору вправ.

Викладач-модератор презентував студентам структуру публічної промови, що містила три частини – вступ, основну частину та висновок. На етапі вступу студенти вчилися формулювати цілі промови, визначали тривалість презентації, вчилися взаємодії із аудиторією та надання слухачам сигналу щодо ходу презентації. Підготовка до основної частини включала виділення та пріоритезацію проблематики, послідовність її етапів, майбутніх спікерів вчили застосовувати соціально-психологічні, лінгвістичні та

психолінгвістичні аспекти публічної роботи. На етапі висновку студенти відшліфовували навичку формулювання ключових пунктів промови, вміння мотивувати публіку на включення до спільної діяльності, задіювали стратегії емоційного інтелекту.

Однією з частин ефективної презентації було вміння працювати над візуалізацією інформації, викладач-модератор демонстрував студентам можливі способи візуалізації інформації (ступінчасті діаграми, лінійні діаграми, кругові діаграми, графіки, блок-схеми тощо), роботу з ними, вміння включити їх у контент презентації та активувати увагу аудиторії до візуалізованої інформації. Як приклад, студентів знайомили із ступінчастими та лінійними діаграмами, які застосовуються для порівняння різноманітних категорій економічних даних, таких як виторг компаній, кількість населення, цифри продажів, екзитполи тощо. Наступним видом візуалізації стала кругова діаграма, яка дозволяла візуалізувати відсоток успішності у виконуваних діях, частини діаграми могли означати розподіл учасників ринку, таргетні групи або такого роду статистику.

Невербальні засоби спілкування (мова жестів, міміка, пантоміміка, мова поз, взаємне розташування людей один щодо одного) також стало предметом вивчення під час формування презентаційних навичок. Студенти переглядали відеофрагменти або виконували вправи, які дозволяли зрозуміти інтенції, які приховані за тим чи тим різновидом невербальної мови. На наступному етапі студенти набували навичок продукування невербального умовного коду (згода або незгода, роздратованість) та навичок рефлексії ступеня розуміння власного невербального коду іншими.

Нижче представлено основні навички успішного презентатора та рекомендації для їх формування на основі TED-talks (табл. 2.21), які були запропоновані здобувачам вищої освіти (докладно метод описано в додатку Д).

Таблиця 2.21

Презентаційні навички	Методичні поради
Автентичність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Напишіть самостійно промову, застосовуючи слова та фрази, які притаманні особисто вам. 2. Говоріть щиро про речі, у яких ви обізнані або переконані. 3. Контролюйте ваше тіло, намагайтеся рухатися та жестикулювати так, як ви зазвичай це робите
Вдалих початок та завершення	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відрекомендуйтеся та поясніть, чому саме ви звертаєтесь до цієї тематики. 2. Почніть упевнено: скажіть те, що активує увагу аудиторії, наприклад, особисту історію. 3. Дайте огляд того, що ви збираєтесь сказати. 4. Зробіть висновок, звертаючись до власного досвіду. 5. Подякуйте аудиторії за увагу
Переконливість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лишайтеся сфокусованими на своїй основній ідеї. 2. Використовуйте факти та приклади із реального життя, що дає аудиторії впевненість у володінні вами предметом розмови. 3. Використовуйте історії із власного досвіду, що дозволяє аудиторії взаємодіяти із вами на емоційному рівні
Психомоторика та жестикуляція	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рухайтесь таким чином, щоб утримувати увагу аудиторії. 2. Використовуйте жестикуляцію із метою посилення аргументації. 3. Використовуйте жестикуляцію з метою кращого розкриття думки, яку ви описуєте. 4. Тримайте відкриту позу. Не схрещуйте ваші кінцівки, внаслідок цього ви будете здаватися впевненим та ненапруженим
Використання презентаційних слайдів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Застосовуйте окремі слова або прості фрази. 2. Не повторюйте фрази слайдів із частинами промови. 3. Не читайте зі слайдів та не повертайтеся спиною до аудиторії при роботі зі слайдами
Взаємодія із аудиторією	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підтримуйте зоровий контакт, посміхайтесь та застосовуйте гумор, де це доречно. 2. Використовуйте розслаблену та товариську мову тіла.

Продовження таблиці 2.21

	3. Порухайте питання, якщо ви перебуваєте в ситуації реальної розмови
Деталізація	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фокусуйтеся на центральному меседжі, який ви поширюєте. 2. Будьте конкретними у формуванні послугу до аудиторії. 3. Висловлюйтеся стисло та чітко. 4. Не використовуйте непотрібні деталі та складний професійний жаргон. 5. Розробіть адекватну довжину промови. 6. Добір ключових слів та виразів для фокусування уваги слухачів
Спрямованість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оголосіть, про що ви хочете сказати на початку презентації. 2. Заволодіть увагою аудиторії при переході від однієї до іншої частини презентації. 3. Акцентуйте повернення до пунктів, що згадувалися раніше. 4. Дайте сигнал про підведення вашої промови до логічного завершення
Презентативність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Практикуйтеся презентувати промову, поки не відчуєте впевненість. 2. Знімайте себе на відео або практикуйтеся перед дзеркалом
Цілеспрямованість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовуйте просту та зрозумілу мову. 2. Уникайте складних речень та довгих перелічень. 3. Не перебільшуйте власну емоційність. 4. Давайте багато конкретних прикладів. 5. Персоналізуйте
Застосування гумору	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовуйте гумор природно та натурально. 2. Використовуйте гумор обережно, щоб це було доречно
Ілюстрування прикладами	<ol style="list-style-type: none"> 1. Застосовуйте приклади у вигляді історій, це полегшить розуміння вашої теми. 2. Подумайте про візуальні приклади, що підсилить увагу аудиторії. 3. Добирайте приклади, які пов'язані із попереднім досвідом аудиторії
Оригінальність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здивуйте аудиторію, зробіть чи скажіть щось, чого аудиторія не очікує. 2. Провокуйте, скажіть щось, із чим аудиторія буде незгодна.

Продовження таблиці 2.21

	3. Зацікавте аудиторію думками, які в них, можливо, виникають
Стиль мовлення	1. Не розмовляйте дуже швидко, змінюйте темп вашої промови з метою збереження уваги аудиторії. 2. Робіть паузи у найважливіших місцях промови, щоб покращити розуміння змісту промови

Для покращення презентаційних навичок метод TED-talks передбачає використання системи вправ:

Вправа 1. Студенти переглядають відеокліпи TED-talks із таким обговоренням: вони виокремлюють те, що сподобалося та навпаки. Вони обирають техніки, що можуть використовувати у своїх промовах, аналізують негативні аспекти промови спікера, яких можна уникнути.

Вправа 2. Студенти вигадують різні види мови тіла (жести, пози, міміка), вони демонструють ці приклади іншим, які мають їх зрозуміти. Після пред'явлення цих дій студентів просять підібрати приклади до різних емоцій та меседжів мови тіла. Слід звернути увагу на кроскультурний аспект, що може по-різному розумітися представниками різних культур.

Вправа 3. Студенти відтворюють відомі промови історичних постатей або кіногероїв. Те, що промова не є власною, фокусує їх виключно на манері презентації, а не на її контексті.

Вправа 4. Студенти, які ще не готові до самостійних презентацій, працюють у мінігрупах з метою зняття напруги з індивідуального спікера. Добір тем для говоріння залежить від інтересів групи. Викладач-модератор організує внутрішній моніторинг у групі та роздає учасникам спеціальні оціночні аркуші, що містять такі критерії, як робота із голосам, тайм-менеджмент, активованість, включеність, легкість розуміння для взаємного оцінювання.

Вправа 5. Студенти здійснюють спонтанні презентації, теми яких вони випадковим чином обирають, розвиваючи при цьому навички швидко

включатися в презентаційний процес. Основною метою цієї вправи є її якомога більша пролонгованість.

Вправа 6. Спрямована на добір емоційного забарвлення мовлення. Місце презентації розподіляється на три зони із різною емоційною насиченістю. Студент, рухаючись між зонами емоційної насиченості, змінює забарвлення свого мовлення. З часом студенти вчаться здійснювати емоційний перехід швидко та невимушено.

Вправа 7. Ця вправа готує студентів до непередбачених ситуацій під час говоріння. Студент-спікер починає презентувати свою підготовлену промову. Спеціально призначені студенти диктують йому зміни контексту в позитивному або негативному напрямі, подаючи обговорені сигнали. Студент, який презентує, повинен зупинити промову і, починаючи з останнього речення, змінити напрям промови на позитивний або негативний. Викладач модератор стежить за процесом, аби не була втрачена послідовність та логіка висловлення. Студенти-спостерігачі аналізують процес та реалізують зворотний зв'язок.

Вправа 8. Ця вправа вчить студентів добирати правильні ключові слова до контексту промови. Студенти одержують картки, заготовлені викладачем заздалегідь, вони складають речення із цими ключовими словами, що пояснюють або формат дебатів, або їхні основні думки.

З метою розвитку когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів нами було використано mobile learning як метод, що відкриває доступ до навчального контенту за допомогою різноманітних мобільних пристроїв, зокрема мобільні телефони, ноутбуки, планшетні ПК, смартфони і т.д. Використання мобільних засобів навчання стає все більш помітною частиною освітніх послуг та дає студентам переваги використання гаджетів у будь-якій місцевості та в будь-який зручний час та дозволяє користуватися одночасно кількома мобільними джерелами інформації. Поширення навчального контенту за допомогою мобільних девайсів з його подальшим використанням наразі є одним з найпоширеніших

засобів мобільного навчання. Учителі та викладачі створюють навчальний матеріал та діляться ним із учнями, використовуючи різноманітні месенджери та поштові сервіси. Цей вид навчання зручний і для індивідуального, і для групового використання шляхом створення чатів, блогів, цифрових освітніх ресурсів тощо.

Мобільне навчання дозволяє швидше та ефективніше підтримувати зворотний зв'язок між студентом та викладачем. Говорячи про традиційні переваги мобільного навчання, можемо виділити такі:

- доступ будь-де та будь-коли та покриття значних відстаней;
- належні умови інтегрування навчання у їх повсякденну діяльність (зручний формат відеоподкастів, таблиць, покликань, діаграм тощо, дає доступ до різних джерел інформації та розмаїття контенту);
- дозоване подання інформації, стисла анотація (подання матеріалу з використанням мобільних пристроїв, специфіка сучасного навчання передбачає саме такий ефективний сприйняття матеріалу);
- зростання візуалізації навчального матеріалу та його ефективної презентації, що сприяє підвищенню навчальної мотивації та зняттю когнітивного перевантаження;
- індивідуалізація та персоналізація подачі матеріалу;
- проєктування та цілеспрямоване конструювання з урахуванням освітніх потреб кожного студента, що підвищує його привабливість;
- матеріал, поданий таким чином, може включати довідкову інформацію про особливості певної лінгвокультури тощо;
- можливість гнучкого використання інформації та підвищення рівня її доступності;
- цифрова адаптація навчального матеріалу та використання тренінгових стратегій;
- висока швидкість задоволення освітніх потреб студентів;
- швидкий та ефективний контроль рівня навчальних досягнень;

- цільова діагностика навчальних ускладнень та можливість термінового коригування ключових концептів курсу;
- високий рівень оперативного навчального співробітництва викладача та студентів або студентів між собою;
- адекватне розуміння кожним студентом рівня власних навчальних досягнень;
- миттєвий доступ до експертної оцінки та професійної підтримки студента з боку викладача, що сприяє прийняттю рішень студентом щодо переходу на наступний рівень навчання.

Результатом практичного втілення змісту цього етапу нашої роботи став запропонований нами дидактичний навчальний ресурс з використанням готової оболонки конструктора SkillzRun. Використовуючи ресурс оболонки, ми наповнили її авторським змістом, що націлений на розвиток іншомовної компетентності майбутніх економістів. Цей додаток може використовуватися в якості складника мовного курсу для студентів-економістів з рівнем мови А2-В1. Курс реалізується у синхронному режимі онлайн або офлайн та спрямований на формування всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – читання, письмо, говоріння та аудіювання (див. додаток Е).

Ця платформа є органічною частиною мовного курсу та може бути логічно вбудована у загальний контекст у якості асинхронного ресурсу. У цьому випадку студенти можуть отримувати домашні завдання через додаток, виконувати їх у будь-який зручний час, надсилати їх через додаток викладачу та отримувати зворотний зв'язок. Додатковою функцією платформи може бути можливість поглиблення рівня володіння діловою мовою та деталізація знань бізнес-англійської в самостійному режимі роботи. Матеріал, трансльований таким чином із використанням додатка, є найбільш ефективним дидактичним підґрунтям засвоєння іноземної мови. Студенти мають доступ до додатка в режимі вільного часу та місці розташування, навіть якщо відсутній доступ до глобальної мережі. Спеціальні функції додатка дозволяють відстежувати динаміку навчання, демонструють студенту

кількість вивчених слів та вмотивовують його до переходу на наступний рівень володіння мовою. Вбудовані в додаток сповіщення та таймер організують роботу студентської групи та забезпечують регулярність занять. Платформа також уможливує проєктування та створення індивідуального плану навчання, який обговорюють студент і викладач.

Платформа має два режими доступу для студента та викладача. Режим студента доступний тільки через мобільний додаток та помічений спеціальним символом для ідентифікації. Другий режим становить бек-офіс викладача, з яким він має змогу працювати на комп'ютері. Інтерфейс студента доступний українською, російською, англійською та французькою мовами та прив'язаний до пошти студента для ідентифікації для зворотного зв'язку. Додаток можна легко знайти в пошуковій системі Google та із використанням поширених додатків пристроїв мобільного зв'язку Play Market та Apple Store.

Головна сторінка студента знайомить його з контентом курсу, розподіленого на три мовних рівні (A2, B1, B2), передбачені Загальноєвропейською системою CEFR. Рівень A2 – Elementary – це другий рівень володіння англійською мовою студентами, що передбачає базовий рівень англійської мови, задовольняє основні комунікативні потреби для туристичних подорожей та елементарного спілкування із носіями мови. Рівень англійської A2 також дозволяє співпрацювати із англійськими партнерами, проте спілкування англійською обмежене добре знайомими темами на цьому рівні. Рівень B1 – Intermediate – це середній рівень володіння англійською мовою, на рівні якого студенти виходять за межі базової англійської, проте не готові спілкуватися в особистій та професійній сфері виключно англійською. Сфера діяльності студента з рівнем B1 дозволяє читати прості тексти, повідомлення, звіти на знайомі теми та писати нескладні електронні листи у своїй предметній галузі. Рівень B2 – Upper Intermediate – офіційно розглядається рівень володіння англійською мовою вище середнього. На цьому рівні студенти можуть незалежно працювати в

незалежних академічних та професійних середовищах, проте діапазон їхніх тем обмежений та мовлення не передає всіх нюансів.

Також сторінка студента містить вкладки, з яких він може потрапити на головну сторінку, скористатися словником, перейти до завдань, виконати місію (що задається викладачем), ознайомитися із розкладом. Кожен курс містить шість модулів, які можуть розроблятися поетапно або одразу. При переході на вкладку «Словник» студент ознайомиться з усіма іноземними словами та їхнім перекладом, що містить курс. Накопичення слів у словнику відбувається в автоматичному режимі. Вкладка «Завдання» містить матеріал до всіх завдань курсу, студент може перейти на цю вкладку з будь-якого змістового модуля. На цій вкладці відбувається зберігання всіх виконаних студентом завдань, тобто і студент, і викладач можуть відстежувати результативність та динаміку виконання студентом цієї роботи. Вкладка «Місія» не є обов'язковою, хоча вона може розглядатися як засіб додаткової мотивації для навчання. Вона містить розділ гейміфікації, що передбачає включення елемента конкуренції та змагання між студентами та розділ статистики, що уможливорює контроль за результатами навчання та відстеження його розгорнутої динаміки.

При використанні символу «Модуль» студент потрапляє до змісту цього модуля, який включає такі елементи, як Grammar lesson, Vocabulary lesson, Reading lesson, Listening lesson, Case study. Символ кожного уроку має відповідний інформер, який відстежує у відсотках рівень виконання матеріалу. Уроки, присвячені лексиці та граматиці, починаються з надання теоретичного матеріалу у pdf-форматі або авторського відеоконтенту. Після засвоєння теорії студент переходить до виконання граматичних вправ. Використовуючи оболонку-конструктор, викладач має змогу створити вправи на множинний вибір, упорядковане розташування матеріалу, написання або диктування відповіді у довільній формі, заповнити прогалини, встановити відповідність. Уроки аудіювання та читання спрямовані на перевірку рівня сформованості навичок розуміння та звукового та текстового

матеріалу. Студенту надається аудіофрагмент або фрагмент тексту в pdf-форматі, після якого студент виконує перехід на вкладку завдання, де демонструє розуміння почутого або прочитаного матеріалу. Урок «Case Study» яскраво відбиває специфіку майбутньої професійної економічної діяльності студентів та побудований на використанні кейс-методів у навчанні. Кейс-метод включає опис конкретних ситуацій або випадків у економічній сфері, будується на реальних фактах та містить проблему або суперечність. Завдання студента – проаналізувати надану інформацію та знайти оптимальне вирішення цієї проблеми. Цей урок має практичну продуктивну спрямованість, знайомить студентів із бізнес-процесами, забезпечує ефективне засвоєння матеріалу за рахунок високої емоційної включеності та активної участі студентів. Свої рішення у вигляді письмового завдання студент подає для оцінювання викладачу у вигляді фото або скану, викладач у режимі зворотного зв'язку повідомляє про отриману оцінку.

Окрім доступу до робочої сторінки студента, викладач має доступ до ресурсного бек-офісу, з якого він керує процесом навчання. Викладач веде обліковий запис роботи студента. Ця сторінка включає ідентифікатор та нікнейм користувача, результати моніторингу середнього часу виконання завдання, статистику відвідувань сторінки, обсяг виконаної роботи або опрацьованого матеріалу. Зі свого бек-офісу в розділі «Події» викладач має можливість оприлюднювати розклад, призначати додаткові консультації, збирати студентів на інтерактивні події. Він може користуватися конструктором-оболонкою, який дозволяє створювати або оновлювати контент курсу. Важливою особливістю платформи є наявність генератора завдань, який використовує для цього певні ключові слова курсу.

Отже, можемо припустити, що процес формування когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів може розгортатися ефективніше та результативніше за умови використання мобільних додатків на базі методу Mobile learning та готової

оболонки-конструктора SkillzRun. Емпірична перевірка доречності нашого припущення знайшла свої місце в процесі експериментальної роботи.

З метою формування мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів ми використали метод тренінгів, які проводились в умовах літніх шкіл англomовного спрямування для майбутніх економістів. Літні школи орієнтовані на контингент студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями економічного спрямування. Учасникам шкіл пропонувалися дві моделі їх проведення – у онлайн та аудиторному форматі. Робочою мовою літньої школи була англійська, що забезпечило студентам повне занурення в мовне середовище, і в академічному, і в особистісному форматі. Літня школа передбачала різноманітні програми навчання, що включали лекційні, семінарські заняття та майстер-класи, що проводили викладачі та науковці університетів, практики англomовної діяльності із великим досвідом, аспіранти та магістранти.

Головними принципами літньої школи було поглиблене навчання із широким використанням мультимедійних засобів, розвиток теоретичних знань та прикладних навичок, можливість гнучкого вибору курсів та обсягу їх відвідування, побудова груп взаємодії студентів, діяльність у ситуаціях суб'єктивної значущості із високим рівнем невизначеності. Під час навчання у літніх школах студенти-економісти набували таких умінь та навичок:

- теоретико-економічні (критично-мисленнева активність з метою ідентифікації бізнес-можливостей, уміння застосувати тестові методики перспективності розробки бізнес-проектів, уміння ефективно оцінювати бізнес-структури та шляхи їх реалізації, розробка компільованих стратегій подальшого просування бізнес-проектів, демонстрація принципів знайомства із математико-статистичним аналізом, розуміння та оцінювання можливостей використання різноманітних джерел фінансування для різних проектів, розробка та впровадження емпіричних тестів з метою оцінки валідності різних економічних концепцій);

- особистісно зорієнтовані (застосування актуальних процедур прийняття відповідальних рішень в умовах проблемних ситуацій організаційно-діяльнісного характеру, висунення особистісних цілей та розробка розгорнутого плану дій щодо їх досягнення, оцінювання прогресу відповідно до цього плану з можливістю поступового їх коригування, оцінювання рівня відповідності власних навичок та вмінь щодо участі у певних проєктах, аналіз короткотривалих та довготривалих перспектив особистісного зростання);

- практично-лінгвістичні (розвиток монологічного та діалогічного мовлення з метою ведення презентацій, уміння збирати та аналізувати іншомовну інформацію з метою написання економічних кейсів, володіння писемним мовленням для адекватної участі в бізнес-листуванні, знання економічного орієнтованого словника іноземної мови, швидкість усної та писемної мови, уміння розуміти на слух носіїв різних англійських акцентів та особливостей звуковимови).

Літня школа пропонувала участь в особистому форматі спілкування, де розклад кожного курсу включав спільну роботу студентів та викладачів над реальними бізнес-кейсами та ситуаціями, що дало студентам можливість застосування всіх описаних вище навичок. Такий формат літньої школи допомагав студентам отримати досвід спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії із майбутніми економістами з іншого академічного середовища. Студенти отримали шанс спільної роботи із студентами інших закладів вищої освіти або навіть з інших країн, що може створювати міжкультурне та мультикультурне середовище та слугує ключовим чинником мультикультурного економічного співтовариства (див. додаток Ж).

Курс включав базові інтерактивні лекції, семінари та майстер-класи для їх опрацювання, групові дискусії, скринінги проєктної документації, написання сценаріїв та бізнес-планів на реальних бізнес-моделях та екскурсії на підприємства, що реально функціонують. Формат літньої школи передбачав певну гнучкість у виборі кількості лекцій, семінарів та інших

видів академічної активності у зв'язку із сферою інтересів студентів. Студенти були також залучені до самостійного навчання, яке контролювалося через месенджери та інтерактивну платформу Skillz Run, що була описана вище. Залежно від обраного курсу критерії фінального оцінювання включали обсяг відвідування, рівень активності в обговоренні, виконання домашніх завдань, презентаційні виступи на майстер-класах, написання есе, виконання навчальних проєктів та ін.

Літня школа, що реалізується у форматі онлайн, має схожу структуру, але зміщує акцент спілкування зі студентами із синхронного на асинхронний режим. Студенти мають можливість приєднуватися до онлайн-трансляцій лекцій та ставити прямі питання під час проведення лекцій або дивитися її в запису. Обговорення лекційного матеріалу проводиться на платформі у вигляді вільної переписки. Викладач-модератор ставить основне питання, стежить за розвитком дискусії, додає коментарі та ставить уточнювальні питання за необхідності й підбиває остаточний підсумок. Додатною можливістю є створення групових чатів з метою співпраці студентів у процесі вирішення певного групового проєкту або завдання, збору інформації, його практичної реалізації та обговорення остаточної групової думки.

З метою підвищення рівня привабливості проєкту та оптимізації рівня вмотивованості студента на виконання завдання модератор курсу організовує онлайн-зустрічі в режимі реального часу, де студенти мають змогу спілкуватися на неформальні теми, наводити приклади із особистого життя, демонструвати світлинами. Подальший процес моніторингу та контролю може бути організований із використанням спеціальних функцій інтерактивної платформи або месенджерів учасників.

Прикладом практичного втілення літньої школи англomовного спрямування для майбутніх економістів із використанням дидактичної технології повного занурення в іншомовне лінгвокультурне середовище є одна із офлайн-програм «Climate Change – impacts, adaptation and economic

restraints». Програма націлена на проведення досліджень з теми кліматичних змін та їхній вплив на соціальне, політичне та економічне життя регіону та знайомить студентів із новими методами економічних досліджень. Цільова аудиторія цієї програми – студенти (майбутні економісти), які хотіли б отримати поглиблені знання в питаннях кліматичних змін та обслуговування еко-систем. Ще однією метою цієї програми літньої школи є розвиток соціальних навичок, уміння працювати в командах із лідером, колаборація із широким колом партнерів, розв'язання суперечок, розвиток лідерських навичок.

Практичні навички студентів-економістів після закінчення літньої школи: уміння планувати проєкти, писати грантові пропозиції, здійснювати необхідну комунікації на національному та міжнародному рівнях. Програма включає чотири майстер-класи, що наповнені різноманітними інтерактивними видами діяльності.

Перший майстер-клас ставить на мету покращення розуміння негативного впливу кліматичних змін на біосферу та екосистеми й підтримку адаптації соціальних та економічних змін, що спрямовані на покращення клімату, тривалість майстер-класу три дні. Під час проведення майстер-класу студенти оцінюють кліматичні зміни обраного регіону та роблять дослідження на цю тему, оцінюють вплив кліматичних змін на економічне життя регіону, ідентифікують потреби регіону та розробляють заходи для задоволення цих потреб. Підсумковим завданням майстер-класу є розробка нагальних дій для імплементації після закінчення тренінгу. Другий майстер-клас присвячений лідерству у сфері екології, триває три дні, відбувається активна участь студентів у дискусіях та виконання практичних завдань, націлених на виховання лідерства в захисті навколишнього середовища. Студенти вивчають різноманітні стилі лідерської поведінки, практикують нові лідерські теорії під час виконання екологічних завдань, створення мережі еко-захисників, яка буде активно працювати над утіленням соціальних та економічних змін у регіоні й після закінчення проєкту. Третій

майстер-клас, що триває три дні, має на меті навчити майбутніх економістів апікаційних заявок для отримання грантів та залучення коштів для реалізації проєктів. Студенти будуть вчитися використання різноманітних інструментів розвитку проєктів, розробляти бюджет, моніторити перспективні грантові пропозиції, реалізовувати на практиці її написання, вміння залучати фінансових донорів, підтримки взаємодії із ними. Фінальний майстер-клас присвячений написанню публікацій, які закликають суспільство до активних дій у сфері збереження екологічних ресурсів. Протягом чотирьох днів студенти збирають інформацію шляхом онлайн-досліджень та консультацій із місцевими спеціалістами, пишуть попередні версії статей, отримують зворотний зв'язок від модераторів або інших учасників групи, вносять за потреби корективи та готують їх до подальшої публікації.

Упорядкована сукупність етапів педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти, що були описані в цьому підрозділі, мала сприяти професійному розвитку фахівців, передусім у сфері їхньої іншомовної діяльності. Наступний підрозділ буде присвячено аналізу результатів упровадження названої технології в освітній процес здобувачів експериментальної групи.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Наприкінці експериментального періоду нами знову було проведене діагностичне обстеження представників контрольної та експериментальної груп із використанням описаних вище процедур та підходів, методик діагностики когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів іншомовної компетентності майбутніх економістів.

У таблиці 2.22 представлено середні значення показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту.

Таблиця 2.22

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту

	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння
Значення показника (рівень прояву)	32 достатній	17,94 середній	28,15 середній	22,75 середній

Констатуємо, що середні значення емпіричних показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього (читання) та середнього рівня (аудіювання, письмо та говоріння), утім інтегральний сумарний показник для тесту ВЕС за чотирма виділеними шкалами досягає лише значення 100,84, що дозволяє вважати респондентів контрольної групи після експерименту такими, що не склали тест ВЕС Vantage (менше необхідних 140 балів) за версією його розробників.

У таблиці 2.23 репрезентовано середні значення показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту.

Таблиця 2.23

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту

	ВМ ІК майб. проф. діяльності	ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	Схильність до іншомовних знакових систем
Значення показника (рівень прояву)	2,12 середній	2,42 середній	3,27 достатній	9,4 середній

Відзначимо, що середні значення емпіричних показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної

групи після експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього рівня (ЗНМ ІК майбутньої професійної діяльності) та середнього (ВМ ІК майбутньої професійної діяльності, ЗПМ ІК майбутньої професійної діяльності, схильність до іншомовних знакових систем), при цьому мотиваційний комплекс іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності набуває вигляду $ВМ\ ІК < ЗПМ\ ІК < ЗНМ\ ІК$, що за концепціями мотивації професійної діяльності дозволяє розглядати цей комплекс як негативний.

Таблиця 2.24 представляє середні значення показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту.

Таблиця 2.24

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту

	Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	Іншомовне метакомпетентне відтворення
Значення показника (рівень прояву)	5,47 середній	13,05 середній	7,90 середній

Зазначимо, що середні значення емпіричних показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту дозволяють віднести всі його складники до середнього рівня прояву (обізнаність у сфері іншомовної компетентності, рефлексія у сфері іншомовної компетентності, іншомовне метакомпетентне відтворення) діагностованого компонента, що може свідчити про наявність необхідного рівня усвідомлення та обмірковування місця та ролі конструкта іншомовної компетентності в майбутній

професійній діяльності економіста та адекватність оцінки ними власного рівня прояву цієї компетентності.

У таблиці 2.25 зафіксовано середні значення показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту.

Таблиця 2.25

Чисельні характеристики рівня прояву показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту

	Кількість вчинкових актів	Кількість діяльнісних актів	Кількість комунікативних актів
Значення показника (рівень прояву)	6,37 достатній	2,97 середній	1,00 низький

Наголошуємо, що середні значення емпіричних показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту дозволяють віднести його показники до достатнього (кількість вчинкових актів), середнього (кількість діяльнісних актів) та низького рівня прояву (кількість комунікативних актів) діагностованого компонента. Ця закономірність свідчить про те, що для опитуваних цей компонент іншомовної компетентності розвинений несистематично, є нестійким, а в процесі ускладнення рівня контролю поведінки та діяльності (при зростанні від поведінкового до діяльнісного та комунікативного щаблів) викликає суттєвий занепад рівня прояву її емпіричних показників (від достатнього через середній до низького рівня).

Результати аналізу рівневої характеристики середніх значень показників іншомовної компетентності студентів контрольної групи до та після експерименту (і загалом, і для когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-поведінкового та рефлексивно-регулятивного компонентів) дає змогу стверджувати, що вона є

уніфікованою для цієї групи до та після експерименту. Ця закономірність, з одного боку, дає нам можливість стверджувати, що в процесі традиційно організованої професійної підготовки майбутніх економістів такий нормативний складник, як іншомовна компетентність, лишається неактуалізованим у змістовому, процесуальному та результуючому аспектах. Крім того, виникають підстави для подальшої більш поглибленої перевірки відсутності статистично достовірних розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників іншомовної компетентності для представників контрольної групи перед експериментом та після нього із використанням непараметричного критерію t-Ст'юдента.

Результати цього аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього із використанням математико-статистичного непараметричного критерію t-Ст'юдента наведено нами нижче в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи

Показники когнітивно-інформаційного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Читання	32,800	32,000	0,567 (p<0,95)
Аудіювання	18,257	17,943	0,328 (p<0,95)
Письмо	28,536	28,157	0,260 (p<0,95)
Говоріння	23,321	22,750	0,398 (p<0,95)

Аналізуючи дані, зазначаємо, що зафіксовано відсутність статистично достовірних розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього, тобто динаміка середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента

іншомовної компетентності статистично достовірно відсутня. Більше того, відзначимо незначний спад середніх значень показників читання, аудіювання, письма та говоріння для представників контрольної групи після експерименту. Отже, показники когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи демонструють відсутність позитивної динаміки в процесі навчання та можна вбачати негативний подальший прогноз у їх функціонуванні у структурі професійної компетентності майбутніх показників у процесі традиційної професійної підготовки.

У таблиці 2.27 подано дані аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього із використанням математико-статистичного непараметричного критерію t-Стюдента.

Таблиця 2.27

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи

Показники мотиваційно-ціннісного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
ВМ ІК майб. проф. діяльності	2,036	2,121	-0,667 (p<0,95)
ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	2,564	2,421	0,870 (p<0,95)
ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	3,243	3,271	-0,149 (p<0,95)
Схильність до іншомовних знакових систем	9,179	9,400	-0,314 (p<0,95)

Підкреслимо, що зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента

іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього. Також відзначимо незначне переважання середніх значень показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності та схильності до іншомовних знакових систем для представників контрольної групи після експерименту та середніх значень показника зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності для представників контрольної групи перед експериментом. Тобто аналіз середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього дозволяє констатувати відсутність статистично достовірної динаміки середніх значень усіх емпіричних показників у процесі традиційної професійної підготовки майбутніх економістів, а за показником зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності спостерігається навіть певний негативний прогноз.

У таблиці 2.28 наведено дані аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього із використанням математико-статистичного непараметричного критерію t-Стюдента.

Констатуємо, що нами зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього. Додатково зазначаємо деяке переважання середніх значень показників обізнаності у сфері іншомовної компетентності та іншомовного метакомпетентного відтворення для представників контрольної групи перед експериментом та середніх значень показника рефлексії у сфері іншомовної компетентності для представників контрольної групи після експерименту.

Таблиця 2.28

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи

Показники рефлексивно-регулятивного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	5,514	5,479	0,102 (p<0,95)
Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	12,900	13,050	-0,139 (p<0,95)
Іншомовне метакомпетентне відтворення	8,121	7,907	0,374 (p<0,95)

Отже, аналіз статистичної динаміки середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього демонструє її повну відсутність, а за показниками обізнаності у сфері іншомовної компетентності та іншомовного метакомпетентного відтворення присутній навіть певний негативний прогноз становлення цього компонента іншомовної компетентності у структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

Нижче, у таблиці 2.29, нами наведено дані аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього із використанням математико-статистичного непараметричного критерію t-Ст'юдента.

Нами зафіксовано відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після нього. Можемо відмітити незначне переважання

середніх значень показників кількості вчинкових актів, кількості діяльнісних актів, кількості комунікативних актів для представників контрольної групи перед експериментом. Тобто аналіз середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи перед експериментом та після показує відсутність статистично достовірної динаміки середніх значень емпіричних показників в умовах традиційної професійної підготовки, більше того, можна вести мову про певний негативний прогноз становлення цього компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах традиційного навчання у ЗВО.

Таблиця 2.29

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Кількість вчинкових актів	6,571	6,371	0,626 (p<0,95)
Кількість діяльнісних актів	3,136	2,979	0,613 (p<0,95)
Кількість комунікативних актів	1,029	1,007	0,120 (p<0,95)

Підводячи підсумок, можемо стверджувати, що всі виділені компоненти іншомовної компетентності на рівні середніх значень своїх емпіричних показників для представників контрольної групи перед експериментом та після нього демонструють відсутність статистично достовірної динаміки в процесі традиційно організованої професійної підготовки майбутніх економістів, більше того, за низкою показників усіх без винятку компонентів іншомовної компетентності ми можемо вести мову про наявність слабого негативного прогнозу становлення цього складника

інтегральної професійної компетентності наших респондентів. Природно постає питання про динаміку та її характер для представників експериментальної групи в процесі експерименту, тобто із використанням у процесі традиційно організованої професійної підготовки розробленої педагогічної технології.

Нашим наступним кроком стала перевірка ефективності нашої розвивальної роботи з метою рівневої та структурної оптимізації іншомовних економістів у процесі професійної підготовки, що буде виражатися в аналізі середніх значень та статистичної достовірності їхніх розбіжностей до та після експерименту для представників експериментальної групи.

У таблиці 2.30 наведено середні значення показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту.

Таблиця 2.30

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту

	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння
Значення показника (рівень прояву)	36,87 достатній	25,11 середній	34,98 достатній	32,39 достатній

Констатуємо, що середні значення емпіричних показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної групи після експерименту дають змогу віднести ці показники до достатнього (читання, письмо та говоріння) та середнього рівня (аудіювання), утім інтегральний сумарний показник для тесту ВЕС за чотирма виділеними шкалами досягає лише значення 129,35, що дозволяє вважати респондентів контрольної групи після експерименту такими, що не склали тест ВЕС Vantage (менше необхідних 140 балів) за версією його розробників.

У таблиці 2.31 наведено середні значення показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту.

Таблиця 2.31

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту

	ВМ ІК майб. проф. діяльності	ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	Схильність до іншомовних знакових систем
Значення показника (рівень прояву)	3,41 достатній	3,03 достатній	2,47 середній	18,03 високий

Відмітимо, що середні значення емпіричних показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту дають змогу віднести ці показники до високого (схильність до іншомовних знакових систем), достатнього (ВМ ІК майбутньої професійної діяльності, ЗПМ ІК майбутньої професійної діяльності) та середнього рівня (ЗНМ ІК майбутньої професійної діяльності), при цьому мотиваційний комплекс іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності набуває сприятливої конфігурації ВМ ІК > ЗПМ ІК > ЗНМ ІК, що за концепціями мотивації професійної діяльності дозволяє розглядати цей комплекс як позитивний.

У таблиці 2.32 репрезентовано середні значення показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту.

Зауважимо, що середні значення емпіричних показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту дозволяють віднести всі його складники до достатнього рівня прояву (обізнаність у сфері іншомовної

компетентності, рефлексія у сфері іншомовної компетентності, іншомовне метакомпетентне відтворення) діагностованого компонента, що може свідчити про наявність необхідного рівня усвідомлення та обмірковування місця та ролі конструкта іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності економіста та адекватність оцінки ними власного рівня прояву цієї компетентності.

Таблиця 2.32

Чисельна та рівнева характеристика середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту

	Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	Іншомовне метакомпетентне відтворення
Значення показника (рівень прояву)	8,05 достатній	17,95 достатній	13,22 достатній

У таблиці 2.33 подано середні значення показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту.

Таблиця 2.33

Чисельні характеристики рівня прояву показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи після експерименту

	Кількість вчинкових актів	Кількість діяльнісних актів	Кількість комунікативних актів
Значення показника (рівень прояву)	8,12 високий	5,47 достатній	1,9 середній

Наголошуємо, що середні значення емпіричних показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів

експериментальної групи після експерименту дозволяють віднести його показники до високого рівня прояву (кількість вчинкових актів), достатнього рівня прояву (кількість діяльнісних актів) та середнього рівня прояву (кількість комунікативних актів) діагностованого компонента. Ця закономірність свідчить про те, що для опитуваних цей компонент іншомовної компетентності розвинений несистематично, є нестійким, а в процесі ускладнення рівня контролю поведінки та діяльності (при зростанні від поведінкового до діяльнісного та комунікативного шаблів) викликає суттєвий занепад рівня прояву її емпіричних показників (від достатнього через середній до низького рівня).

Результати аналізу рівневої характеристики середніх значень показників іншомовної компетентності студентів експериментальної групи до та після експерименту (і загалом, і для когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, діялісно-поведінкового та рефлексивно-регулятивного компонентів) дає змогу стверджувати, що вона до та після експерименту зазнає суттєвих змін, причому ці зміни відбуваються у бік рівневого зростання, що виражається в переході середніх значень виділених емпіричних показників на наступні шаблі (низький – середній, середній – достатній, достатній – високий). Ця закономірність, з одного боку, дає можливість стверджувати, що в процесі спеціально організованої розвивальної роботи (ядром якої є педагогічні умови та спеціальні технології неформальної освіти) у структурі професійної підготовки майбутніх економістів такий невід’ємний складник їхньої компетентності, як іншомовна компетентність, починає виразним чином актуалізуватися у змістовому, процесуальному та результуючому аспектах.

Аналогічний процес аналізу рівневої характеристики середніх значень показників іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту (і загалом, і для складових компонентів) дає дуже схожі результати про суттєві зміни (а саме рівневе зростання після експерименту середніх значень виділених емпіричних

показників з їхнім подальшим переходом на більш високі щаблі (низький – середній, середній – достатній, достатній – високий). Наявність цих двох закономірностей (відсутність динаміки основних компонент іншомовної компетентності майбутніх економістів при звичайному навчанні та їх присутність при цілеспрямованій розвивальній роботі із використанням змісту та технологій неформальної освіти) природним шляхом породжує припущення про те, що ця колізія не є випадковою та може бути результатом упровадження запропонованої нами розвивальної програми.

Отже, виникають підстави для подальшої більш поглибленої перевірки рівня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників іншомовної компетентності для представників експериментальної групи перед експериментом та після нього із використанням непараметричного критерію t-Ст'юдента.

У таблиці 2.34 представлено результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту.

Таблиця 2.34

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи

Показники когнітивно-інформаційного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Читання	32,700	36,879	-2,692 (p<0,01)
Аудіювання	18,400	25,114	-4,764 (p<0,001)
Письмо	28,750	34,986	-4,155 (p<0,001)
Говоріння	23,250	32,393	-5,148 (p<0,001)

Зазначаємо, що зафіксовано статистично достовірні розбіжності середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед

експериментом та після нього, тобто виявлена яскрава динаміка середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності в процесі формувального експерименту. А саме, можна відзначити статистично достовірне зростання середніх значень показників читання ($t=-2,692$ ($p<0,01$)), аудіювання ($t=-4,764$ ($p<0,001$)), письма ($t=-4,155$ ($p<0,001$)) та говоріння ($t=-5,148$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту. Наведений нижче рис. 2.1 візуалізує виявлену динаміку середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

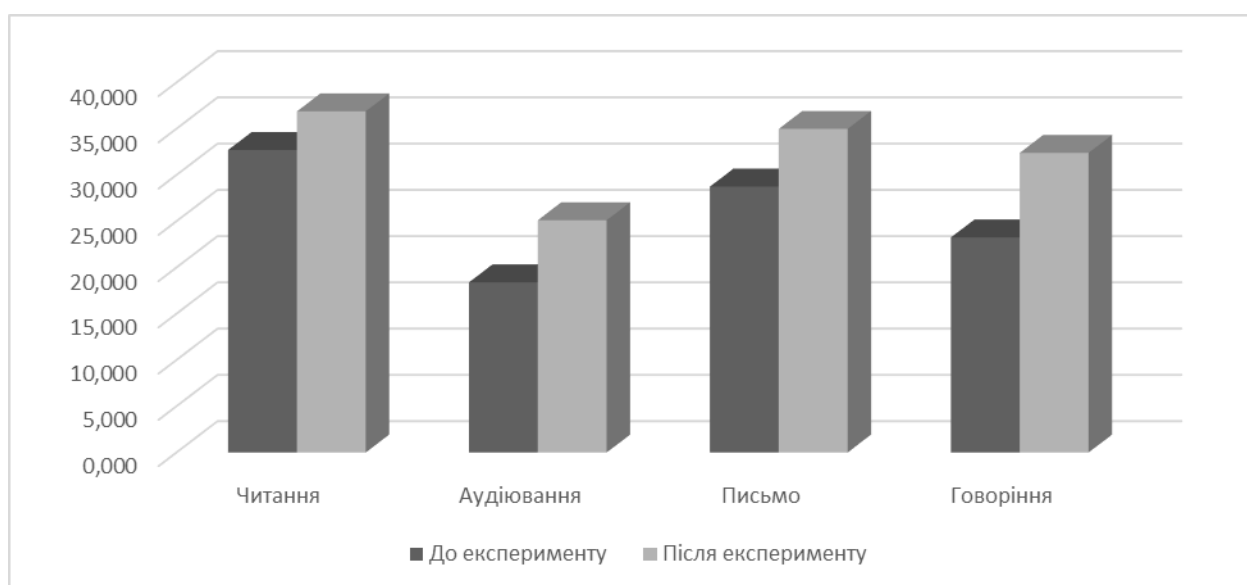


Рис. 2.1. Динаміка середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту

Отже, показники когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи демонструють достовірну та переконливу позитивну динаміку в процесі розвивальної роботи та створюють підґрунтя для подальшого сприятливого прогнозу в їх функціонуванні у структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

Таблиця 2.35 містить результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного

компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту.

Таблиця 2.35

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи

Показники мотиваційно-ціннісного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
ВМ ІК майб. проф. діяльності	2,057	3,414	-8,404 (p<0,001)
ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	2,529	3,036	-2,842 (p<0,01)
ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	3,271	2,471	4,152 (p<0,001)
Схильність до іншомовних знакових систем	9,243	18,132	-10,093 (p<0,001)

Підкреслимо, що зафіксовано статистично достовірні розбіжності середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього. Також відзначимо статистичне переважання середніх значень показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності ($t=-8,404$ ($p<0,001$)), зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності ($t=-2,842$ ($p<0,01$)) та схильності до іншомовних знакових систем ($t=-10,093$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту та статистично достовірне спадання середніх значень показника зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності для представників експериментальної групи після експерименту ($t=4,152$ ($p<0,001$)). Рисунок 2.2 візуалізує виявлену динаміку середніх

значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Отже, у ході формувального експерименту на фоні достовірного зростання показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, схильності до іншомовних знакових систем для представників експериментальної групи відбувається статистично достовірне спадання середніх значень показника зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності. Цей факт сприяє покращенню мотиваційного комплексу іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності наших респондентів. Тобто аналіз середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього дозволяє констатувати наявність статистично достовірної позитивної динаміки мотиваційного комплексу іншомовної компетентності майбутніх економістів.

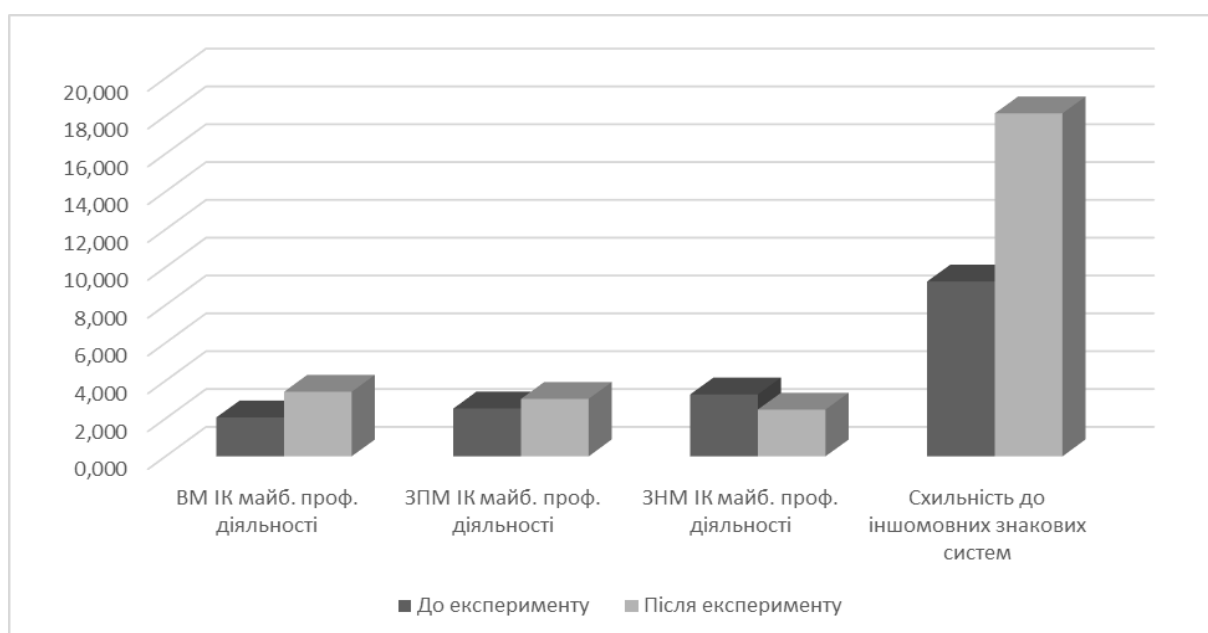


Рис. 2.2. Динаміка середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту

У таблиці 2.36 наведено результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту.

Таблиця 2.36

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи

Показники рефлексивно-регулятивного компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	5,450	8,050	-7,028 (p<0,001)
Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	13,079	17,950	-4,879 (p<0,001)
Іншомовне метакомпетентне відтворення	8,071	13,221	-9,958 (p<0,001)

Нижче наведено рисунок 2.3, який візуалізує виявлену динаміку середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Констатуємо, що нами зафіксовано наявність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього. Додатково зазначаємо статистично достовірне зростання середніх значень показників обізнаності у сфері іншомовної компетентності ($t=-7,028$ ($p<0,001$)), рефлексії у сфері іншомовної компетентності ($t=-4,879$ ($p<0,001$)), іншомовного метакомпетентного відтворення ($t=-9,958$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи в процесі формувального експерименту.

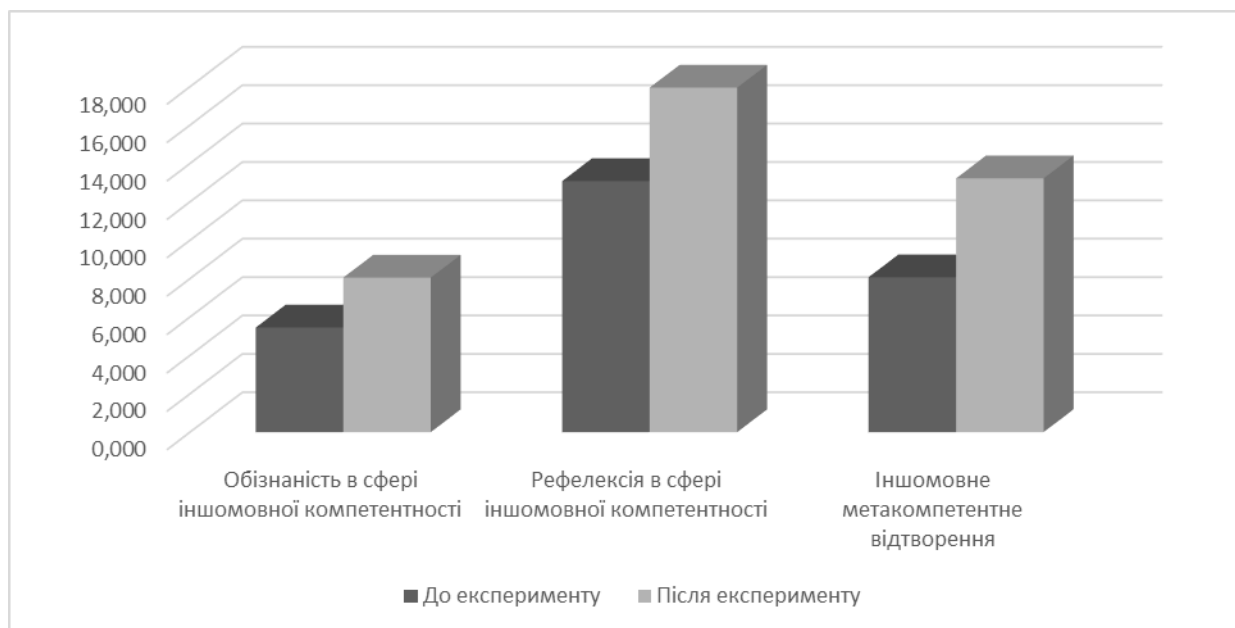


Рис. 2.3. Динаміка середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту

Отже, аналіз статистичної динаміки середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього демонструє яскраво виражену позитивну динаміку рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів і створює підстави для певного позитивного прогнозу становлення цього компонента іншомовної компетентності у структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

Таблиця 2.37 містить результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту.

Нами зафіксовано наявність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього. Можемо відмітити значне статистично достовірне переважання середніх значень показників кількості вчинкових

актів ($t=-5,897$ ($p<0,001$)), кількості діяльнісних актів ($t=-5,897$ ($p<0,001$)), кількості комунікативних актів ($t=-5,897$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту.

Таблиця 2.37

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Середнє значення до експерименту	Середнє значення після експерименту	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Кількість вчинкових актів	6,614	8,021	-5,897 ($p<0,001$)
Кількість діяльнісних актів	3,207	5,471	-7,011 ($p<0,001$)
Кількість комунікативних актів	1,050	1,900	-3,483 ($p<0,01$)

Аналіз середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту демонструє статистично достовірну динаміку середніх значень емпіричних показників в умовах професійної підготовки із спеціально організованим розвивальним впливом, більше того, можна вести мову про подальший позитивний прогноз становлення цього компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів.

Підводячи підсумок, можемо стверджувати, що всі виділені компоненти іншомовної компетентності на рівні середніх значень своїх емпіричних показників для представників експериментальної групи перед експериментом та після нього демонструють яскраво виражену статистично достовірну динаміку в процесі професійної підготовки зі спеціально організованим розвивальним впливом для майбутніх економістів, більше того, за низкою показників усіх без винятку компонентів іншомовної компетентності ми можемо вести мову про наявність потужного позитивного

прогнозу становлення інтегральної іншомовної компетентності в структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

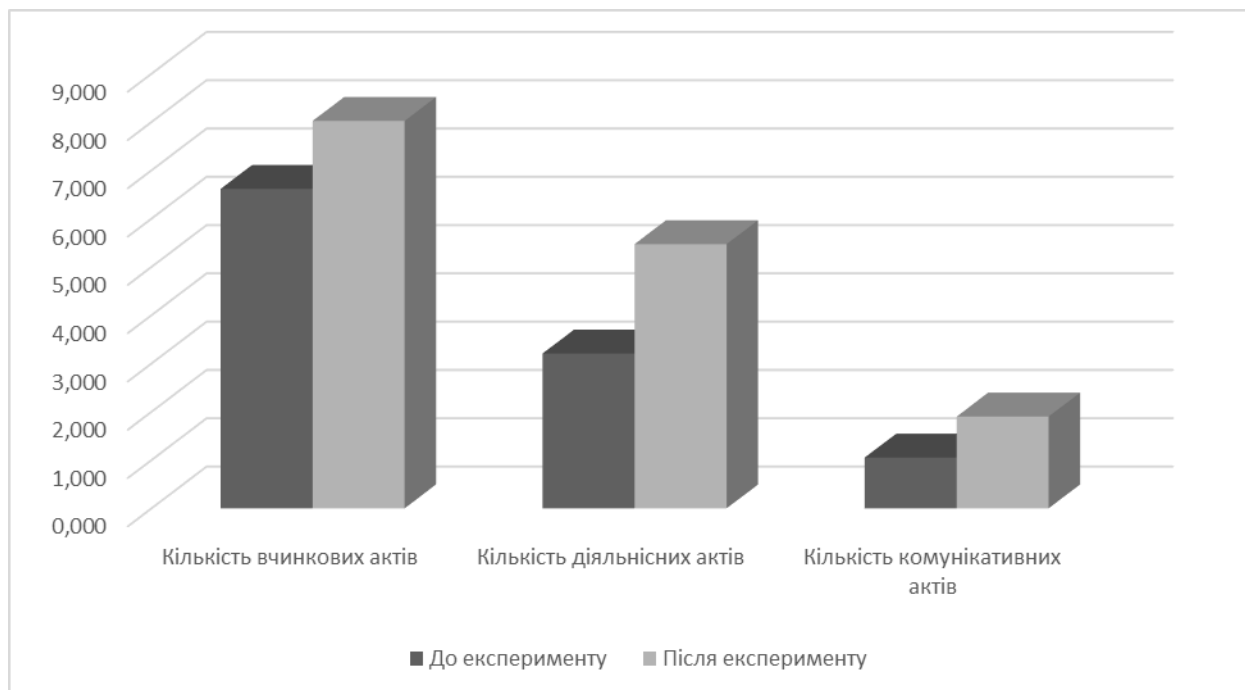


Рис. 2.4. Динаміка середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту

Природно постає питання про динаміку іншомовної компетентності та її характер для представників експериментальної групи порівняно із представниками контрольної групи після експерименту, оскільки нами вже отримані дані про яскраву та переконливу позитивну динаміку іншомовної компетентності для експериментальної групи в умовах навчання із розвивальним впливом та відсутність динаміки іншомовної компетентності для представників контрольної групи в традиційних умовах професійної підготовки.

Надалі необхідною є подальша більш поглиблена перевірка рівня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників іншомовної компетентності для представників експериментальної та контрольної груп після експерименту із використанням непараметричного критерію t-Ст'юдента.

У таблиці 2.38 представлено результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту.

Таблиця 2.38

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів після експерименту

Показники когнітивно-інформаційного компонента	Середнє значення для контр. групи	Середнє значення для експеримент. групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Читання	32,000	36,879	-3,200 (p<0,01)
Аудіювання	17,943	25,114	-5,152 (p<0,001)
Письмо	28,157	34,986	-4,474 (p<0,001)
Говоріння	2,750	32,393	-5,490 (p<0,001)

Зафіксовано статистично достовірні розбіжності середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп, тобто виявлена яскрава динаміка середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності в процесі формувального експерименту. Відзначимо статистично достовірне зростання середніх значень показників читання ($t=-3,2$ ($p<0,01$)), аудіювання ($t=-5,152$ ($p<0,001$)), письма ($t=-4,474$ ($p<0,001$)) та говоріння ($t=-5,490$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту. Представлений нижче рисунок 2.5 унаочнює співвідношення середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту.

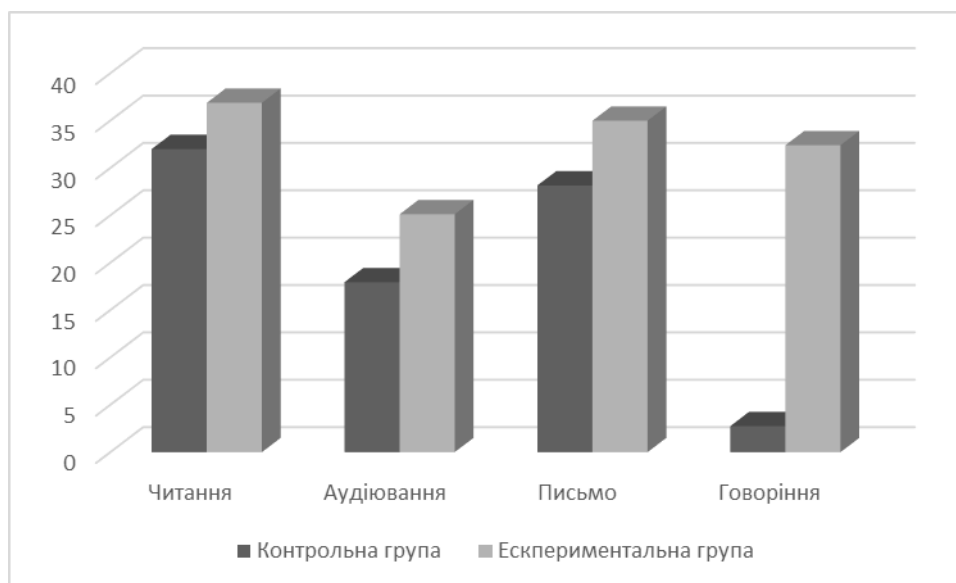


Рис. 2.5. Співвідношення середніх значень показників когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Отже, показники когнітивно-інформаційного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи демонструють достовірну та яскраву позитивну динаміку в процесі розвивальної роботи порівняно з контрольної групою, де становлення іншомовної компетентності відбувається за відсутності такого впливу, та дозволяють стверджувати наявність позитивного ефекту упровадження нашої розвивальної роботи для когнітивно-інформаційного компонента у структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

У таблиці 2.39 представлено результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи та контрольної груп після експерименту.

Підкреслимо, що зафіксовано статистично достовірні розбіжності середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи перед експериментом та після нього. Також можна відзначити статистичне переважання середніх значень показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності ($t=-7,827$ ($p<0,001$)), зовнішньої

позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності ($t=-3,467$ ($p<0,01$)) та схильності до іншомовних знакових систем ($t=-9,982$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту та статистично достовірне спадання середніх значень показника зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності для представників експериментальної групи після експерименту ($t=4,152$ ($p<0,001$)).

Таблиця 2.39

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів після експерименту

Показники мотиваційно-ціннісного компонента	Середнє значення контрольної групи	Середнє значення експериментальної групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
ВМ ІК майб. проф. діяльності	2,121	3,414	-7,827 ($p<0,001$)
ЗПМ ІК майб. проф. діяльності	2,421	3,036	-3,467 ($p<0,01$)
ЗНМ ІК майб. проф. діяльності	3,271	2,471	4,152 ($p<0,001$)
Схильність до іншомовних знакових систем	9,400	18,139	-9,982 ($p<0,001$)

Наведений нижче рисунок 2.6 унаочнює співвідношення середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту.

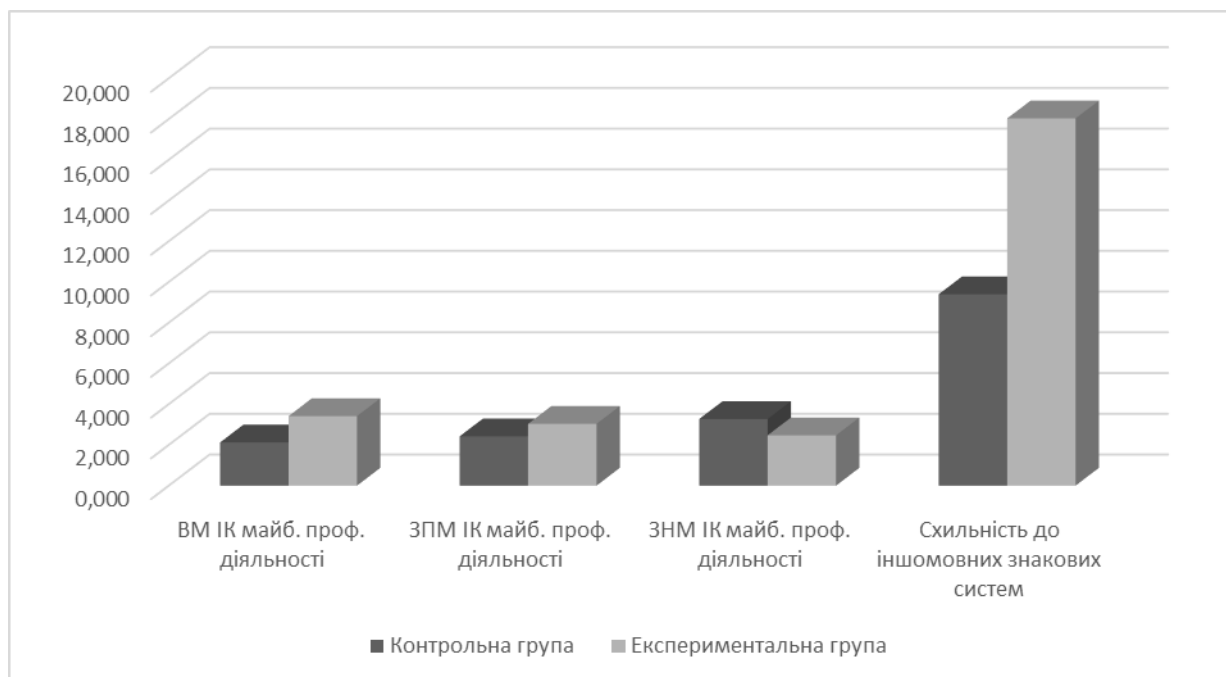


Рис. 2.6. Співвідношення середніх значень показників мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Отже, у ході формувального експерименту на фоні достовірного росту показників внутрішньої мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, зовнішньої позитивної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності, схильності до іншомовних знакових систем для представників експериментальної групи відбувається статистично достовірне спадання середніх значень показника зовнішньої негативної мотивації іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності. Цей факт значно оптимізує мотиваційний комплекс іншомовної компетентності майбутньої професійної діяльності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною та дозволяє вести мову про позитивний ефект упровадження нашої розвивальної програми на рівні мотиваційно-ціннісного компонента іншомовної компетентності студентів-економістів.

У таблиці 2.40 містяться результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-

регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту.

Таблиця 2.40

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів після експерименту

Показники рефлексивно-регулятивного компонента	Середнє значення для контрольної групи	Середнє значення для експериментальної групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Обізнаність у сфері іншомовної компетентності	5,479	8,050	-6,961 (p<0,001)
Рефлексія у сфері іншомовної компетентності	13,050	17,950	-4,837 (p<0,001)
Іншомовне метакомпетентне відтворення	7,907	13,221	-10,387 (p<0,001)

Констатуємо, що нами зафіксовано наявність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту. Додатково зазначаємо статистично достовірне зростання середніх значень показників обізнаності у сфері іншомовної компетентності ($t=-6,961$ ($p<0,001$)), рефлексії у сфері іншомовної компетентності ($t=-4,837$ ($p<0,001$)), іншомовного метакомпетентного відтворення ($t=-10,387$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи в процесі формувального експерименту. Рисунок 2.7 візуалізує співвідношення середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту.

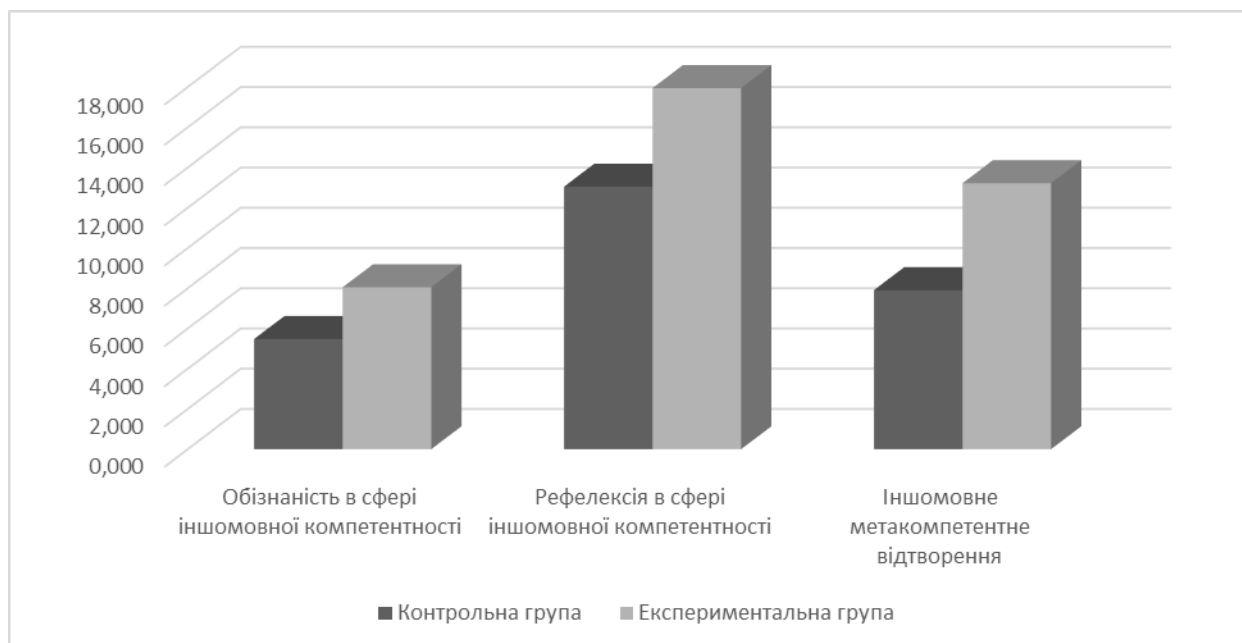


Рис. 2.7. Співвідношення середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Отже, аналіз статистичної достовірності динаміки середніх значень показників рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту демонструє яскраво виражену позитивну динаміку рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх економістів та створює підстави констатації позитивного впливу нашої розвивальної програми на рівні рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності у структурі професійної компетентності майбутніх економістів.

У таблиці 2.41 наведено результати статистичного аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту.

Нами зафіксовано наявність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп

після експерименту. Можемо відмітити значне статистично достовірне переважання середніх значень показників кількості вчинкових актів ($t=-6,153$ ($p<0,001$)), кількості діяльнісних актів ($t=-7,995$ ($p<0,001$)), кількості комунікативних актів ($t=-3,699$ ($p<0,001$)) для представників експериментальної групи після експерименту.

Таблиця 2.41

Результати аналізу достовірності розбіжностей середніх значень показників діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів після експерименту

Показники діялісно-поведінкового компонента	Середнє значення для контрольної групи	Середнє значення для експериментальної групи	Значення t-критерію (з достовірністю p)
Кількість вчинкових актів	6,371	8,021	-6,153 ($p<0,001$)
Кількість діялісних актів	2,979	5,471	-7,995 ($p<0,001$)
Кількість комунікативних актів	1,007	1,900	-3,699 ($p<0,001$)

Рисунок 2.8 унаочнює співвідношення середніх значень показників діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту.

Аналіз середніх значень показників діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів експериментальної групи в процесі формувального експерименту порівняно зі студентами контрольної групи демонструє статистично достовірну динаміку середніх значень емпіричних показників в умовах професійної підготовки із спеціально організованим розвивальним впливом, що дає змогу констатувати позитивний ефект упровадження проведеної нами розвивальної роботи на рівні діялісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів економістів.

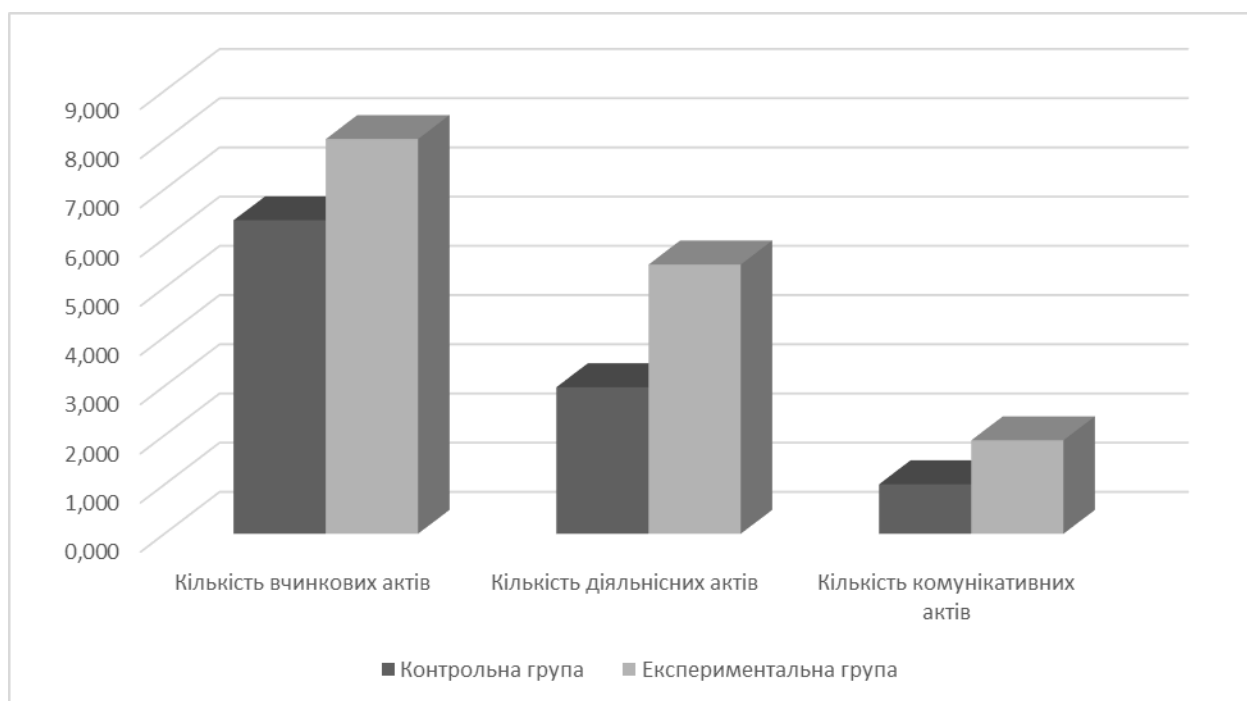


Рис. 2.8. Співвідношення середніх значень показників діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Здійснена нами поглиблена перевірка рівня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників іншомовної компетентності для представників експериментальної та контрольної груп після експерименту із використанням непараметричного критерію t-Стьюдента дає змогу стверджувати, що на рівні когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонента іншомовної компетентності (усіх складників цієї компетентності) студентів експериментальної групи в процесі формуального експерименту порівняно зі студентами контрольної групи відбувається статистично достовірне зростання середніх значень виділених показників, що може свідчити про позитивний ефект упровадження запропонованої нами розвивальної програми на іншомовну компетентність студентів-економістів загалом.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження здійснено експериментальну перевірку педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти. Описано структуру та логіку педагогічного експерименту, який передбачав оцінку ефективності та специфіку реалізації процесу формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти. Експеримент складався з підготовчого (окреслено мету, основні завдання, описано методику емпіричної роботи, а також охарактеризовано зміст основних етапів процесу впровадження педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти), констатувального (схарактеризовано основні підходи та логіку педагогічних вимірювань, здійснено вихідний аналіз рівня сформованості ключових компонентів іншомовної компетентності для студентів контрольної та експериментальної групи), формувального (проведено аналіз особливостей становлення основних компонентів іншомовної компетентності майбутніх економістів при застосуванні педагогічної технології, зокрема із застосуванням методів математичної статистики) та контрольних етапів (здійснено зіставлення результатів становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів протягом експериментального терміну за умови навчання у звичайних умовах та із застосуванням розвивального впливу на основі використання розробленої педагогічної технології).

Нами отримано вичерпні та аргументовані дані виконаної емпіричної перевірки щодо можливості ефективного формування ключових компонентів іншомовної компетентності майбутніх економістів та дієвості запропонованої та впровадженої технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів із використанням засобів неформальної освіти. Це твердження обумовлене такими аргументами:

- відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту;
- відсутність статистично достовірної розбіжності середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів контрольної групи до експерименту та після нього;
- наявність статистично достовірної переваги середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту;
- наявність статистично достовірної переваги середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів експериментальної та групи до експерименту та після нього.

Сукупність виявлених емпіричних закономірностей, обґрунтованість та виваженість вихідних положень щодо особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, закономірності становлення іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей дають змогу констатувати доцільність та ефективність використання педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: [242; 243; 244; 245; 251; 252; 254].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й запропоновано нове розв'язання важливого наукового завдання – дослідження закономірностей та механізмів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні запропонованої педагогічної технології та експериментальному підтвердженні результативності її реалізації. Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження підтвердили об'єктивність вихідних положень, засвідчили вирішення поставлених завдань дисертаційної праці і створили необхідні підстави для таких висновків.

1. Проаналізовано стан нормативно-правового забезпечення та особливості функціонування системи неформальної освіти в Україні та світі. Визначено, що в більшості країн світу неформальна освіта є шляхом свідомого вільного вибору громадянами гнучкої та оптимальної траєкторії саморозвитку особистості, що оптимальним чином відповідає її індивідуально-психологічним та освітнім потребам. серед основних завдань неформальної освіти виділяють культурний та моральний розвиток громадян, успішність їхнього професійного самовизначення та професійної діяльності, сприяння освітнім інноваціям на засадах цифрового, електронного навчання, упровадження в життя керівних принципів компетентнісного підходу в освіті та вихованні, підвищення екологічної та санітарної культури, популяризація здорового способу життя, утілення основних постулатів освіти протягом життя й освіти дорослих, розширення можливостей мовної освіти та міжкультурної комунікації тощо.

В Україні неформальна освіта визнана на законодавчому рівні як одна із форм набуття освіти (ст. 8 Закону України «Про освіту»), але до сьогодні вона не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, а може завершуватися лише присвоєнням часткових освітніх кваліфікацій. Юридичний та організаційний статус неформальної освіти ще є

розпливчастим, фінансова підтримка з боку держави практично відсутня, методологічна та методична підтримка з боку керівних органів освіти є занадто слабкою.

2. Здійснено теоретичний аналіз та визначено компонентний склад поняття іншомовної компетентності майбутніх економістів. Загальне поняття *іншомовної компетентності* тлумачиться нами як здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності до особистісно-професійного функціонування із використанням змісту та засобів іншомовної діяльності, яка постає як системне утворення в єдності мотиваційного, функційного та рефлексивного компонентів. Така здатність є багаторівневою та складноструктурованою й передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними.

Іншомовну компетентність майбутніх економістів ми розглядаємо як систематизовану та впорядковану сукупність знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що сприяють успішному використанню іноземної мови майбутнім економістом і в процесі розв'язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем під час професійної діяльності у сфері обліку, аудиту та оподаткування або в процесі професійного навчання, і з метою подальшої неперервної самоосвіти, професійного та особистісного саморозвитку та різнобічного самовдосконалення тощо.

У структурі досліджуваного компоненту нами виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-регулятивний компоненти.

3. Змодельовано педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освітньої діяльності як сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти. Розроблення педагогічної

технології спричинено соціальним замовленням суспільства на економістів, які мають високий рівень сформованості іншомовної компетентності. Технологія представлена в системній єдності цільового, змістово-процесуального, результативного етапів:

– на *цільовому етапі* визначенню мету (підвищення рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів) та завдання технології (вивчення можливостей неформальної освіти для розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів; удосконалення форм і методів іншомовної підготовки в умовах неформальної освіти фахівців економічного профілю);

– на *змістово-процесуальному етапі* схарактеризовано структуру іншомовної компетентності майбутніх економістів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-регулятивний компоненти) та виокремлено методи (mobile learning, TED-talks, дебати, тренінги), які, на нашу думку, доцільно використовувати в умовах неформальної освіти;

– на *результативному етапі* визначено критерії сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів:

a) аксіологічний (з показниками: бажання вільно володіти іноземною мовою, сформованість ціннісних орієнтацій її засвоєння та використання у сфері професійної економічної діяльності; зміст відповідних мотивів, їхня спрямованість та стійкість, ступінь задоволення іншомовних освітньо-професійних потреб);

b) гностичний (з показниками: розуміння сутності поняття «іншомовна компетентність», знання норм та ступінь усвідомлення аспектів іншомовної компетентності у сфері професійної економічної діяльності, ступінь та глибина оперування іншомовною професійною термінологією, знання про способи використання іншомовної професійної лексики для оптимізації);

с) інтроспективний (з показниками: ступінь об'єктивності в оцінці себе та власної іншомовної компетентності, адекватне співвіднесення рівня власної іншомовної компетентності та іншомовної компетентності інших, здатність вільно та свідомо орієнтуватися в ситуаціях іншомовної професійної взаємодії, ступінь розвитку процесів професійної саморегуляції, рівень розвитку вольових якостей, що сприяють ефективності професійної економічної діяльності);

д) праксеологічний (з показниками: уміння та навички користування іншомовною лексикою в досягненні професійних цілей, дотримання загальноприйнятних норм та правил користування іншомовною лексикою в професійно важливих ситуаціях, уміння уникати конфліктних ситуацій та знаходити паритетні рішення у професійно-іншомовному спілкуванні, наявність творчої самореалізації у процесі розвитку іншомовної компетентності тощо, загальна просоціальна активність в аспекті професійно-іншомовної взаємодії майбутнього економіста);

схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного феномену (високий, достатній, середній, низький) та спроектовано моніторинг цієї компетентності.

4. Досліджено сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у закладах вищої освіти, удосконалено діагностичний інструментарій вивчення досліджуваного явища. Діагностика сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів проводилась з використанням методів спостереження, опитування, узагальнених незалежних експертних оцінок, самооцінки та методу педагогічного обстеження (збір емпіричних даних); було залучено також статистичні методи обробки даних із використанням інтегрованого статистичного пакета Statistica 8.0 for Windows (кореляційний аналіз, непараметричний критерій t-Стюдента).

На констатувальному етапі дослідження всі компоненти іншомовної компетентності на рівні середніх значень своїх емпіричних показників для

представників контрольної та експериментальної груп продемонстрували однорідність статистичного розподілу.

5. Експериментально перевірено ефективність розробленої педагогічної технології формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти. Кожен із використаних у педагогічній технології методів (Mobile learning, TED-talks, тренінги та дебати) реалізовувався на практиці певним чином, що було зумовлено специфікою іншомовного змісту навчального матеріалу, спеціальністю студентів, особливостями дидактичного та організаційного забезпечення тощо.

Метод дебатів «Brainstorming Ideas with Debates» було використано для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх економістів (формування критичного мислення, вміння встановлювати логічні зв'язки між соціальними, геополітичними та економічними явищами, вміння аналізувати різноманітні ідеї розвитку локальної й глобальної економіки), дослідницьких та організаційних навичок (збирати та аналізувати економічну інформацію із різних джерел, оцінювати різноманітні версії та думки щодо динаміки розвитку, збирати доказову базу та адекватно її використовувати), креативності, комунікаційних та ораторських здібностей.

Метод TED-talks було спрямовано на розвиток презентаційних умінь (вдалий початок і завершення промови, переконливість, використання невербальних засобів, презентаційних слайдів, взаємодія з аудиторією та ін.), для чого було розроблено комплекс спеціальних вправ роботи з TED-talks.

Метод mobile learning було реалізовано завдяки розробленню дидактичного навчального ресурсу для вивчення англійської мови на основі онлайн-конструктора SkillzRun, що значно підвищило інтерес здобувачів до іншомовної підготовки. Значний вплив на майбутніх економістів мали й тренінги, що проводились в умовах літніх шкіл англomовного спрямування. Під час навчання у літніх школах студенти-економісти набували передусім практичні уміння й навички: теоретико-економічні (уміння застосувати

тестові методики перспективності розробки бізнес-проектів, ефективно оцінювати бізнес-структури та шляхи їх реалізації та ін.); особистісно зорієнтовані (застосування актуальних процедур прийняття відповідальних рішень в умовах проблемних ситуацій організаційно-діяльнісного характеру та ін.); практично-лінгвістичні (розвиток монологічного та діалогічного мовлення з метою ведення презентацій, уміння збирати та аналізувати іншомовну інформацію з метою написання економічних кейсів, володіння писемним мовленням для адекватної участі в бізнес-листуванні тощо).

Емпірична перевірка запропонованої педагогічної технології, зокрема наявність статистично достовірної переваги середніх значень показників усіх компонентів іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп наприкінці експерименту, довела ефективність обраних методів.

Дисертаційна робота не вичерпує всієї сукупності питань, пов'язаних із формуванням іншомовної компетентності майбутніх економістів. Зокрема, подальшого дослідження потребують загальні підходи та нормативно-методичне й організаційно-емпіричне впровадження програм формування іншомовної компетентності фахівців немовних спеціальностей загалом та економістів зокрема. Перспективними також залишаються особливості динаміки становлення іншомовної компетентності майбутніх економістів залежно від етапу професійної підготовки. Доречним та нагальним також є питання розробки, упровадження та емпіричної перевірки новітніх методів і форм розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців із вищою освітою як однієї із ключових у сучасному глобальному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова С. Поняття «неформальна освіта» в наукових дослідженнях зарубіжних учених. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 13–16.
2. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. 48 с.
3. Алексеева Г. М. Мотивация учения студентов и удовлетворенность выбором вуза. *Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности*. Одесса, 2006. С. 34–37.
4. Альохіна О. В. Формування та розвиток творчої особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 27. С. 128–133.
5. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
6. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти : проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5–9.
7. Аникина Ж. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей с использованием подкастов. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ТОВ «Дельта Корп», 2011. С. 53–55.
8. Астафурова Т. Н., Козлова О. П. Специфика обучения английскому языку студентов архитектурно-строительных специальностей с видео от TED. *Актуальные вопросы профессионального образования*. 2018. № 2(11). С. 22–25.
9. Бабаева Э. С. История неформального образования за рубежом. *Гуманизация образования*. 2015. № 2. С. 132–137.

10. Бабаян О. О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 22 с.
11. Бабенко Т. Розкривати культуру як глобальне явище. *Іноземні мови у навчальних закладах*. 2009. № 1. С. 94–100.
12. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
13. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 35–44.
14. Балабан Я. Р., Мороз І. О. Сутність мобільного навчання в освітньому процесі. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 4. С. 149–155.
15. Баніт О. В. Актуальні проблеми психологічної адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2012. Вип. 4. С. 16–27.
16. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 23–30.
17. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академвидав, 2004. 344 с.
18. Башук Л. П. Мотиваційні чинники працевлаштування особистості юнацького та дорослого віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 18 с.
19. Бевз Г. М., Главник О. П. Основні положення щодо проведення тренінгів. *Освіта.ua* : вебсайт. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/598/> (дата звернення: 10.03.2020).

20. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2004. № 1. С. 22–28.
21. Березицький М. М., Олексюк В. П. Масові відкриті онлайн-курси як етап розвитку електронного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 6. С. 51–63.
22. Бідюк Н. Особливості змісту і форм організації навчання безробітних фахівців у системі освіти дорослих США. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 4. С. 284–292.
23. Библикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.
24. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
25. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 22 с.
26. Бирюкова И. К. Неформальное образование : понятие и сущность. *Философия и методология образования*. 2012. № 3. С. 18–20.
27. Богатырёва М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника английского языка (в неязыковых вузах) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский государственный лингвистический университет. Москва, 1998. 221 с.
28. Болюбаш Н. П. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 23 с.
29. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2007. 250 с.

30. Борисенко В. В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с.
31. Борисенко Д. В. Використання мобільних додатків при розробленні дизайн-продукту у навчанні майбутніх фахівців з дизайну. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 47–63.
32. Бориско Н. Ф. Общеєвропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка, анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови*. 2009. № 4. С. 10–16.
33. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання : сутність і моделі впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів МВС України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1. С. 21–29.
34. Бугасова Н. В. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації іммігрантів у Швеції. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 183, Ч. 1. С. 45–49.
35. Бушкова В. В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 22.00.06. Київ, 2001. 19 с.
36. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих у Російській Федерації як фактор соціальної адаптації. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2012. Вип. 5. С. 222–230.
37. Ваченко О. М. Організація комунікативного середовища у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учня : проблеми теорії і практики*. 2004. Вип. 2(12). С. 71–75.
38. Вайнола Р. Х. Можливості рекламно-інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2012. № 3/4. С. 67–71.
39. Ветрова І. Альтернативна освіта як засіб гуманізації школи. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 4. С. 11–12.

40. Величко В. Є. Застосування ІКТ у неформальному навчанні майбутніх учителів математики. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 3. С. 35–38.

41. Вихватенко М. Т. Зміст і форми неформальної освіти з огляду на завдання громадянського виховання. *Освіта Донбасу*. 2012. № 4. С. 44–49.

42. Вовковінський М. І. Методика формування педагогічної техніки майбутнього вчителя трудового навчання засобами тренінгу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2009. 20 с.

43. Войнова Ж. Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карельский государственный педагогический университет. Петрозаводск, 1999. 164 с.

44. Войцях Т. Тренінговий табір для тренерів як спеціальна форма неформальної додаткової професійної освіти та розвитку професійної компетентності соціального педагога. *Рідна школа*. 2014. № 4/5. С. 62–67.

45. Вступне слово до «Проект Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі». URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 18.02.2020).

46. Галузевий стандарт вищої освіти України. Перший (магістерський) рівень вищої освіти. Спеціальність 071 Облік і оподаткування. *Офіційне видання міністерства освіти і науки України*. Київ, 2018. 22 с.

47. Галузевий стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень вищої освіти. Спеціальність 071 Облік і оподаткування. *Офіційне видання міністерства освіти і науки України*. Київ, 2019. 23 с.

48. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

49. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2009. 21 с.

50. Герасименко О. В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2001. 155 с.

51. Гірний О. І. Ефективність системи освіти. *Принцип когерентності. Постметодика*. 2011. № 2. С. 2–8.

52. Глущенко Г. Б. Call : місце комп'ютерно-опосередкованого навчання іноземної мови в сучасній аудиторії. *Держава та регіони. Сер. Гуманіт. науки*. 2014. Вип. 3. С. 73–76.

53. Гнедкова О. О., Лякутін В. В. Проектування моделі мобільного навчання у системі дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет». *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 24. С. 107–118.

54. Голуб І. Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької як другої іноземної. *Іноземні мови*. 2009. № 1. С. 32–38.

55. Голуб І. Ю. Використання явища культурного шоку для формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 40–43.

56. Гончарова Н. Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки*. 2007. № 5. URL: <http://www.ncstu.ru> (дата звернення: 18.12.2019).

57. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 41 с.

58. Горбатюк Р. М., Тулашвілі Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 31–34.

59. Гончар С. Лінгвістика та методика в вищій школі. *Актуальні проблеми української лінгвістики : теорія і практика*. 2012. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/ru/node/841> (дата звернення: 20.03.2018)..

60. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 21 с.

61. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

62. Гриценко Н. Е. Неформальное образование в современных условиях. *Актуальные проблемы современности : наука и общество*. 2017. № 3. С. 45–47.

63. Гром Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Академия повышения квалификации и преподавания работников образования. Москва, 1999. 315 с.

64. Груздев М. В., Золотарева А. В. Интеграция формального и неформального образования : новый сценарий развития. *Народное образование*. 2014. № 8. С. 34–38.

65. Гулеватий А. А. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2005. 21 с.

66. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.

67. Дейкван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.

68. Девдариани Н. В., Рубцова Е. В. Обзор онлайн-ресурсов ted talks и youtube с позиции их методического потенциала в обучении иностранному языку. *Baltic Humanitarian Journal*. 2020. Т. 9, № 4(33). С. 50–52.

69. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи міжкультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англomовних культурно-країнознавчих текстів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 16–23.

70. Демиденко О. П. Навчання студентів вищих навчальних закладів економічного профілю стандартів комунікативної поведінки у США. *Іноземні мови*. 2008. № 4. С. 48–54.

71. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 21 с.

72. Дзейтова М. Х. Миротворческое образование в условиях современного образовательного учреждения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 2007. 23 с.

73. Димченко Н. С. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.

74. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 22 с.

75. Дробіт І. М. Ефективність використання автентичних веб-ресурсів у підготовці перекладачів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 35(3). С. 106–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_35_3_14 (дата звернення: 14.04.2019).

76. Дробышева Т. В. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2002. 21 с.

77. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов : монография. Архангельск : Поморский университет, 2007. 471 с.

78. Дутка Г. Теоретико-методологічні засади фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 6. С. 9–18.

79. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 22 с.

80. Жерновая О. Р., Петрукович Л. А. Погружение в английский с «TED» (Dive into English with “TED”). URL: http://www.unn.ru/books/met_files/TED_TALK.pdf (дата звернення: 20.08.2019).

81. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29, № 2. С. 5–15.

82. Журавлева Н. А. Динамика ориентаций личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений. *Проблемы психологической науки*. 2004. Т 1. С 379–411.

83. Завгородня Т. Екологічна освіта як умова формування культури здоров'я молодших школярів. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4. С. 39–44.

84. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

85. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / МОН України ; Національний технічний ун-т України «КПІ». Київ : Політехніка, 2004. 76 с.

86. Зеленська О. П. Формування іншомовної соціокультурної компетенції курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України на заняттях з іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2010. № 55. С. 42–45.

87. Зеліковська О. Методика формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1. С. 224–226.

88. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

89. Золотарьова І. О., Труш А. М. Застосування мобільного навчання в системі освіти. *Системи обробки інформації*. 2015. Вип. 4. С. 147–150.

90. Іванов Д. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій : досвід роботи. *Зарубіжна література в школі*. 2006. № 23. С. 16–27.

91. Іванова І. Сформувати інформаційне тло міжкультурної комунікації. *Іноземні мови у навчальних закладах*. 2008. № 1. С. 46–50.

92. Іванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.06. Харків, 2002. 17 с.

93. Іванова И. В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал. *Вестник Томского государственного университета*. 2015. № 390. С. 179–184.

94. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 2005. 262 с.

95. Іванченко Є. А. Результати діагностики рівнів сформованості компетентності економіста. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2009. № 2. С. 55–61.

96. Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 40 с.

97. Івашко Л. М. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології забезпечення якості вищої економічної освіти : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.11. Київ, 2011. 19 с.

98. Изория Н. М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 24 с.

99. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Институт профессиональной педагогики в ФГБОУ ВПО «Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота». Оренбург, 2000. 376 с.

100. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. Київ : Вид-во. А.С.К., 2004. 192 с.

101. Каліберда Г. А. Інтелектуальна гра «Дебати» – технологія творчого розвитку особистості (з досвіду роботи дебатних клубів області). *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 10. С. 51–58.

102. Каменський О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2009. 21 с.

103. Капська А. Й., Завадська Л. М., Грищенко С. В. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.

104. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2005. 22 с.

105. Касаткін Д. О. Підготовка майбутніх економістів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

106. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 50–57.

107. Кислова М. А., Семеріков С. О., Словак К. І. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42, № 4. С. 1–19.

108. Андерсон К. Як відео в Інтернеті сприяє глобальній інновації. *Постметодика*. 2011. № 6. С. 13–15.

109. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы : учебник для вузов. Москва : МНПИ, 1999. Кн. 1. 120 с.

110. Коваленко О. М. Особливості використання цифрових аудіо робочих станцій, призначених для створення електронної музики в умовах неформальної освіти дорослих. *Інформ. технології і засоби навчання*. 2016. № 3. С. 18–27.

111. Ковалёв И. В. Неформальное образование взрослых в контексте социокультурной модернизации общества. *Дискуссия*. 2015. № 11(63). С. 88–94.

112. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 21 с.

113. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волинський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2011. 243 с.

114. Колбіна Т. В. Теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів

економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 38 с.

115. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

116. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі / наук. ред., упорядк., авт. проф. Н. В. Кічук. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.

117. Коптяева Н. Н. Использование видеоматериалов TED при обучении английскому языку в академических целях. *Языковое образование сегодня – векторы развития* : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.-форума, г. Екатеринбург, 14–18 апреля 2015 г. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2015. С. 69–72.

118. Корнева З. М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 24 с.

119. Коробова Е. А., Федорова Д. В. Видеоматериалы «TED Talks» как средство развития навыков творческого письма. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования*. 2018. № 8. С. 15–22.

120. Кострицька С. І., Зуєнок І. І. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців нового тисячоліття : тенденції, інновації та перспективи. *Економічний вісник*. 2013. № 1. С. 151–160.

121. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 119 с.

122. Красовська Ю. Використання бізнес-симуляторів для формування професійної компетентності фахівця-економіста. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1. С. 193–198.

123. Кристопчук Т. Є. Формальна, неформальна та інформальна освіта у країнах Європейського Союзу. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2013. Вип. 5. С. 127–137.

124. Кузьменко Г. П., Хорольский О. В. Масові відкриті онлайн-курси у контексті євроінтеграції вищої освіти України. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4348/1/Kuzmenko.pdf> (дата звернення: 16.02.2020).

125. Куценко В. Професійна освіта : альфа й омега євроінтеграційних процесів, шляхи прискорення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. № 1. С. 3–8.

126. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2002. № 1–2. С. 3–6.

127. Лазоренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання : європейський приклад для України. *Філософія освіти*. 2011. № 1/2. С. 255–265.

128. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.

129. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 24 с.

130. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти : концептуальні засади і практична реалізація. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 5–22.

131. Лук'янова Л. Тренінгові технології в освіті дорослих. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 15.05.2020).

132. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.04. Київ, 2002. 20 с.

133. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 22 с.

134. Мардаренко О. В. Інтерактивні комунікативні технології освіти : мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*. 2013. № 3. С. 288–293.

135. Мартіросян О. І. Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20–50-ті рр. ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2013. 23 с.

136. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

137. Маслак Л. П. Роль і місце міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів. *Науковий Вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 469. С. 105–111.

138. Матеюк О. П. Формування екологічної культури майбутніх економістів як складової професійної підготовки на засадах сталого розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.

139. Мацик К. В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2007. 19 с.

140. Мельник Н. І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи. *Іншомовна освіта педагога : виклики, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2015. С. 201–207.

141. Морзе Н. В. Система інформаційної підтримки набуття магістрами наукової складової ІКТ-компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 6. С. 42–56.

142. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.

143. Міщенко В. Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 9–16.

144. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія / за наук. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.

145. Миколюк О. П. Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *Освітній процес : погляд зсередини* : збірник наук. праць VI Міжнар. наук.-практ. конф. / під заг. ред. Ю. О. Шепеля. Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013. 72 с.

146. Мишаєва Л. К., Мишаєва М. В. О дидактических особенностях использования образовательной платформы TED-ED в обучении иностранному языку в вузе. *Дидактическая филология*. 2016. № 3. С. 50–54.

147. Музичко Л. В. Особистісні чинники формування індивідуального стилю учіння студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.

148. Мурована Н. Організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 197–201.

149. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація : зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Київ, 2008. 20 с.

150. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 271 с.

151. Назар М. М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 18 с.

152. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин та ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 76 с.

153. Неформальна освіта : поняття, сутність, засади (пам'ятка читачеві). *Віртуальний бібліограф* : вебсайт. URL: <https://biblio.lib.kherson.ua/neformalna-osvita.html> (дата звернення: 25.06.2020).

154. Носач І. В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.

155. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11–17.

156. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2009. № 3. С. 3–11.

157. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.

158. Овчаренко Л. Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 104–110.

159. Огреніч М. А. Формування мовленнєвого етикету в майбутніх економістів в англomовному діловому спілкуванні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2011. 24 с.

160. Осипенко И. М. Динамика экономического сознания студентов в процессе профессионализации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Смоленск, 2005. 19 с.

161. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2008. 187 с.

162. Павлик Н. Розвиток неформального сегмента у системі неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2016. № 1/2. С. 7–12.

163. Пассов Е. И., Царьков В. Б. Концепции коммуникативного обучения. Москва, 1993. 625 с.

164. Пассов Е. И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя : философия, содержание, реализация. *Иностранные языки*. 2002. № 4. С. 11–18.

165. Петрова А. І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 218 с.

166. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді у творчих неформальних об'єднаннях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДДПУ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2013. 347 с.

167. Півторак О. «Оксфордські дебати» як ефективна складова формування риторської майстерності обдарованого учня в контексті особистісно зорієнтованого навчання (з досвіду персонал-технологізації та адаптації в сучасний освітній процес методики неформальної європейської освіти). *Нова педагогічна думка*. 2008. № 4. С. 221–226.

168. Пічугіна І. С. Сучасний стан застосування інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти та саморозвитку особистості дорослих. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 24. С. 172–191.

169. Писанко М. Л. Модель організації навчання студентів мовних спеціальностей стандартів англomовної комунікативної поведінки. *Іноземні мови*. 2007. № 4. С. 48–54.

170. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 220 с.

171. Попов В. Д. Электронное обучение на предприятиях малого и среднего бизнеса. *Економічний вісник Донбасу*. 2013. № 2. С. 36–41.

172. Попова И. Н. Стратегии развития неформального образования. *Народное образование*. 2015. № 8. С. 38–44.

173. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.12.2019).

174. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академкнига», 2006. 424 с.

175. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 22 с.

176. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна та ін. Київ : Ленвіт, 2006. 90 с.

177. Рашевська Н. В., Ткачук В. В. Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 295–301.

178. Реан А. А. Психология изучения личности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.

179. Редько В. Комуникативно-діяльнісна культурологічна професійно орієнтована парадигма іншомовної освіти старшокласників. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 26–32.

180. Рекомендації Ради ЄС від 20 грудня 2012 р. щодо визнання неформального та інформального навчання. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznzannya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenti/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf (дата звернення: 01.06.2019).

181. Реқун Н. М. Зміст і організація навчання англійської мови в старших класах економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 25 с.

182. Роман С. В. Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування курсу практики усного та писемного мовлення. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 39–45.

183. Ротанова О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2004. 228 с.

184. Рум'янцева К. Є. Підготовка майбутніх економістів до розв'язування творчих фахових завдань засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 24 с.

185. Рыбалко Т. Г. Формирование навыков самостоятельной работы у будущих ИТ-специалистов с помощью видеоконтента TED Talks. *Вестник Вятского государственного университета*. 2019. № 3(133). С. 76–86.

186. Саврасов М. В. Метакреативні здібності : наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2019. Вип. 61. С. 203–220.

187. Саврасов М. В. Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності : метакогнітивний підхід. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. 398 с.

188. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : ИСТОКИ, 1996. 237 с.

189. Саярова С. А. Соотношение понятий иноязычная компетенция и иноязычная компетентность. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2011. С. 204–210.

190. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність : проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. № 2. С. 312.

191. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
192. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 25 с.
193. Семенчук Ю. О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С 32–38.
194. Сенько В. В. Інституціоналізація громадянської освіти в сучасних демократичних суспільствах : автореф. дис. ... канд. політ. Наук : 23.00.02. Київ, 2013. 16 с.
195. Сергеєва О. С. Законодавче забезпечення освіти дорослих в Україні : використання досвіду освітньої політики ЄС. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2013. № 1/2. С. 116–118.
196. Словак К. І. Методика використання мобільних математичних середовищ у процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 21 с.
197. Смольська Л. Управління змінами : школа позитивного конструктиву. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 212–215.
198. Слющинський Б. В. Міжкультурна комунікація в багатонаціональному регіоні України : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук : 22.00.04. Харків, 2010. 30 с.
199. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : монография. Москва : Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
200. Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 28 с.

201. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 280–286.

202. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 071 «Облік і оподаткування» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Офіційне видання Міністерство освіти і науки України*. Київ, 2018. 20 с.

203. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 071 «Облік і оподаткування» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Офіційне видання Міністерство освіти і науки України*. Київ, 2019. 23 с.

204. Стародубцев В. А., Соловьев М. А. Неформальная поддержка высшего образования. *Высшее образование в России*. 2013. № 3. С. 10–19.

205. Стебенева А. В. TED Talks как средство формирования профессионально-педагогической компетенции будущего учителя иностранного языка. *Актуальные вопросы современной лингвистики, филологии и лингводидактики*. 2018. С. 114–116.

206. Степаненко О. А., Зеліковська О. О. Smart-технології в викладанні іноземних мов в професійній діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Філологічні науки*. 2017. № 263. С. 186–193.
URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u51/565-2099-1-pb_3_1.pdf (дата звернення: 14.09.2020).

207. Степчук В. О. Екологічна освіта учнів середніх шкіл у країнах Скандинавії у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2014. 20 с.

208. Стецюк К. Поетапне формування екологічної культури майбутніх фахівців вищої аграрної школи. *Вища школа*. 2012. № 2. С. 74–79.

209. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 406 с.

210. Сун Лей Формирование социально-личностных компетенций студентов посредством технологии «Дебаты» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2013. 24 с.

211. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення? : посіб. для вчителів. Тернопіль : Астон, 2006. 128 с.

212. Гарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.

213. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 44 с.

214. Тер-Минасова С. Г. Язык и международная коммуникация : учебное пособие. Москва : Слово/Біоуо, 2000. 624 с.

215. Терьохіна Н. Неформальна освіта дорослих у США у колоніальний період. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 1. С. 12–18.

216. Ткач Т. В. Освітній простір особистості. Психологічний аспект : монографія. Київ ; Запоріжжя : Вид-во ГУ «ЗІДМУ», 2008. 271 с.

217. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 265 с.

218. Триняк М. В. Інтеркультурна комунікація : освітній вимір : монографія. Харків : ХНПУ, 2010. 245 с.

219. Тукало С. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження електронного документообігу в наукових установах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5. С. 147–165.

220. Фатурова В. М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 21 с.

221. Фоломеева Т. В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп. *Проблемы экономической психологии*. 2005. Т. 2. С. 433–475.

222. Французова К. С. Корпоративний лексикон як об'єкт перекладу (на матеріалі корпоративних бізнес-тренінгів, слоганів і презентацій) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Херсон, 2011. 20 с.

223. Фучила О. Організація професійної освіти дорослих у франкомовній спільноті Бельгії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 2. С. 194–202.

224. Халецька Л. Л. Музична освіта в середніх школах зарубіжних країн : поєднання формального та інформального навчання. *Постметодика*. 2012. № 6. С. 57–61.

225. Хащенко В. А. Соціально-психологічні детермінанти економічної ідентичності людини. *Проблемы экономической психологии*. 2005. Т. 2. С. 513–556.

226. Хоцькіна С. М. Комунікативна компетентність майбутнього економіста. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 31. С. 271–276.

227. Цареградська К. Аспекти використання методів проблемного навчання у формуванні іншомовної соціокультурної компетенції студентів технічних спеціальностей. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ТОВ «Дельта Корп», 2011. С. 47–49.

228. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 572 с.

229. Чернявський Б. В. Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2021. 260 с.

230. Чобітько М. Г. Проектування впливу освітньо-професійного середовища на становлення особистісно орієнтованої позиції майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2013. № 1/2. С. 26–33.

231. Чугай О. Особливості навчання дорослих в освітній теорії та практиці США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4. С. 57–62.

232. Чуфарлічева А. Інформаційні технології як перспективна форма навчання англійської мови студентів-заочників економічних спеціальностей. *Формування іношомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: ТОВ «Дельта Корп», 2011. С. 75–77.

233. Шагай Н. М. Позашкільна освіта за кордоном : теоретичний аналіз. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. № 1. С. 37–41.

234. Шапочкіна О. Неформальна освіта : зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2011. № 1. С. 122–125.

235. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 160 с.

236. Шинкаренко Л. І. Стратегічні пріоритети освітньої діяльності в єдиному світовому освітньому просторі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 32. С. 203–207.

237. Ширяєва Т. М. Психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2009. 20 с.

238. Шматков С. І., Кучук Н. Г., Коломієць Ж. О. Аналіз інформаційних технологій у системах мобільного навчання. *Системи управління, навігації та зв'язку*. 2017. Вип. 4. С. 143–149.

239. Щербина О. А. Experience API – новий стандарт програмних засобів для е-навчання та приклади його практичного використання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 3. С. 164–177.

240. Шугалій Н. Генеза та сучасні тенденції розвитку LLL. *Вища освіта України*. 2013. № 2. С. 48–53.

241. Юдіна О. В. Вимоги до системи вправ для навчання студентів-менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою. *Іноземні мови*. 2008. № 3. С. 30–37.

242. Ябуров М.В., Ябунова О. В. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти: навчально-методичний посібник з курсу «Іноземна мова (англ.) за професійним спрямуванням» для спеціальності 071 Облік та оподаткування. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Моторіна, 2021. 106 с.

243. Ябуров М. В. Influence of Ted Talks on Presentation of Economists. *Інформаційні технології-2020* : VII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців. Київ, 2020. С. 86–88.

244. Ябуров М. В. Ted-Talks as the Means of Improving Presentation Skills of Economists. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 07 – 08 жовтня 2020 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 213–215.

245. Ябуров М. В. TED-talks як чинник поліпшення презентаційних навичок економістів. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р. Слов'янськ : «Папірус», 2020. С. 150–152.

246. Ябуров М. В. Вплив Ted-конференцій на формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р. / Відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2018. С. 236–238.

247. Ябуров М. В. Засоби неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-

конф., м. Слов'янськ, 26–27 вересня 2019 р. / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2019. С. 278–280.

248. Ябуров М. В. Неформальна освіта та структурно-змістові особливості її усвідомлення сучасним українським студентством. *KELM*. 2020. № 5(33). С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.8>.

249. Ябуров М. В. Організаційно-методичні особливості становлення вітчизняної неформальної освіти. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2021. С. 226–229.

250. Ябуров М. В. Сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у вітчизняній системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 299–305. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-45>.

251. Ябуров М. В. Участь у Ted-конференціях як чинник формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8(2). С. 72–75.

252. Ябуров М. В., Гаврілова Л. Г. Використання засобів мобільного навчання у формуванні англomовної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 3(87). С. 14–27.

253. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Іншомовна компетентність у структурі професіоналізму фахівця немовного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76. Т 3. С. 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.34>.

254. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Теорія і методика соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в умовах освітніх інновацій. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : монографія / за заг. ред. Л. Г. Гаврілової. Nameln, Germany : InterGING. 2018. С 259–267.

255. A Memorandum on Lifelong Learning. URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення: 27.04.2020).

256. Banegas D. L. CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2012. № 5(1). P. 46–56.

257. Bardasley M., Coles J. Practical experience in auditing patient outcomes. *Quality in Health Care*. 1992. Vol. I. P. 124–130.

258. Block D., Cameron D. Globalisation and Language Teaching. Routledge, 2002. 196 p.

259. Bolten J. Interkulturelle kommunikation : texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels : Wissenschaft und Praktik, 2003. 396 s.

260. Brian G. The next wave. URL: <https://ted.blog.com> (дата звернення: 23.04.2018).

261. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital humanistic pedagogy : relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 3. С. 1–17.

262. Cariere K. C. Comparing standardised rates of events. *American Journal of Epidemiology*. 1994. Vol. 140, № 5. P. 472–481.

263. Cockerham W. The global society : An introduction to sociology. New York : McGraw-Hill, 1995. 590 p.

264. Caena F. Literature review Teachers' core competences : requirements and development. 2011. 28 p.
URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf (дата звернення: 14.07.2020).

265. Communication strategies : psycholinguistic and sociolinguistic perspectives / ed. by G. Kasper and E. Kellerman. London ; New York, 1997. 398 p.

266. Dettenborn H. Aggression in der schule aus schülerperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993. № 39. P. 74–71.

267. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study / N. Astanina et al. Київ : Ленвіт. 2004. С. 30–43.

268. Folvarochnyi I. The development of social problems of enlightenment activities in the field of education of adults. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2014. № 1/2. С. 74–77.

269. Fordham P. E. Informal, non-formal and formal education programmes in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning. Unit 2. London : YMCA George Williams College, 1993. 213 p.

270. Gilligan C. In *Different Voice*. London : Harvard University Press, 1993. 312 p.

271. Grebow D. “At the Water Cooler of Learning”. *Transforming Culture : An Executive Briefing on the Power of Learning*. Charlottesville : University of Virginia, 2002. P. 34–45.

272. Habermas J. *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge, Mass., 1989. 312 p.

273. Hornstein W. *Jugend : Strukturwandel und Problemlagen*. Handbuch zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Darmstadt : Luchterhand, 1984. 516 s.

274. Jeffs T., Smith M. K. Using Informal Education. URL: <https://infed.org/mobi/using-informal-education-an-alternative-to-casework-teaching-and-control/> (дата звернення: 18.09.2020).

275. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study / N. Astanina et al. 2004. Kyiv : Lenvit. 122 p.

276. Khriptulova O. V. Simulator reference for gadgets. *Електроніка та системи управління*. 2014. № 2. С. 75–79.

277. Krumm V. Gewalt in der berufsschule. *Berufserziehung im Umbruch*. Weinheim : Juventa, 1996. P. 225–238.

278. Lin M. There is essential difference between intercultural and intracultural communication? *Intercultural communication*. 2003–2004. № 6. P. 34–36.

279. Masson M. Benefits of TED Talks.
URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4264800/> (дата звернення: 21.12.2020).
280. Merriam Webster Dictionary of English Usage.
URL: https://www.academia.edu/40469924/Merriam_Webster_Dictionary_of_English_Usage (дата звернення: 16.11.2019).
281. Milosavljevic M., Benkovic S. Education as a driver of entrepreneurship among graduates in Serbia. *Актуальні проблеми економіки*. 2014. № 2. С. 79–86.
282. Porter R. Intercultural communication : A 5-th edition. Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1988. 340 p.
283. Rappaport J. Terms of Empowerment. Exemplars of Prevention : Toward a Theory of Community Psychology. *American journal of Community Psychology*. 1987. Vol. 15(2), P. 121–148.
284. Robertson D. S. The information revolution. *Communication research*. 1990. Vol. 17(2). P. 235–255.
285. Rogers A. Non-formal education : flexible schooling or participatory education (CERC studies in comparative education). New-York, 2005. 308 p.
286. Romanelli F. Should TED Talks Be Teaching Us Something?
URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4140479/> (дата звернення: 06.10.2020).
287. Samovar L., Porter R., Jain N. Understanding intercultural communication. Belmont : Wadsworth. 1981. P. 24.
288. Simkins T. Non-formal Education and Development: Some Critical Issues. Manchester: University of Manchester, Department of Adult and Higher Education, 1977. 77 p.
289. Skinner B. F. The origins of cognitive thought. New-York : Harper and Row, 1989. 44 p.

290. The European Knowledge Centre for Youth Policy.
URL: <http://pjpeu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary> (дата звернення: 14.02.2021).

291. Commission Staff Working Document. Accompanying the document : Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> (дата звернення: 18.03.2021).

292. Tominc P. Gender differences in entrepreneurial education and entrepreneurial activity in part of the Danube region. *Актуальні проблеми економіки*. 2012. № 12. С. 496–505.

293. Vasylenko O. Non-formal adult education as a realisation of humanistic approach in education. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1(8). С. 172–181.

294. Ward T. W., Sawyer F. D., McKinney L., Dettoni J. Effective Learning : Lessons To Be Learned From Schooling. *Effective learning in Non-Formal Education* / Org. T.W. Ward and W.A. Herzog Jr. East Lansing : Michigan State University, 1974. P .38

295. Watkins K., Marsick V. Informal and Incidental Learning in the Workplace. London, 1990. 12 p.

296. Zaleski M. Using Debate in Second Language Teaching. *Idebate. International Debate Education Association*. 2004. Vol. 1(2). P. 32–41.

297. Zastrow C. H. Social work with groups. Chicago : Hall Inc, 1985. 484 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики мотивації іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності

Ця методика становить модифікований варіант методики діагностики професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана). У її основу покладено концепцію про внутрішню та зовнішню мотивацію певного виду діяльності, вона може застосовуватися для діагностики мотивації набуття іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності студентами, зокрема для встановлення кількісної та якісної характеристики іншомовної компетентності у структурі майбутньої професійної діяльності.

Про внутрішній тип мотивації слід вести мову, коли для особистості має значення певна діяльність або її компоненти самі по собі. Якщо ж у діяльності або майбутній діяльності лежить прагнення до задоволення потреб, які є зовнішніми щодо змісту самої діяльності (соціальний престиж, зарплатня тощо), то прийнято вести мову про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні мотиви. Зовнішні позитивні мотиви будь-якої діяльності або її компонент набагато більш бажаніші з усіх поглядів, аніж зовнішні негативні мотиви.

Опитуваному пропонується прочитати перераховані нижчк мотиви професійної діяльності та дати оцінку кожному з них згідно із запропонованою шкалою.

	1	2	3	4	5
	дуже незначною мірою	достатньо незначною мірою	незначною, але й не малою мірою	достатньо великою мірою	дуже великою мірою
1. Іншомовна компетентність					

сприяє збільшенню матеріального заохочення майбутньої професійної діяльності					
2. Іншомовна компетентність нарощує прагнення до зростання в майбутній роботі					
3. Іншомовна компетентність зменшуватиме критику з боку майбутніх колег та керівництва					
4. Іншомовна компетентність сприяє уникненню можливих покарань та стягнень у майбутній роботі					
5. Іншомовна компетентність сприяє досягненню майбутнього соціального престижу та поваги з боку інших					
6. Іншомовна компетентність збільшує задоволення від самого процесу та результату майбутньої роботи					

7. Іншомовна компетентність підвищує можливості самореалізації саме в цьому виді майбутньої професійної діяльності					
--	--	--	--	--	--

Далі підраховуються числові значення показників внутрішньої мотивації (ВМ ІК) майбутньої професійної діяльності, зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ ІК) майбутньої професійної діяльності, зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ ІК) майбутньої професійної діяльності відповідно до таких формул:

$$\text{ВМ ІК} = (\text{оцінка питання 6} + \text{оцінка питання 7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ ІК} = (\text{оцінка питання 1} + \text{оцінка питання 2} + \text{оцінка питання 5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ ІК} = (\text{оцінка питання 3} + \text{оцінка питання 4}) / 2$$

Отже, показник вираженості кожного типу мотивації іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності приймає значення, що міститься в межах дійсних чисел від 1 до 5.

Питальник «Людина – іншомовна знакова система»

Цей питальник становить модифікований варіант диференціально-діагностичного питальника (ДДП Є. Климова). Використовується шкала «людина – знакова система» цього питальника. Респонденту пропонується відповісти на вісім питань, що відображають специфіку його майбутньої професійної діяльності із використанням іншомовних знакових систем та певної іноземної мови загалом. Кожне твердження можна оцінити від 0 до 3 балів залежно від ступеня його привабливості для опитуваного.

1. Мені подобається складати таблиці, схеми, алгоритми із використанням іншомовного матеріалу.

2. Мені подобається обговорювати іноземні науково-популярні книги та статті.

3. Мені подобається шукати та знаходити помилки в іншомовних професійно зорієнтованих текстах.

4. Мені подобається будувати певні складні іншомовні висловлювання в професійно важливих ситуаціях.

5. Мені подобається розбиратися в ході думок зарубіжного фахівця з моєї майбутньої професії.

6) Мені подобається фіксувати в тому числі іноземною мовою певні явища, події, об'єкти.

7. Мені подобається перекладати з іноземної рідною мовою професійно зорієнтовані тексти.

8. Мені подобається здійснювати набір та редагування іноземного тексту.

Наприкінці питальника підсумовуються бали, що нараховані за відповіді на кожне із запропонованих питань, причому загальна їх сума від 0 до 24 балів і робиться аргументований висновок про ступінь схильності людини до видів діяльності, що вимагають використання іншомовних знакових систем.

Експериментально-інтроспективна методика

«Іншомовна метакомпетентність»

Експериментально-інтроспективна методика «Іншомовна метакомпетентність» складається з двох блоків – перший блок «Обізнаність у сфері іншомовної компетентності» (методика № 1), другий – «Рефлексія у сфері іншомовної компетентності» (методика № 2 – 5) та третій – «Іншомовне метакомпетентне відтворення» (методики № 6 – 7). Максимальна кількість балів за цією методикою становить 60 балів.

Метою першого блоку «Обізнаність у сфері іншомовної компетентності» є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому явищі, як іншомовна компетентність людини в її процесах, видах та шляхах сприяння її повноцінному функціонуванню (максимально – 12 балів). Цей блок включає методику № 1 з однойменною назвою «Обізнаність у сфері іншомовної компетентності». Методика передбачає ретельний аналіз розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви знаєте про іншомовну компетентність людини?» Зміст інструкції включає вказівку на обмеження в часі виконання завдання (зазвичай до 15 хвилин). Обмеження в часі є доцільним, оскільки надає можливість урахувати в оцінці якості виконання завдання відповіді тих досліджуваних, які вже неодноразово мали можливість розмірковувати щодо зазначеного в інструкції запитання і тому в обмежений термін готові впоратись із цим завданням на якісно і кількісно високому рівні.

Оцінка якості виконання завдання за методикою № 1 (максимальна кількість балів – 12)

№ п/п	Критерії	Критерії-показники	Бали
1.	Якість дефініції іншомовної компетентності	Відсутність означення	0
		Непряме визначення або визначення через: ототожнення з одним із видів або однією із характеристик креативності (наприклад,	1

		«іншомовна компетентність – це коли я розмовляю іноземною», «іншомовна компетентність – це коли мене розуміють іноземці», «іншомовна компетентність – це коли я розумію, можу читати іноземний текст»); ототожнення з процесуально схожим явищем або процесом (наприклад, «іншомовна компетентність – це коли іноземна мова допомагає працювати», «іншомовна компетентність – це іноземна допомагає спілкуватись»)	
		Означення, яке в основному або повністю відповідає одному із поширених у науці	2
2.	Повнота інформації про прийоми та засоби розвитку іншомовної компетентності	Відсутність інформації при прийоми та засоби	0
Інформація тільки про одну з категорій та засобів процесу становлення іншомовної компетентності (тобто тільки про наявність певного зародку іншомовної компетентності, або тільки про використання певних засобів іноземної мови, або тільки про використання певних семантичних іншомовних конструкцій)		1	
Інформація про різні категорії, прийоми та способи розвитку іншомовної компетентності		2	
3.	Повнота інформації про види іншомовної компетентності	Відсутність інформації про види іншомовної компетентності	0
Наявність інформації про одну із поширених у науці чи практиці класифікацій іншомовної компетентності (наприклад, за характеристикою іншомовного продукту)		1	
Наявність інформації про кілька класифікацій іншомовної компетентності (наприклад, за характеристикою продукту іншомовного продукту або за видом психічної активності людини в процесі іншомовної активності)		2	
4.	Визначення ролі мотиваційно-ціннісної сфери процесу	Не визначено роль	0
Визначена в загальних рисах або частково згадується, або лише підкреслюється її		1	

	іншомовної діяльності	значущість та впливовість	
		Дається чітка та розгорнута аргументація такої ролі у структурі іншомовної компетентності	2
5.	Дефініція та деталізація в характеристиці обраних стратегій та прийомів досягнення іншомовної компетентності	Повністю відсутні	0
		Мають місце в загальних рисах або частково згадуються	1
		Присутні повною мірою, при цьому представлені чітко, розгорнуто й послідовно	2
6.	Визначення та деталізація етапів (стадій) досягнення іншомовної компетентності	Повністю відсутні	0
		Згадуються, проте не мають чіткої назви та функцій	1
		Перелічені в певній логічній послідовності, визначено їх роль у структурі іншомовної компетентності	2

Метою другого блоку «Рефлексія у сфері іншомовної компетентності» нашої методики є: визначення міри диференційованості самооцінки іншомовної компетентності, у якій проявляється схильність до деталізації в характеристиці власної іншомовної компетентності (методика № 2, методика № 3); визначення рівня прояву схильності до планування процесу подальшого оволодіння іноземною мовою (методика № 4); визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації процесу оволодіння іноземною мовою, за рахунок яких здійснюється їхній моніторинг (методика № 5).

Другий блок ЕІМС «Рефлексія у сфері іншомовної компетентності» включає методики № 2 – 6 (максимальний результат – 30 балів). Методики № 2 – 3 спрямовані на дослідження диференційованості самооцінки іншомовної компетентності. Методика № 2 спрямована на визначення схильності до деталізації в характеристиці власної іншомовної компетентності. Вона передбачає емпіричний аналіз розгорнутої відповіді на

запитання: «Що ви можете сказати про власну іншомовну компетентність? Чи задоволені ви особливостями прояву власної іншомовної компетентності та перебігом вашого процесу оволодіння іноземною мовою?» Інструкція до цієї методики, як і до методики № 1, також передбачає обмеження в часі (до 15 хв.) виконання завдання за зазначеними вище причинами.

**Оцінка рівня якості виконання завдання за методикою № 2
(максимум – 5 балів)**

Рівень деталізації в самооцінці іншомовної компетентності	Характеристика показників певного рівня	Бали
Низький	Загальні судження оцінного характеру (наприклад, «Моя іншомовна компетентність досить добре розвинена», «У мене недостатня іншомовна компетентність»)	1
Нижче середнього	Загальні судження оцінного характеру з окремими ознаками деталізації (наприклад, «Мені притаманні шаблонність висловлювань, тому продукти моєї іншомовної діяльності не вирізняються серед інших, не викликають емоційного відгуку співрозмовника»)	2
Середній	Наявність суджень про власну іншомовну компетентність з дещо розгорнутою, проте несистематизованою деталізацією, або такою деталізацією, що не повною мірою відображає особливості власної іншомовної компетентності	3
Вище середнього	Повна, розгорнута та цілком деталізована характеристика щодо особливостей та процесуальних показників власної іншомовної компетентності	4
Високий	Включає характеристики, що притаманні попередньому рівню оцінки власної іншомовної компетентності та містять міркування щодо вдосконалення окремих особливостей власної іншомовної компетентності (щодо деталізації розвивального характеру)	5

Методика № 3 спрямована на визначення здатності до деталізації в характеристиці власної іншомовної компетентності та побудована як

питальник, що складається з п'яти питань, до кожного з яких пропонується шість можливих варіантів відповідей.

Відповіді № 1 – 3 дають можливість опитуваному деталізувати особливості власної іншомовної компетентності в зазначеному змістом питання напрямі. Відповіді № 4 – 5 є варіантами прояву прагнення опитуваного уникати прямої відповіді на запитання. Відповідь № 6 у кожному з питань дає можливість опитуваному вийти за межі питальника і продемонструвати підвищену здатність деталізувати особливості власної іншомовної компетентності більшою мірою, ніж це передбачено варіантами відповідей № 1 – 3.

Перед початком опитування респондентам пропонується така інструкція: «Вам пропонується відповісти на такі п'ять запитань, які дають інформацію про особливості самооцінки власної іншомовної компетентності. Ви маєте обрати один з п'яти запропонованих варіантів відповідей. Шостий варіант відповіді в кожному з питань ви можете обрати та заповнити за власним бажанням, якщо жоден із запропонованих варіантів відповіді не є вичерпним для вашої відповіді на запитання та у вас відчувається при цьому нагальна потреба більш детально відповісти на запитання, додавши власні міркування. Час виконання завдання – до 10 хвилин».

Запитання № 1. Ваша іншомовна компетентність проявляється якнайкраще, коли: 1) інформація представлена у знаковій формі; 2) інформація представлена в образній формі; 3) інформація подається у формі, що поєднує кілька можливих варіантів репрезентації (наприклад, і знакова, і образна форма); 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; б) власний варіант відповіді.

Запитання № 2. Вам простіше поринути в процес іншомовної діяльності, коли: 1) іншомовна інформація представлена в зоровій формі (через візуальний канал); 2) іншомовна інформація представлена у слуховій формі (через аудіальний канал); 3) іншомовна інформація подається у формі, що поєднує використання кількох можливих органів чуття (кілька сенсорних

каналів); 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 3. Для того, щоб краще налаштуватися на креативний процес іншомовної діяльності, ви: 1) намагаєтесь розпочати його кілька разів поспіль, використовуючи одну й ту саму вихідну інформацію; 2) намагаєтесь зробити його для себе більш зрозумілим, переосмислюючи та структуруючи вихідну інформацію; 3) має місце і варіант відповіді № 1, і варіант відповіді № 2; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 4. Якщо вам потрібно певного нетривіального результату у сфері іншомовної діяльності, чи замислюєтесь ви над тим, як це зробити краще (чи міркуєте ви над тим, що слід зробити для підвищення ефективності результату)? 1) замислююся, але частіше просто повторюю звичне; 2) замислююся, але зазвичай використовую образні асоціації; 3) замислююся і визначаю стратегію процесу іншомовної діяльності; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 5. Що саме переважною мірою сприяє успішному перебігу вашого процесу іншомовної діяльності? 1) наявність творчої мети; 2) ваша вмотивованість, усвідомлення потреби в тому, що вам необхідно розв'язати певну проблему у сфері іншомовної діяльності, виходячи із наявних ресурсів та обставин; 3) має місце і варіант відповіді № 1, і варіант відповіді № 2; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Оцінка відповідей здійснюється таким чином. Якщо опитуваний обирає для відповіді варіанти № 1 – 3, то він отримує по одному балу за кожне запитання. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти № 4 – 5, то він отримує 0 балів за кожне питання. Якщо досліджуваний поряд з обраним варіантом відповіді № 1, № 2 чи № 3 обирає варіант відповіді № 6, то він отримує від одного до двох балів залежно від міри змістовності запропонованого ним власного варіанта відповіді щодо деталізації в

характеристиці власного процесу іншомовної діяльності. Максимальна кількість балів, яку може отримувати опитуваний за цією методикою, – 15.

Методики № 2 – 3 дають можливість кількісно оцінити рівень диференційованості самооцінки іншомовної компетентності з максимальною кількістю балів – 20.

Методика № 4 спрямована на дослідження схильності до планування процесу іншомовної діяльності та його якості. Спираючись на власний досвід та абстрагуючись від специфіки власної усної чи письмової іншомовної діяльності, експериментатор пропонує опитуваному оцінити якість планування власного процесу іншомовної діяльності загалом. З цією метою респонденту пропонується така інструкція: «Вам пропонується послідовно відповісти на кілька запитань, які стосуються особливостей того, як ви виконували певні завдання іншомовної спрямованості. Не знайомтесь зі змістом наступного запитання, поки не відповісте на попереднє».

Запитання № 1. Чи розмірковуєте ви перед тим, як приступити до завдання, що можна зробити для того, щоб виконати поставлені перед вами умови? Так чи ні?

Запитання № 2. Чи віддавали ви перевагу образним прийомам іншомовної діяльності? Якщо так, то яким саме?

Запитання № 3. Чи застосовували ви прийоми смислової обробки вихідної інформації в ході процесу іншомовної діяльності? Якщо так, то які саме?

Запитання № 4. Чи була у вас певна творча стратегія, якій ви переважно слідували у ході процесу іншомовної діяльності? Якщо так, то яка саме?

**Оцінка рівня якості планування процесу іншомовної діяльності
(максимальна оцінка – 5 балів)**

Рівень	Характеристика показників рівня	Бали
Високий	Відповідь № 1 – так. У відповіді № 2 міститься інформація про застосування прийомів образної обробки іншомовного матеріалу, що адекватні його специфіці	5

	<p>У відповіді № 3 міститься інформація про застосування засобів смислової обробки іншомовного матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>У відповіді № 4 міститься інформація про застосування певної стратегії, що значною мірою відображає закономірності ефективності процесу іншомовної діяльності</p>	
Вище середнього	<p>Відповідь № 1 – так.</p> <p>У відповіді № 2 – 3 міститься інформація про переважне застосування одного з прийомів образної обробки матеріалу та одного з прийомів смислової обробки іншомовного матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>У відповіді № 4 міститься інформація про застосування певної мисленнєвої стратегії, яка неповною мірою відображає закономірності ефективності процесу іншомовної діяльності</p>	4
Середній	<p>Відповідь № 1 – так.</p> <p>У відповіді № 2 – 3 міститься інформація про те, що застосовувались виключно або прийоми образної обробки іншомовного матеріалу, або прийоми смислової обробки іншомовного матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної стратегії, проте враховуються закономірностей ефективності процесу іншомовної діяльності</p>	3
Нижче середнього	<p>Відповідь № 1 – ні.</p> <p>У відповіді № 2 – 3 міститься інформація про те, що застосовувались виключно або прийоми образної обробки матеріалу, або прийоми смислової обробки іншомовного матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної стратегії та врахування лише окремих закономірностей ефективності процесу іншомовної діяльності</p>	2
Низький	<p>Відповідь № 1 – ні.</p> <p>Відповіді № 2 – ні.</p> <p>Відповіді № 3 – ні.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної стратегії та про те, що мали місце прояви іншомовної активності без урахування закономірностей ефективності процесу іншомовної діяльності</p>	1

Методика № 5 спрямована на дослідження рівня прояву рефлексивних функцій у креативному процесі. Основу методики становить самозвіт щодо особливостей іншомовної діяльності опитуваного у звичайних умовах навчальної діяльності. Опитуваному надається така інструкція: «Вам пропонується дати відповідь на таке запитання: з якими труднощами ви зазвичай зіштовхуетесь при виконанні завдань іншомовного змісту? Чи виконували б ви тепер аналогічні завдання інакше? Якщо так, то чому саме і як саме?»

Метою аналізу самозвіту опитуваного є виявлення дослідником проявів рефлексивних функцій у процесі іншомовної діяльності, а саме: дослідницької (фіксація та реконструкція ускладнення); критичної (знаходження та усвідомлення причини ускладнення); нормативної (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення).

Оцінка рівня прояву рефлексивних функцій у ході процесу іншомовної діяльності (максимальна кількість балів – 5)

Рівень	Характеристика показників рівня	Бали
низький	Фіксація наявного ускладнення без його конкретизації, елементарний рівень вербалізації при формулюванні особливостей ускладнення	1
нижче середнього	При описі виникають ознаки реконструкції наявного ускладнення, що знаходять свій прояв в деталізації при описі. Проте деякі ускладнення лише пасивно фіксуються	2
середній	Фіксація та реконструкція всіх наявних ускладнень, які свідомо встановлені опитуваним. В описі присутні ознаки спроб виявити окремі причини цих ускладнень	3
вище середнього	Фіксація та реконструкція всіх наявних ускладнень, які свідомо встановлені опитуваним. В аналізі розгорнуто деталізуються причини всіх наявних ускладнень	4
високий	Фіксація та реконструкція всіх наявних ускладнень, з аналізом причини їх виникнення. Наявність певних міркувань щодо того, як слід було б будувати власний креативний процес з метою уникнення наявних ускладнень	5

Третій блок методики «Іншомовна метакомпетентність» «Іншомовне метакомпетентне відтворення» включає методики № 6 – 7, які спрямовані на дослідження такої особливості іншомовної компетентності, як вибірковість довільного та мимовільного розуміння змісту складного іншомовного тексту (максимально – 18 балів). Методика № 7 спрямована на визначення здатності до вибіркового розуміння при довільному ознайомленні з іншомовним текстом. Процедура дослідження проходить у три етапи, на кожному з яких респонденту пропонується прочитати іншомовний текст науково-гуманітарного змісту, який містить фактологічний, теоретичний та рефлексивний інформаційні пласти. Кожний текст обсягом 15 смислових одиниць (усього три тексти). Інструкція до кожного етапу однакова «Прочитайте уважно текст таким чином, щоб ви змогли відповісти на запитання, зміст якого дізнаєтесь після знайомства з текстом» На першому етапі, після того, як досліджуваний прочитав текст № 1, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію. На другому етапі після того, як досліджуваний прочитав текст № 2, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до теоретичної інформації. На третьому етапі, після знайомства з текстом № 3, пропонується відповісти на запитання щодо рефлексивної інформації. Оцінка результатів здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей та за такими їх характеристиками, як їх повнота та надлишковість. Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за цією методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно всіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали). Методика № 8 спрямована на визначення здатності до вибіркового відтворення іншомовного тексту при мимовільному ознайомленні з його змістом. Досліджуваним пред'являється така інструкція: «Вам пропонується для ознайомлення (мимовільного прослуховування) три іншомовних тексти, які мають бути включені до підручника, оцініть їх з

погляду відповідності таким вимогам у балах від 1 до 5»: – активізує пізнавальний інтерес – має оптимальний рівень зрозумілості – містить достатню інформацію для розкриття відображеної в назві теми. Далі учаснику пропонується відповісти: – спочатку на запитання до тексту № 1, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію – далі на запитання до тексту № 2, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до його теоретичної інформації – відповідь на запитання до тексту № 3 вимагає звернутися до рефлексивної інформації. Оцінка результатів (див. методику № 7) здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей і за такими їхніми характеристиками, як їх повнота та надлишковість. Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за цією методикою, – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно всіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

BRAINSTORMING IDEAS FOR DEBATES

Part 1. Debate Modules

Speaking focus (notes for lecturers, teachers, coaches): Debating can be used brilliantly to boost up students' speaking in English. Use of debate, speech and conversation in EFL classes will first of all drive out students' fear about English language. Moreover, regular practice of debate, speech and conversation will improve students' fluency, pronunciation and vocabulary. They will also be familiar with professional jargon and technical terms as debating covers a variety of areas and issues. Teachers will work as moderators and will facilitate students' learning. They will provide feedback on speeches with focus on delivery more particularly on gestures, posture, pronunciation, accent, intonation, stress, vocabulary, choice of words, data and information, relevancy of the information and logic building. Thus while practicing debate, speech and conversation in the class, students will practice many skills, learn new words and collect information about many areas which will enrich their spoken English and ultimately make them confident speakers.

Module 1.

Look at the list of controversial topics. Next class bring five points for and against the chosen respective topics. Choose the partner and place him/her your points, ask your partner to agree with your points, explain with logic, data and information why he/she agrees or disagrees with your point of view.

Utility: This practice will break ice and you will feel motivated to speak in English. It will remove your shyness and motivate you to speak in English. Ask your teacher or groupmates to write down your areas of improvement and give feedback.

Module 2.

Choose from a pool of topics (you can find them below modules), take 5 minutes to brainstorm and make brief outlines. Then speak extemporaneous.

Utility: Through this practice, you will learn to speak extemporary, acquire the techniques to brainstorm on a topic which will improve both speaking and writing skills.

Module 3.

You are a member of a debate team of 3-5 students, select the topic for your team. Team positions to the topic will be given through the lottery. Topics and positions will be provided just 30-45 minutes before the debate session start. One of the students or a teacher will play the role of a moderator while other students will play the role of audience.

Utility: You will learn to work in a group to research, discuss and build cases together. You will also apprehend how to divide the points among the members of the group and follow team strategies. Through practicing debating, you will learn the skills of English language and the art of interpersonal relationships.

Module 4.

You will be introduced the topic and invited to place your respective opinions. You will speak for or against the topic. Your teacher will play the role of a moderator.

Utility: Participating in open discussions will help you express yourself in academic, social and professional settings in the future. The activity will also encourage you to read extensively about current issues.

Module 5.

Teacher will arrange a roundtable discussion with 10-12 students. Student-discussants will be given a topic a few days earlier so they can collect adequate information. Teacher will moderate. He/she will control the conversation and pass the floor to students. Other students will play the role of journalists and audiences. At the end of the session, they will ask questions to the discussants.

Utility: In this activity you will play the role of several professionals. This may be more effective with senior or outgoing students who will be exposed to various jobs in near future. You will go through extensive reading in order to use

data and information in the future. You will also learn to support, contradict and extend other's views. The students playing the role of journalists will learn the strategies of listening and taking notes. Moreover, they will learn how to make effective and strategic questions.

Module 6.

Teachers and students will arrange formal debate sessions on various issues like freedom of speech, professional advancement, environmental pollution, climate change, adverse effects of modern marketing policies, role of advertisement, economic instability, education crisis, exploitation of women and world peace. If you play different roles (famous economists, politicians or volunteers), the session will be both informative and enjoyable.

Utility: Students will practice techniques of debating and skills of English language. If the debate sessions are arranged among universities, debater's confidence will increase by facing unknown opponents. As debate sessions are based on concepts and current issues, they need to go through extensive reading on relevant concepts, theories and issues. Thus your reading skills will improve and you will be familiar with research strategies.

Module 7.

Students can practice fun debate on interesting topics. This kind of debate will be entertaining as well as informative. Fun debate session may be organized on many issues and occasions which are basically extemporaneous in nature.

Utility: Fun debates will give debaters some relaxation as they are always busy with debating on serious topics that require deep thinking and comprehensive knowledge. Moreover, fun debate will bring more students to debating.

Module 8.

Teacher will write a few topics on the board and ask you to limit in order to make them controversial or debatable. You will then be asked to write topic sentences and to make short outlines which will work as debate-script outlines.

Utility: You will learn limiting topics, making outlines and writing topic sentences which are very effective strategies for both speaking and writing.

Module 9.

Teacher and students will watch video clips of debate sessions. After the clips are played, the teacher will explain strategic points of the speeches and ask students questions.

Utility: Students' listening in English will be improved. While watching speeches of good debaters, students will learn strategies for case building, arguing, summing and delivery.

Module 10.

Online debate sessions may be arranged among local and foreign students on Skype or Yahoo messenger through chatting or sound-text softwares.

Utility: If debate session is arranged with students of some universities of native English speaking countries, the target students will improve their speaking and listening in English. Furthermore, learners will be more proficient in using technology.

Module 11.

Students will take part in online forums and post their opinions and views on various issues.

Utility: Learners' reading and writing skills in English will be developed. Moreover, they will master the art of thinking on issues and putting their own ideas with logic.

Module 12.

E-mail can be used as an effective tool for students to argue on various issues. E-mail can be a medium of real communication in the target language, including composing and exchanging messages with other students in the classroom or around the world.

Utility: While communicating and exchanging opinions through emailing with other students at home and abroad, the target learners will get a broader domain to dwell in.

It will improve your writing and vocabulary. It will also expose them to a larger environment. Moreover, you will be familiar with other cultures.

The list of the Most Controversial Topics Today

Task instructions:

1. Look at the Debate Modules instructions to get acquainted what you need to do with the list of the Most Controversial Topics for debating. Read attentively the main procedures of each module and the utility which is underlined after the completion of each module. Modules can be done one after the other or be chosen according to the skill you need to train.

2. Look at the list of the most controversial topics for discussion, read short descriptions of the topics below, brainstorm the ideas in pairs or groups, follow the instructions of the modules.

Topic 1. Civil Rights

- The Civil Rights Movement refers to one of the most consequential struggles in American history, one that continues to present days;

- Civil rights refer to the freedoms, liberties, and protections under the law;

- Civil rights advocates argue that racial inequality is ingrained in American life through realities like economic disenfranchisement, police brutality, and mass incarceration.

- The Civil Rights controversy pits groups, organizations and communities who advocate for greater racial equality against those who work to maintain or advance a white racial hierarchy.

Topic 2. Climate Change

- The impact of human activity on the earth's temperature has become crucial as well as its impact on weather patterns, plant-life, wildlife and human health;

- Most in the scientific community believe that human activity is responsible for climate change;

- Some journalists, political leaders, and industry advocates argue either that global climate change is not actually occurring, or that shifts in climate change are natural meteorological patterns unrelated to human activity;

- Economic imperatives should be prioritized over environmental concern.

Topic 3. Artificial Intelligence

- Artificial intelligence (AI) refers to computing which aims to mimic human cognitive functions like learning, problem solving, and adaptation to environmental conditions;

- The evolution of computer science leads to the acceleration of computer machines in their capacity to demonstrate «intelligence» in areas such as reasoning, planning, natural language processing, and perception.

Topic 4. Health Insurance

- Health Insurance which refers to financial coverage for healthcare expenses is among the most intensely debated subjects because of the generally high cost and because access to coverage varies significantly based on employment and socioeconomic status;

- Some Americans believe (as an example) that the government should take greater responsibility for the millions who are uninsured, others believe that paying for health coverage should be the individual responsibility of every American.

Topic 5. Women's Rights

- Women's Rights refers to the ongoing movement to improve gender equity through legislation, activism, public service, and political participation;

- The women's rights movement uses activism, policy advocacy, and non-profit organization to improve gender equality, whereas the opponents of this movement may argue that gender equality already exists, or that women are biologically unequal to men and therefore deserving of secondary status.

Topic 6. Religious Freedom

- The controversy over religious freedom concerns the right of individuals to practice their religion freely and without infringement by individuals, groups, or the government;

- The debate over religious liberty has been clouded by conflicts between different groups and belief systems, especially when the belief system of one group risks discrimination against another group;

- While the right to practice one's religion is a core Constitutional protection, debate persists over the meaning of religious freedom and whether this freedom can be used to exempt groups from certain laws, including anti-discrimination laws.

Topic 7. Hacking

- Hacking refers to the use of computing skills to penetrate, disrupt, or interfere with a computer system by non-standard ways;

- Hacking is a controversial issue because this skill can be used for many different purposes both lawful and unlawful; ethical and unethical;

- Some hackers use their skills for criminal activities while others may use their skills to create cybersecurity defenses against malicious actors;

- Activists may use hacking to undermine dictatorship just as dictators might use hacking to suppress individual liberties.

Topic 8. Vaccines

- The term vaccine refers to a form of medical treatment which may be used to preemptively inoculate individuals and populations against infectious diseases;

- The controversy over vaccines stems from a social phenomenon called vaccines hesitancy, as well as an organized anti-vaccination movement;

- Supporters of the use of vaccines point to extensive scientific evidence that vaccines are both safe and effective, whereas those who oppose vaccines believe that vaccines are either unnecessary or unsafe.

Topic 9. Nuclear Energy

- Nuclear energy refers to the use of nuclear reactions such as nuclear fission, nuclear fusion, and nuclear decay in order to produce power;
- The controversy over nuclear energy concerns both its perceived impact on the environment and its capacity for weaponization;
- The global debate over nuclear energy concerns its safety, environment impact, capacity for civil energy production, and its global proliferation as a source of potentially catastrophic weaponry.

Topic 10. Police Brutality

- Police brutality refers to the use of excessive or unnecessary force by law enforcement officers and prison officials;
- The controversy over police brutality centers on disagreement over the extent of force that law enforcement should be entitled to use while engaging suspects, perpetrators, prisoners, and other members of the general public;
- Some believe that police brutality is a problem would argue that the current system of law enforcement gives officers too much discretion and impunity in using violent methods of engagement while those who don't believe police brutality is a problem would argue that the dangerous nature of law enforcement requires that officers have far-reaching discretion in carrying out their duty.

Part 2. Debate Brainstorming

Reading focus (notes for lecturers, teachers, coaches): Debating requires knowledge of many interrelated disciplines and areas which entails extensive study of current issues as well as social, economic and political theories and concepts. Studies into these disciplines enrich students' level of knowledge, enhance their reading habit and develop their vocabulary. If debates topics are announced earlier, students can collect information and discuss in groups. Thus, in the pretext of preparing for debating, students develop reading habits. Debating clubs organize study circles to discuss topics and theories that are relevant with debating. Students use many sources to gather data and information. Teachers also introduce them to different sources of information such as local and international newspapers,

magazines, books and websites. Students can also collect information and make wall magazines based on different issues and occasions. Through these practices, students prepare themselves for taking part in debating.

Task instructions:

1. Read the topic of the debate and think over what ideas could be discussed while debating;
2. Read a short text to present the topic paying attention to how key words are used;
3. Define the key words by consulting the dictionary or asking your group mates for definitions;
4. Make 10 questions to each topic, work in groups to ask the questions, swap the roles;
5. Brainstorm the ideas for debating in groups, share the lists of the ideas, add the ideas of the groupmates to the list of yours;
6. Divide the ideas your group brainstormed into «agreeing» and «disagreeing» groups.

Topic 1. Are technology and globalization destined to drive up inequality?

What's the debate?

Debates over the causes of inequality reflect the multiple and complex channels through which technology and globalization change the global economy. Modern technology substitutes for many of the jobs and tasks traditionally performed by unskilled workers. In advanced countries, trade reinforces this effect by encouraging specialization in high-skill sectors in which those economies have a comparative advantage. By substituting for unskilled workers, technology has not only increased the premium on skills, but increased the role of capital in production. This adds to inequality, as capital ownership is especially unequal and generates large investment income for many of the same individuals already earning high wages.

Technology has often led to the creation of strongly monopolistic markets for new goods and services. This is especially in the digital economy, where

Google and Apple dominate. Globalization has expanded the scale of these winner-takes-all markets, enabling vast salaries and profits to be shared among a narrow set of employees and shareholders.

At the same time, globalization and technology have served to lower market barriers and information costs. For instance, while digital platforms for taxis (Uber), retail (Amazon) and accommodation (AirBnB) are themselves quasi-monopolies, they have simultaneously lowered barriers to entry for self-employed drivers, sellers, and would-be hoteliers, creating highly contestable markets. This has redistributed rents and generated new income-earning opportunities for the unskilled.

Topic 2. Skills in the digital age – how should education systems evolve?

What's the debate?

Many agree that the delivery of education to marginalized children must be improved. However, there is little consensus on how to do so in a way that best reflects the challenge and opportunities facing young people today and on why education systems have largely failed to adapt to ensure that all children are receiving the support and learning opportunities they need.

There is a growing disjuncture between what children are expected to learn and the types of job opportunities that will be available for them. According to the largest employer survey of developed and developing countries alike, many employers are struggling to find talent with adequate «workplace competencies» like teamwork, problem solving, and communication. Young people must be equipped to adapt to a changing workforce and to contend with the modernization of routinized work. Even some «thinking jobs», such as accounting or advanced assembly line work in the manufacturing sector, are becoming automated. In its place, employers will be seeking out a workforce possessing analytical and interpersonal skills.

It is the right of all children to receive learning opportunities that can provide them with the breadth of skills they need to become healthy, productive members of society. Education inequalities persist, as evidenced by the 100 year

gap between developed and developing regions with respect to education completion and learning outcomes. There is also growing education inequality within countries. The United Nations Sustainable Development Goals, adopted by the 193 countries of the U.N. General Assembly in September 2015, calls for concerted actions to help children and youth develop the skills they need from early childhood through adolescence.

The case can be made that children are not learning the skills they need, because the conventional approaches to delivering education are not effective for fostering breadth of skills. One central aspect of this debate is how best to apply technology to learning practice. Increased connectivity is changing how knowledge is transmitted. Libraries are being digitized. Classes and course materials once accessible only to the rich or well-connected are now within reach via a smartphone. Yet on schools, technology has largely failed to systematically transform the teaching and learning environment. A recent study in U.S. schools shows that this is largely because technology still functions more or less like an expensive substitute for textbooks and chalkboards. New advances in technology and artificial intelligence hold potential to provide mass personalization and foster engaging learning environments, but this will require reorganizing classrooms and capitalizing on the time young people spend outside school.

While low-cost devices like mobile phones have reached many, today almost 2 billion people remain untouched by digital technology, making it clear that connectivity is neither a panacea for solving the global learning challenge, nor should it be a top education priority.

Topic 3. Can globalization be rescued from itself?

What's the debate for?

What drives change in global economic structure? Many blame trade, including «unfair» trade based on perceptions of labor standards, exchange rate manipulation, or other forms of government dictates. Others blame technological change, including digital companies that dislodge workers, replace them with robots or use artificial intelligence.

Who benefits and who loses from globalization? For much of the 20th century, trade helped create a large middle class in developed countries. Good jobs in manufacturing, government, and professional services contributed growth with equity. This pattern has shifted in recent years, with elites' incomes soaring while the middle classes face growing stress and stagnation in numbers.

In developing countries, by contrast, just over 2 billion people are members of a thriving middle class and their numbers are expected to grow by additional billion every six or seven years. Social indicators for this group – such as child mortality and life expectancy – are approaching advanced economy levels, while their spending habits are fast-expanding.

In a less positive vein, a growing element of globalization is mass movements of people. Migration is seen as an economic win-win, notwithstanding challenges of social integration and «brain drain». Migrants tend to do better economically when they move to new host countries. Those left behind can benefit from remittances to boost livelihoods and fund their own investments in education. Recipient nations benefit from entrepreneurship, trade, taxes, and other gains brought by these industrious migrants.

Who sets the world's standards? Striking a balance between a fair global playing field and responsive local institutions is not easy. Advances in social media mean that ordinary citizens are both creators and recipients of public messages. Some advocate for absolute standards of human rights or non-intervention in markets, while others argue for governments' need to preserve policy space, to defend local social norms.

Topic 4. Are certain countries doomed to remain emerging?

Incomes in developed and developing countries have been converging, especially since the turn of the century, but the unevenness of that trajectory merits further examination. Beginning in the early the 2000s, the average per capital income of developing countries has increased substantially relative to the average per capita income of developed countries. Output per person in developing countries almost doubled between 2000 and 2010.

Global trade has been the biggest driver of convergence. Cheaper and easier transport and communication have allowed supply chains to expand across the globe. Driven by the growth of China and India, rapid growth of income per capita in Asia has been the main source of income convergence between developing and developed countries. Incomes per capita in Asia rose from 14 percent of the average income of developed countries in 1990 to 25 percent in 2014. Since China and India represent 37 percent of the world population and 43 percent of the population in emerging economies, their success strongly influences the global average.

Excluding Asia, income differentials between developed and developing countries remain large and have barely budged. Average per capita income in Africa in 1990 was about 12 percent of per capita income in developed countries. In 2014 it was still 12 percent, the «African Growth Miracle» notwithstanding. The income per capita of countries in Latin America and the Caribbean has remained largely unchanged since the mid -1990s, averaging approximately 36 percent of the developed countries. In Brazil, the region's largest economy, GDP per head was 25 percent of America's in 1998. It caught up just three percentage points over the ensuing 15 years. Clearly some parts of the developing world were converging more quickly than others.

Topic 5. Can the ambitions of the Paris Climate Agreement be met?

The Paris Agreement on climate change overcame the notion of a "horse race" between development and climate responsibility. At its core is a promise to keep global warming to «well below 2 degrees Celsius» and to «pursue efforts for 1,5 Celsius or lower». The agreement forms the basis of new international, cooperative, long-term climate change action plans with a shared sense of direction and responsibility.

The three central challenges now faced by the world community are how to reignite global growth, deliver on the sustainable development goals, and invest in the future of the planet through strong action on climate change. Investing in sustainable infrastructure is at the heart of all three tasks. Scaling up such

investments is the only viable route to fostering inclusive growth, reducing poverty and raising living standards, and protecting the future of the planet. Now is an opportune time to ramp up such spending, given today's uncertain global macroeconomic context, a persistent slowdown in growth, and declines in investments in all regions. In the near term, spending on sustainable infrastructure – from solar energy to mass transit to flood prevention – can stimulate demand at a time when many countries have been hit by economic contraction and the recent crash in commodity prices.

In the medium term, sustainable infrastructure investment can spur innovation and improve the efficiency of energy, mobility and logistics – thereby boosting productivity and competitiveness in all sectors and fueling domestic growth. And such spending underpins the only sustainable long-term path on offer.

While the next 20 years are of crucial importance, the time frame for acting is even shorter, otherwise the 2 degree Celsius target will become out of reach, with dire planetary consequences. Massive long-lasting infrastructure investments are needed in cities, energy, water supply networks, and transport systems. This is driven by aging infrastructure in advanced economies; higher growth and the growing weight of emerging market and developing countries in the global economy.

Topic 6. Cities – Is better access to sustainability?

Nine years ago the global urban population surpassed the world's rural population, making it clear that the fate of cities will determine our future prosperity. Accessibility while living in cities is the number of opportunities such as jobs, schools, and commerce, one can reach within a given time and cost. The most recognized measure is the number of employment opportunities that are available within reasonable commuting distances of a specific household or neighborhood. Understanding the interaction of land use and transport and the dynamics over time of location decisions help determine optimal measures to facilitate access.

Efforts to facilitate housing and land use location for low-income households are legion. The need to remove discriminatory practices such as exclusionary zoning, limited floor area ratios, or restrictive practices is well understood. Planners must also grapple with legitimate market forces that result in spatial segregation. The suburbanization of poverty in places such as the U.S. or the growth of informal settlements or slums along the periphery of Buenos Aires is the result of land market signals.

Countries and cities have tried to counter this effect through social housing policies such as requiring the reserve of units for low and moderate income households in residential developments or by building subsidized housing.

Part 3. Debate Script

Focus on writing (notes for lecturers, teachers and coaches): Practice of debating develop students' writing skills too. While writing debate scripts, students practice writing compositions in an organized way. To make debate scripts, students need to brainstorm on the topic and jot down points. Thus, they learn how to think about a topic in a systematic manner and also to link between points. Moreover, they learn the process of prioritizing the points. Debate scripts are like argumentative essays. Thus, they learn writing argumentative paragraphs and essays. Furthermore, students practice limiting topics and making them controversial enough for arguments and counter-arguments. When students make the final debate-script, they retain only the main points, not the details. In this way, they master limiting topics; writing topic sentences and also making outlines. To sum up, debating entices students to write compositions in English.

How to Write a debate Speech? – A Comprehensive Writing Guide.

A debate is a formal contest of argumentation where two opposing teams defend and contradict a given resolution. It should be a persuasive manner of writing to convert one's opinion into the opposite viewpoint. It takes a lot to prepare the debate speech script before its formal presentation.

Features of Debate Writing:

- Informative – A good debate speech includes complete information and facts in order to educate and inform people using logical reasoning.
- Persuasive – A debate aim is to emphasize strong arguments to convince the people and provoke their thinking.
- Well-reasoned – The arguments discussed in a debate must be logical, relevant, competent, and expanded enough to give information for a deep discussion.
- Orderly – A debate is a piece of writing or speaking which presents the facts in a structured and organized form. It should also follow a special debate format.
- Dynamic – A debate speech is an interactive process in which two teams present opposing arguments where all the important points must be questioned and answered by each team member.

Debate Writing Format

Opening Statement and Clarification

It includes opening sentences with three arguments and clarifying questions.

- Pro Team – 5 minutes
- Con Team – 2 minutes
- Con Team – 5 minutes
- Pro Team – 2 minutes

Rebuttals

In this section, the debaters repeat and analyze the opponent's arguments and position.

- Pro Team – 3 minutes
- Con Team – 3 minutes

After a detailed discussion, each team must answer the questions in a 20 minutes long session.

How to Write a Debate?

Follow the given steps to write a debate speech in an impressive way.

1. Begin with an impressive greeting.
2. Understand the Debate. Both teams will be given a topic, and they will choose a stance, either positive or negative.
3. Tell a personal story. Provide original content, personal experience, and a call to action.
4. Research the topic thoroughly. Brainstorm and research the topic in details to understand all the aspects of the debate. Make a list of critical points and use various sources to cover them in both positive and negative arguments.
5. Develop a Debate Outline that includes introduction, main body, and conclusion. Debate Introduction is the first section where a debater introduces the topic, presents the context using a thesis statement, provides a brief overview of the arguments to understand the direction of the debate. Debate Body is the main section of the debate to discuss the major arguments in details following logical reasoning and evident support to the arguments. Debate Conclusion is the last chance to demonstrate significant ideas and summarize the main body by adding closing sentences.
6. State an amazing fact, use a powerful quotation, ask a rhetorical question. Try to incorporate humor into your debate to make it more engaging.
7. State a problem. Try to develop a counter plan for a great learning experience. Write different cases from scratch for each round.
8. Share your opinion about the topic. Identify the validity of the main points, weigh the relative importance of your arguments, maintain a good flow by keeping track of your major arguments in a debating competition.
9. Proofread and revised your speech for common mistakes such as spelling, grammar, and punctuation. Check the logical transition to flow ideas from one paragraph to another, and the correct logical structure.

Debating Techniques

- Introduce the topic at the beginning of the debate and try to form a strong opinion about it.

- Know your audience to adjust your arguments according to their interests and priorities.
- Assign the two sides as affirmatives and negatives to get ready to follow the arguments.
- Take enough time to research the case and the vocabulary and special terms used for it.
- Organize your opinion and present supporting facts, positive or negative, to persuade the audience.
- Follow a basic debate structure that includes introduction, main body, and conclusion.
- Get an idea about the opponent's arguments and advance your research by weakening them.
- Connect to the audience emotionally by presenting examples, evidence, and personal experiences.

Good Transition Words for a Debate Speech

Transition words are used to show the listeners or readers the relationship between words, phrases, sentences, or even paragraphs. They are used to achieve various purposes: connect thoughts and ideas, highlights a shift, opposition or contrast, agreement or result in the line of argument.

- Transition Words for Argumentative Fragment

To begin with, To show, By contrast, One alternative is, Chiefly, Mainly, To put more simply, At the same time, On the contrary, Afterall, As a result, To clarify, Generally speaking, That is to say, Yet another.

- Conclusion Transition Words

Overall, Altogether, In short, In fact, After all, Ultimately, All in all, In any event, As mentioned, In general, In other words, In summary, As you can see.

- Transition Words for Persuasive Fragment

Consequently, In addition, Then, Furthermore, Clearly, Additionally, Moreover, Because, Besides that, In the same way, Pursuing this further.

- Transition Words for Paragraph Connection

Generally speaking, Earlier, To put it differently, Once and for all, In the meantime, As you can see, Furthermore, To begin with, In time, Thereby, In the meantime, By the way.

- Transition Words for Comparing and Contrasting

Similarly, Also, In the same way, Likewise, Although, At the same time, But, Conversely, Even so, However, In contrast, Nevertheless, Notwithstanding, On the contrary, Otherwise, Still.

- Transition Words for Informative Fragment

After all, As can be expected, Clearly, Generally, Namely, Naturally, Obviously, Of course, Specifically, Usually, Surely.

- Transition Words for Expository Fragment

To begin, Firstly, Equally important, To begin with, Another reason, Likewise, Afterward, Not long after that, Looking back.

- Transition Words for Cause and Reason Fragment

When, If...then, Because, In order to, Since, Whenever, Due to, Provided that, With this in mind, Thus, As a result, Accordingly, Hence, Because of.

- Transition Words for Synthesis Fragment

As noted earlier, Consequently, Whereas, This leads to, Likewise, Besides, The underlying concept, In this respect.

- Transition Words for Analysis Fragment

Primarily, Due to, Accordingly, That is to say, Subsequently, With this in mind, To demonstrate, However.

- Transition Words for Quoting

Says, Notes, Declares, Observes, Expresses, Shows, Confirms, Mentions, Acknowledges, Response, Confirms, States, Comments.

- Beginning Transition Words

In the first place, First of all, To begin with, Generally, For the most part, On one hand, Similarly, By the way, Accordingly, As a rule.

Part 4. Video Debates

Focus on listening (notes for lecturers, teachers and coaches): Through practicing debates, students can improve their listening skills. By using recorded video clips of debate sessions, news, reports as well as talk shows on television channels like BBC and CNN, students can practice their listening skills. Teachers will give feedback on the discussion. In the feedback, teachers should focus on sounds, pronunciation, accent as well as use of words, technical words and jargons. In this case, teacher can use their notes on students' difficulties in pronouncing particular sounds and words.

Watch the videos of famous economists and do comprehensive tasks after watching.

Video Debate 1.

The Great Economists Debate: How can their ideas help us today? / London Business School



Pre-watch exercise: Students are divided into two groups and make a list of outstanding economists they know. Then, they compare their lists, tell each other the facts about the economists' life and their career and play an elimination game. The team which has more names on their list is the winner. (Level B1)

While-watching exercises: Answer the questions

1. What is the economist trying to imply on 13:51 while speaking that western countries see «the interplay between Chinese companies and the state» as an unusual connection? (Level B2)
2. Is inequality inevitable? Watch 19:30 and discuss if your ideas are the same. (Levels B1-B2)

3. Watch 30:00-31:00 and discuss the quote: «I was standing on the shoulders of giants». (Level B2)

After-watching exercise: Think about what will the next generation inherit, brainstorm the ideas, make a list and present it to the class.

Video Debate 2.

Watch two economists debate the Trump economy



Pre-watch exercise: Discuss in pairs what signs might determine the economic growth in the future, make a list of your ideas, present them to the class giving arguments. (Level B1)

While-watching exercises: Answer the questions

1. Do the «glimmers of hope» correspond with the Ukrainian reality?
Watch 2:35-2:55. What are our nation trends to see as a «glimmer of hope»?
(Level B2)

2. Why do you think the reduction was futile in the wrong run? Watch
4:30-4:50.
(Level B1)

3. Watch the whole video and discuss if it has a positive or negative context. (Level B1)

After-watch exercise: Play a role game as a TV reporter and a critic scrutinizing an economic system of your country. (Level B2)

Video Debate 3.

Economic editors debate ways to revive Indian economy



Pre-watch exercise: Find the information on what percentage of population living in the rural areas is considered normal for thriving economy. (Level B1)

While-watching exercises: Answer the questions

1. What is the number of population is considered normal for thriving economy in India? What is the number for Ukraine? Watch 04:30 and find out. Were your suggestions right? (Level B1)

2. Watch 04:30-05:30 and say which industry has the highest multiplier? Which other industries can you think of? (Level B1)

3. Watch 12:50-13:10. What is meant under the quote «Tax department is an animal that has to be learnt in much greater depth». Do you have the same opinion? (Level B2)

4. Watch 12:50-13:10. Are Indian start-ups obliged to pay taxes? Is it applicable to Ukraine? (Level B2)

After-watch exercise: Discuss how the economics of India is close to the Ukrainian one. (Level B1)

Video Debate 4.

Economic Outlook Debate



Pre-watch exercise: Research the term «inclusive economics».

While-watching exercises:

1. Watch 09:50-10:50. What does the author mean when saying «inclusive economics»? (Level B1)

2. Watch 22:50-23:50. The growth is possible when ordinary people take their fair share wages raise. Is it a speculative, populist statement? (Level B2)

3. Watch 23:00-24:00. What is a social dialogue according to the speaker? (Level B1)

4. Watch 23:00-24:00. Are companies allowed to alter their social dialogue when expanding to new markets?

After-watch exercises: Watch 34:00-38:00. How should policy makers maintain the balance between implementing new policies and bearing in mind the will of people who might suffer from the novelty of the reform? (Level B2)

Video Debate 5.

IMF Seminar: Debate on the Global Economy



Pre-watch exercises: Do research on what current economic issues are trending? What is your resolution based on? (Level B1)

While-watching exercise: Answer the questions:

1. Watch 30:00-34:00 and determine the term of «bottle neck». Where else could you observe such phenomena? (Level B2)

2. Watch 46:00-48:00. Do you think the world became more resilient to shock or prone to instability? Discuss the matter and provide facts. (Level B2)

3. Watch 45:00-54:00. Outline so-called nightmares of economy. Compare your answers. (Level B1)

After-watch exercise: Discuss how to cope with consequences of nightmares outlined above.

IMPROVING PRESENTATION TECHNIQUES WITH TED TALKS

Presentation skills are one of the most important tools that are required on numerous occasions in education and business. In most of the business colleagues and universities, presentation skills are taught as part of the curriculum or several courses. Presentations are used for business results discussions, developing strategies, pitching ideas and debating about the opinions. Numerous specialists who work in Economy, Business, Health, Politics or Diplomacy recognize the influence of developed presentation skills as a necessity for a successful career.

TED Talks which stand for 20-minute presentations on technology, entertainment and design are one of the best ways to improve students' speaking skills. The origin of these talks came from Richard Wurman, an American architect fascinated by the interconnections and impact of the tech, entertainment and design worlds. The first TED Talks were posted in 2006, and these brilliant presentations by gifted orators continue to inspire and engage millions over 10 years.

Part 1. The secret structure of great talks.

1. Choose a topic you care about.

When you choose a topic, there are four points every business speaker should care about. The first one is «Is my idea new?». The goal of the speaker to attract the interest of the public is to either choose a completely new idea or to put a spin on an older one. The second question the speaker can ask is «Is my idea interesting?». In this case, the speaker should think about the sphere of interests the target audience have, its relevance to their life and work and the modern practice of this topic presenting. The third question to bear in mind is «Is my idea factual and realistic?». Try capture the audience attention and inspire them to action at the same time. As you choose the topic, keep in mind that although your idea can be big, the actions you inspire in the audience have to be smaller-scale and realistic. There is a fourth question which is recommended to ask yourself when you get a presentation ready. «Do I care about my idea?». The more passionate you are about the topic, the more confident and comfortable you feel while presenting.

What will affect a presentation structure?

- Whether the speaker needs to deliver any demonstrations;
- How knowledgeable the audience is on the given subject;
- How much interaction the speaker wants from the audience;
- Time constraints there are for presentation;
- The setting the presentation is going on;
- The ability to use any kind of visual assistance;
- What is the typical presentation structure?
- Greet the audience and introduce yourself.

Before you start presenting the talk, introduce yourself to the audience, clarify who you are and your background experience. Personal introduction should not be long or extremely detailed. The main mission of the speaker's introduction is to build an immediate relationship between the speaker and the audience so the audience will trust the speaker more and will understand why you are worth listening.

- Introduction.

In the introduction the speaker explains the subject and purpose of the presentation to gain the audience's interest and confidence. The speaker includes the following filters to frame the topic: topic introduction, topic area, the challenges in this area the speaker will be exploring, the presentation purpose, the outcome of the presentation, the preview of the organization of the presentation.

The speaker also explains the length of the talk, the signals whether the speaker waits for audience's interaction, informs the audience whether to take notes or work with handouts.

- The main body.

The main body of the presentation meets all the points discussed in the introduction. There are different ways to organize the main points, such as, by priority, theme, chronologically. Follow the example of how to organize the main body:

1. Main points should be addressed one by one with supporting evidence and examples;
2. Before moving on to the next point the speaker should provide a mini-summary;
3. Links should be clearly stated between ideas and the speaker must make it clear when he is moving onto the next point.
4. The speaker should allow the time for the audience to take relevant notes and stick to the topics the speaker is focusing on beforehand rather than staying too far off the topic.

- Conclusion.

The conclusion in the presentation is considered to be very important as it has a specific goal – to convert a number of the audience members into customers, lead to a certain number of enquiries to make people knowledgeable on specific key points and to motivate them towards a shared goal.

The conclusion should include the following steps:

1. Signal that it's nearly the end of the presentation using the phrases like, «As we come to the final part of our today's presentation...»;
2. Restate the topic and the purpose of the presentation, «In this speech, I wanted to attract your attention to the point...»;
3. Summarise the main points, including their implications and conclusions;
4. Indicate what is the next call to action that can be regarded to be a thought-provoking takeaway.

Part 2. The beauty of data visualization.

Data visualization is the representation of numerical data in visuals like charts, graphs and diagrams. Representing the information visually helps the speaker to better present the topic to an audience. The people viewing the slides and listening to the speaker can follow along and digest the topic much more easily, especially if the presentation is virtual. In this case the speaker can easily live stream the presentation slides to reach a wider audience.

When presenting the content, each of the slides should really include just one main point, with the bulk of the content being voiced aloud by the speaker, and not read by the audience. This is also a great way to improve audience participation and engagement within the presentation.

Types of data visualization to use in the presentation.

- Bar charts are a great data visualization to be used in the presentation. These types of charts represent numbers through bars or columns of varying lengths. This type of visualization is really great for comparing various categories of numbers, like company revenue, product users, population growth and so more. Bar charts can be also a great way to visualize live audience polling numbers within the presentation to impress the listeners. Bar

- Line charts are normally used to showcase changes in value across set intervals like time. These are especially great when giving a business presentation, as there are many reasons the speaker might need to visualize revenue, sales, growth or profitability. Line chart

- Pie charts or circle graphs are data visualization that help demonstrate various parts of a whole. These are best used when visualizing percentages, as all percentages have to add up to 100%. Each part of that whole is represented by a different slice of the pie within the pie chart. Pie charts can be used to visualize distributions of a particular topic, broken into percentages and similar statistics. Pie charts

- Timelines are perfect for sharing chronological information. Timelines help to create legitimacy and strengthen trust with a brand. Timelines are incredibly versatile and can be used in educational or marketing presentations.

- Flowcharts are created in a similar way to timelines; where one piece of content or information leads to another. Flowcharts uses within a presentation include showcasing process, step-by-step information, a road map for creating online courses and more.

- Venn diagrams are perfect for comparing and contrasting a specific topic, whether it's two companies, two concepts, two groups of results or something else altogether.

Part 3. How to speak so that people want to listen

Skills of a successful presenter

Skills	Clarification
Skill – Being authentic	<p>When you give a talk, it's important to be yourself and for your personality to come through.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Write your talk yourself. Use words and expressions that you would normally use so that your words convey your personality. 2. Speak from the heart. Talk about things that you know about and believe in. 3. Don't worry if you are nervous. 4. Relax your body. Try to move and gesture as you normally do (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).
Skill – Proper beginning and ending	<p>In a talk, you're taking your audience on a journey. You should know where you want to take them (beginning, middle and end). Ideas include:</p> <p>Beginning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduce yourself and say why you are talking about this topic 2. Begin strongly: say something that gets the audience's attention (for example, a personal story) 3. Give an overview of what you are going to say 4. Make a conclusion -share what you have learned from your experiences 5. Emphasize your main idea one last time, simply and powerfully 6. Thank the audience for listening (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016b).
Skill – Persuasion	<p>If you want to persuade people, here are some suggestions for making your argument more effective:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stay focused on your one big idea. 2. Use facts and real-life examples so the audience is confident that you know what you are talking about. 3. Use stories that engage the audience emotionally with what you are saying (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016c).
Skill – Body movement	<p>If used correctly, body movement and gestures can help you get your message across during a talk.</p>

and gesture	<ol style="list-style-type: none"> 1. Move around the stage to keep the audience's attention, but not too much. 2. Use gestures to make a point strongly. 3. Use gestures if they help to explain an action you are describing. 4. Keep your body open. Try not to cross your arms or legs so you appear confident and relaxed (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016d).
Skill – Using presentation slides	<p>Visuals should be bright, clear and simple. No one should have to read your slides - they should be instantly comprehensible. If you use words, write in simple phrases. Your slides are not there to help you remember what to say, they are there to help your audience understand. So they should add to what you say, not just repeat it word for word. Don't read from your slides and don't turn your back on your audience to look at them (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016e).</p>
Skill – Engaging with your audience	<p>To have a more personal, two-way conversation with your audience:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Make eye contact with them. 2. Smile – and use humor where appropriate. 3. Use relaxed and friendly body language. 4. Ask questions (as if you are in a real conversation) (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).
Skill – Being concise	<p>TED Talks are a maximum of eighteen minutes and many are shorter. Speakers are able to convey a powerful idea in a short space of time. To do this they must be concise. Being concise means that you:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Focus on the one big idea or message you want to share. 2. Get to the point - be clear about what you want your audience to take away. 3. Express ideas briefly and simply. 4. Leave out unnecessary details and complicated jargon. 5. Work out the right length for the talk (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).
Skill – Signposting	<p>'Signposting' means giving your audience directions about what you are going to say. You can do this</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. At the beginning of a presentation. 2. When you move on to a new part of the presentation. 3. When you go back to an earlier point. 4. When you want to signal the conclusion of your talk (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016c).
Skill – Demonstration	<p>When you want to explain how something works, it is very useful for your audience to see a demonstration. But only if the demonstration works! Here are a few tips for giving</p>

	<p>demonstrations.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Practise the demonstration until it feels easy. Film yourself giving the demonstration or practise in front of a mirror. 2. Avoid technical terms. If you have to use them, explain them to your audience. Describe your own personal experience of learning this thing. 3. If you need to reinforce your message, give the demonstration twice (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016e).
Skill – Being straightforward	<p>If you want people to relate to what you are saying, it's important to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Keep your ideas and language simple and straightforward 2. Avoid exaggerating your claims 3. Give plenty of concrete examples 4. Be personal (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016f).
Skill – Using humour	<p>People use humour in presentations as a way of connecting with their audience. You don't have to use it, but if you do use humour, remember these points:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Its purpose is to relax people. If you feel unnatural or nervous using humour, then don't use it. <ol style="list-style-type: none"> 1. Practise in front of friends or colleagues. If they say the humour isn't working, leave it out. 2. Use humour carefully so that you don't offend your audience. 3. Depending on the topic of your talk, humour may not be appropriate (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).
Skill – Giving examples	<p>Giving examples in the form of stories or visuals (slides, objects, videos, etc.) can help your audience to understand your message. Here are some tips to help you use examples effectively.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If your example is a story, it should be easy to understand quickly. 2. If your example is a visual, it should be simple and have a strong visual impact. 3. Try to choose examples that link your arguments with the audience's own (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016e).
Skill – Thinking about your audience	<p>When you prepare your talk, remember to think about your audience and how you can make them feel more connected to your talk.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avoid using technical words that the audience might not understand (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016f)
Skill – Using props	<p>Props are objects which can make a presentation more memorable and illustrate your ideas. Your props should be appropriate to the content of your talk as well as being:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Easy for the audience to understand 2. Interesting enough to hold the audience's attention 3. Unusual enough to help your audience to remember your talk (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016c).
Skill – Repeating key phrases	Repeating key phrases at certain times during your talk is a very effective way to get your message across. It can particularly help speakers whose native language is different from yours. Identify the important 'take away' points you want listeners to focus on. Prepare sentences with two parts: the repetition and the changing information (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).
Skill – Beginning with strong statement	<p>The start of the talk is your opportunity to get the audience's attention and hold it for the rest of the presentation. You can do this in a variety of ways.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Be surprising - do or say something that your audience won't expect. 2. Be controversial - say something that some members of the audience might disagree with. 3. Be challenging - say something to make your listeners question themselves (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016e).
Skill – Pace and emphasis	<p>The way you speak to the audience is an important part of getting your message across successfully. Two key things to consider are pace - the speed at which you talk and how often you pause.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Don't speak too quickly to be clearly understood. 2. Vary the speed to keep the audience engaged and interested. 3. Pause for emphasis at the most essential points in your talk (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016f).
Skill – Presenting statistics	Be strategic about visuals (e.g. charts, diagrams and pictures) that present statistics. Don't overuse them or you will overload your audience with information. Use visuals selectively and make sure each visual is bright, clear, simple and easily comprehensible. For example: a single sentence stating a striking statistic (Dummet, Stephenson, & Lansford, 2016a).

Public Speaking Exercises to Improve Presentation Skills

Exercise 1. (TED Talks for inspiration)

Separate the class into groups of three or four students. Play the video from TED Talks for the students to see people giving professional-quality presentations in English. (The Ted Talks Website is filled with hundreds of different speakers,

with different topics ranging from the fascinating world of technology to the meaning of life). Ask your students to think about things they like and don't like about a presentation as they watch the video. Once the presentation has ended, ask the groups to write down the positive and negative aspects they observed in the presentation. This gets the students think about what kind of techniques they can implement in their own speeches, as well as which mistakes to avoid.

Exercise 2. (The importance of body language)

Students start by brainstorming different types of body language, like gestures, postures and facial expressions. They demonstrate different types of body language for the class by performing actions like smiling, frowning, crossing their arms and legs. After introducing body language to the class, ask the students to match the examples to various emotions and messages.

Cross-cultural aspect is important in the exercise. Some meanings and gestures vary depending on the culture. Gestures that may seem polite in Ukraine could be offensive in other countries. If the facilitator of the game has enough time, he might even teach an entire lesson on body-language culture to avoid misunderstandings.

Exercise 3. (Recite famous speeches)

Students practice reciting famous speeches. That way, they can focus on speaking skills without diving into writing or grammar. Speeches can be taken from historical figures, social media and even movies. Students-beginners could be given a selection of famous short poems to read. Advanced students could try longer speeches of politicians.

Exercise 4. (Presentation in small groups)

Students who are not ready for solo presentations, work in small groups so all the attention isn't focused on one individual speaker. This can be done in just about any context, from proposing business ideas to describing how to cook their favorite recipe. Monitoring students' activity can be difficult with several groups at the same time, so students could assess each other. Students get a scoring sheet with criteria covering things like voice projection, timing, entertainment and ease

of understanding. As students listen, each group can score their partners based on this criteria. These scoring sheets can be used for giving feedback to the students at the end of the class.

Exercise 5. (Improvised presentations on random topics)

Students who are confident in their speaking skills can start giving on-the-spot presentations. Write out a list of different topics and put them in a box or any other objects the students can use for a random choice. These topics could be anything from my dream holiday to the importance of emotional intelligence for future career. The student randomly selects one of the topics, and without any preparation time, talk to the class for as long as they can about their chosen topic.

Exercise 6. (Three zones of emotions)

The place for presentation is divided into three zones. Each zone represents a specific emotion, for example: anxiety, surprise, uncertainty. It is easier to follow the rules if the emotions are simple and contrast with each other. The teacher writes the emotions on cards and place them in different zones. A student comes to the presentation place to tell a story or share his/her experience. A student should tell the story while going through the zones that represent the emotion associated with the text at the point. Ask the student to adopt the emotion of each zone as they enter it. The transition between zones should be swift.

Exercise 7. (Change)

Assign one or two students from the class to be change makers. One student acts out a scenario or tells a story, or shares his/her personal experience while onstage. As the act is underway, the change maker can dictate a change by giving a signal. The student who is presenting must pause and think of the last sentence spoken. He should turn it to something else (as an example, positive into negative). The student onstage can be asked to change rapidly, but the teacher must supervise the change requests, so it doesn't become too overwhelming or make the experience too random.

Exercise 8. (Card games)

Give students the words chosen by the teacher or the game organizer. The words are connected with the ways how to have an awesome presentation. Divide the students into the groups and ask them to choose their own key-words how to present successfully. The next step is to make a sentence explaining how this way can help to become a good presenter. Share the groups' lists, eliminate the ways every group has, choose the winner group who has more options.

Possible key-words:

Delivery – Consider alternative delivery formats. Is there a way to deliver your presentation in a unique way;

Act – Practice your acting skills. Be prepared to put on your best performance;

Visualize – Visualize how it will go. Ask others about funny presenting stories;

Grab – Grab the audience's attention with an object lesson, image, or skit.

Survey – Survey the potential audience. Ask what they like best about presentations;

Flex – Remain flexible if the audience isn't responding. Be prepared to skip parts or add parts to the presentation;

Pinpoint – Pinpoint the audience members who will encourage you. Preplan with them to encourage you along;

Self-evaluate – Practice on camera and self-evaluate your performance;

Focus- Remember to focus during the presentation. Try not to stare off into space.

Exercise 9.

Beth Ford: What farmers need to be modern, climate-friendly and profitable?



Students watch TED Talks twice. While first watching, students catch the general meaning of the speech presented. The second watching gives them the chance to know the details and deep into the context. Before the second watching, students are given the list of tasks to complete after the watching.

Task 1. Watch TED Talk «What farmers need to be modern, climate-friendly and profitable» by Beth Ford, (01:00-02:00). In this part the demonstration skill is presented.

Questions to students:

1. Do you think it is applicable?
2. How would you cope with this part of the talk?
3. Write a small text and act it out.

Task 2. Watch 04.00-06.00. In this part the skill of direct addressing is presented. The speaker of the clip is talking in a straightforward manner. She relates to the audience by giving simple explanations and personalizing the story.

Questions to students:

1. In which conditions do you think this skill is a distract for achieving goals?
2. Make an example from you personal life background when you were straightforward while speaking.

Task 3. The author has made numerous personal examples in her talk.

Questions to students:

1. Do you think that the speaker thinks how to interact with the audience better? If yes, give examples from the speech.
2. Write an essay on the topic «How farmers can be more sustainable in the era of digitalization?».

Exercise 10.

The dirty secret of capitalism and a new way forward.



Students watch TED Talks twice. While first watching, students catch the general meaning of the speech presented. The second watching gives them the chance to know the details and deep into the context. Before the second watching, students are given the list of the tasks to complete.

Task 1. Students watch TED Talk «The dirty secret of capitalism and a new way forward» by Nick ... The video starts with a strong statement.

Question to students:

1. Do you think a strong statement at the beginning of the speech is a negative or positive way to attract students' attention? Can it be regarded as controversial, challenging or surprising?
2. Make a list of strong points for each kind of a strong statement.

Task 2. Assess the type of presentation. Is it fast or slow? Make a speech on the topic and perform with different pace.

Task 4. There is no presenting statistics in the speech. Prepare a presentation to back up the speech.

MOBILE LEARNING

Mobile-learning, also known as M-learning is a new way to access learning content using mobile devices. It's possible to learn whenever and wherever students want as long as they have a modern mobile device connected to the Internet. Modern students still use desktop and laptop computers, but instead of choosing just one device, it has become the norm for them to own multiple devices and use them for different activities.

Sharing learning content for mobile consumption is the most common way of using mobile learning. Teacher creates learning material and shares it with the students, so they can learn using their mobile device in their own time and pace. It can be done by sharing the material through e-mail or by simply sharing the link by text message. This method of mobile learning is more about individual consumption.

It is also possible to use mobile devices for a blended learning approach. Teachers, moderators or instructors can ask questions or opinions during an in-person training and the audience can answer them via a survey that they take on their smartphones.

It can be done by inviting participants through e-mails sharing a link to the survey or creating a QR code that can be captured with a smartphone camera. This way of getting students opinion is especially effective because it is possible to get immediate feedback when training large groups.

Benefits of Mobile Learning

1. Learn anywhere, anytime leading to better rates.

Mobile learning leads to flexibility by eliminating the need for effective learning to happen at a particular time and place. Mobile learning boosts students' confidence to another level by making instructional content like videos, podcasts, and another multimedia formats available on smartphones and devices. Mobile learning is one of the most comfortable ways to integrate learning into the daily routine of the learner, which results in successful studying completion and

improvement of knowledge. Learners have an added advantage of accessing the content at any time convenient and any place possible.

2. Portion delivery leading to faster learning

The shift towards microlearning and creating learning that can be digested in chunks (little fragments of information for easier understanding) has been deeply influenced by the adaptation of mobiles as a new way of learning. Little portions of information help in avoiding cognitive overload and increases learning.

3. Personalization leading to a higher rate of engagement

The tailor-made courses which take into account the needs of a target audience promote a higher rate of engagement and motivation for learners. Mobile course can include personal names, interests, geographical locations and cultural details.

4. Availability

When a teacher adopts mobile learning in a digital training strategy, he/she offers students a unique advantage of constant availability. Whenever a teacher or a moderator is ready to give students a new task, he can quickly assess the necessity for new knowledge or the revision of the given information and launch a new short course that helps students brush up their key concepts. Such an opportunity to give students just-in-time support presents a strong foundation of mobile learning.

5. Collaborative learning

M-learning allows students to get in touch with mentors, teachers, or other students to discuss or get ideas on the move. This way of collaborative learning maintains connectivity and supports knowledge sharing with the help of other means of communication. Such kinds of learning devices are also available to start discussion platforms. A chance to get connected to the experts and be supported with their professional advice lead to improving students decision making.

The result of the practical implementation of mobile learning can be proposed as a didactic learning resource which uses a ready-made shell designer SkillzRun (<https://skillzrun.com/en/>). Using the resource of the shell, it is filled

with the author's content, which is aimed at developing the foreign language competence of future economists. This application can be used as a part of a language course for students of economics department having competence of level A2-B1. The course is implemented synchronously online or offline, and the main aim is to form all four types of language competences – reading, writing, speaking and listening.

This platform is an organic part of the language course and can be logically embedded in the general context as an asynchronous resource. In this case, students can receive homework through the application, complete it at any convenient time, send it through the application to the teacher and receive feedback. An additional function of the platform may be the ability to deepen the level of business language proficiency and detail knowledge of business English in an independent mode. The material presented in this way using the application is the most effective didactic basis for learning a foreign language. Students have access to the application in their free time and location, even if they do not have access to the global network. Special functions of the application allow students to track the dynamics of learning, show students the number of words learned and motivate them to move to the next level of language proficiency. The built-in notifications and timer organize the work of the student group and ensure the regularity of classes. The platform also allows to design and create an individual study plan, which is discussed by the student and the teacher.

The platform has two access modes for a student and a teacher. Student's mode is available only through the mobile application and marked with a special symbol for identification. The second mode is the teacher's back office, with which he or she can work on the computer. The student interface is available in Ukrainian, Russian, English and French and is linked to the student's mail for identification for feedback. The app can be easily found on the Google search engine and using the popular Play Market and AppleStore mobile apps.

The student's home page introduces the content of the course, divided into three language levels (A2, B1, B2), provided by the European CEFR system. Level

A2 - Elementary is the second level of English proficiency of students, which provides a basic level of English, meets the basic communication needs for travel and basic communication with native speakers. The English A2 level also allows students to collaborate with English-speaking partners, but communication in English is limited to familiar topics at this level.

Level B1 - Intermediate is an intermediate level of English proficiency, at which students go beyond basic English, but are not ready to communicate in personal and professional spheres exclusively in English. The scope of activity allows students to read simple texts, messages, reports on familiar topics and write simple e-mails in their subject area.

Level B2 - Upper Intermediate is officially considered to be a level of English proficiency above average. At this level, students can work independently in independent academic and professional environments, but their range of topics is limited and speech does not convey all the nuances.

Also, the student's page contains tabs from which he can get to the main page, use the dictionary, go to the tasks, complete the mission (set by the teacher), read the schedule. Each course contains six modules, which can be developed in stages or at once. When going to the «Dictionary» tab, the student will get acquainted with all foreign words and their translation, which the course contains. Words are accumulated in the dictionary automatically. The «Tasks» tab contains material for all the tasks of the course, the student can go to this tab from any content module. On the current tab, all tasks performed by the student are stored, so both the student and the teacher can track the effectiveness and dynamics of the student's performance of this work. The Mission tab is optional, although it can be seen as a means of additional motivation for learning. It contains a section on gamification, which includes an element of competition between students, and a section on statistics, which allows students to monitor learning outcomes and track its dynamics.

When using the symbol «Module» the student gets to the content of this module, which includes such elements as Grammar lesson, Vocabulary lesson,

Reading lesson, Listening lesson, Case study. The symbol of each lesson has an appropriate informer which monitors the percentage of the performance. Lessons on grammar begin with the provision of theoretical material in pdf-format, or author's video content. After mastering the theory, the student proceeds to perform grammar exercises. Using the shell-designer, the teacher has the opportunity to create exercises on multiple choice, arrangement of vocabulary units in the correct order, giving an answer in oral or written form, filling in the blanks, establishing compliance. Listening and reading lessons are aimed at checking the level of development of comprehension skills. The student is provided with an audio fragment or a fragment of the text in pdf-format, after which the student goes to the task tab where he demonstrates the understanding of the heard or read material. The Case Study clearly reflects the specifics of students' future professional economic activity and is based on the use of case studies. The case method includes a description of specific situations or cases in the economic sphere, is based on real facts and contains a problem or contradiction. The student's task is to analyze the information provided and find the optimal solution to this problem. This lesson has a practical productive focus, introduces students to business processes, provides effective learning through high emotional involvement and active participation of students. The student submits his decisions in the form of a written task for assessment such as a photo or a scan, the teacher informs about the received assessment through the personal cabinet.

In addition to accessing the student's work page, the teacher has access to the resource back office, from which he manages the learning process. The teacher keeps an account of the student's work. This page includes the user's ID and nickname, the results of monitoring the average time of the task, statistics of page visits, the amount of work performed or material processed. From his back office in the "Events" section, the teacher has the opportunity to publish the schedule, to appoint additional consultations, to gather students for interactive events. He can use a shell constructor that allows him to create or update course content. An

important feature of the platform is the presence of a task generator, which uses certain keywords for the course.

The process of forming the cognitive-informational component of foreign competence of future economists can be developed more efficiently and effectively by using didactic applications based on Mobile learning technology and ready-made shell-designer SkillzRun.

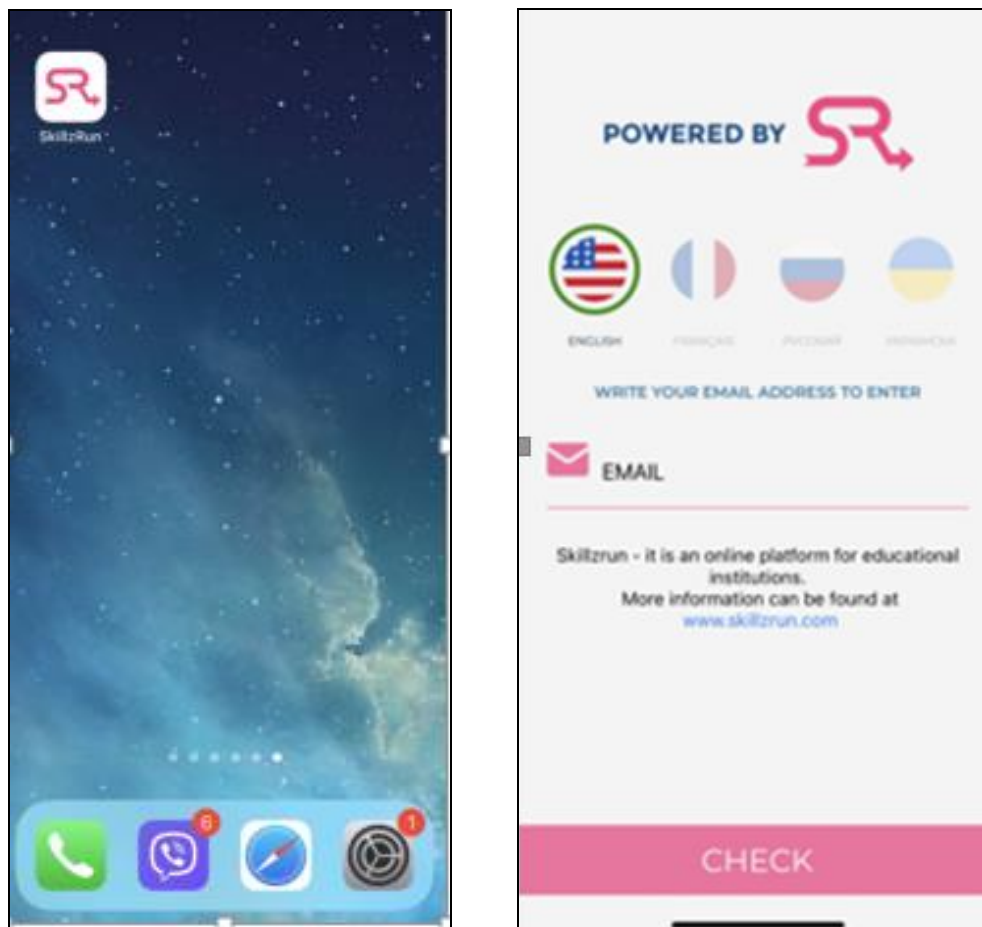


Fig. E. 1 Skillzrun constructor and Language menu

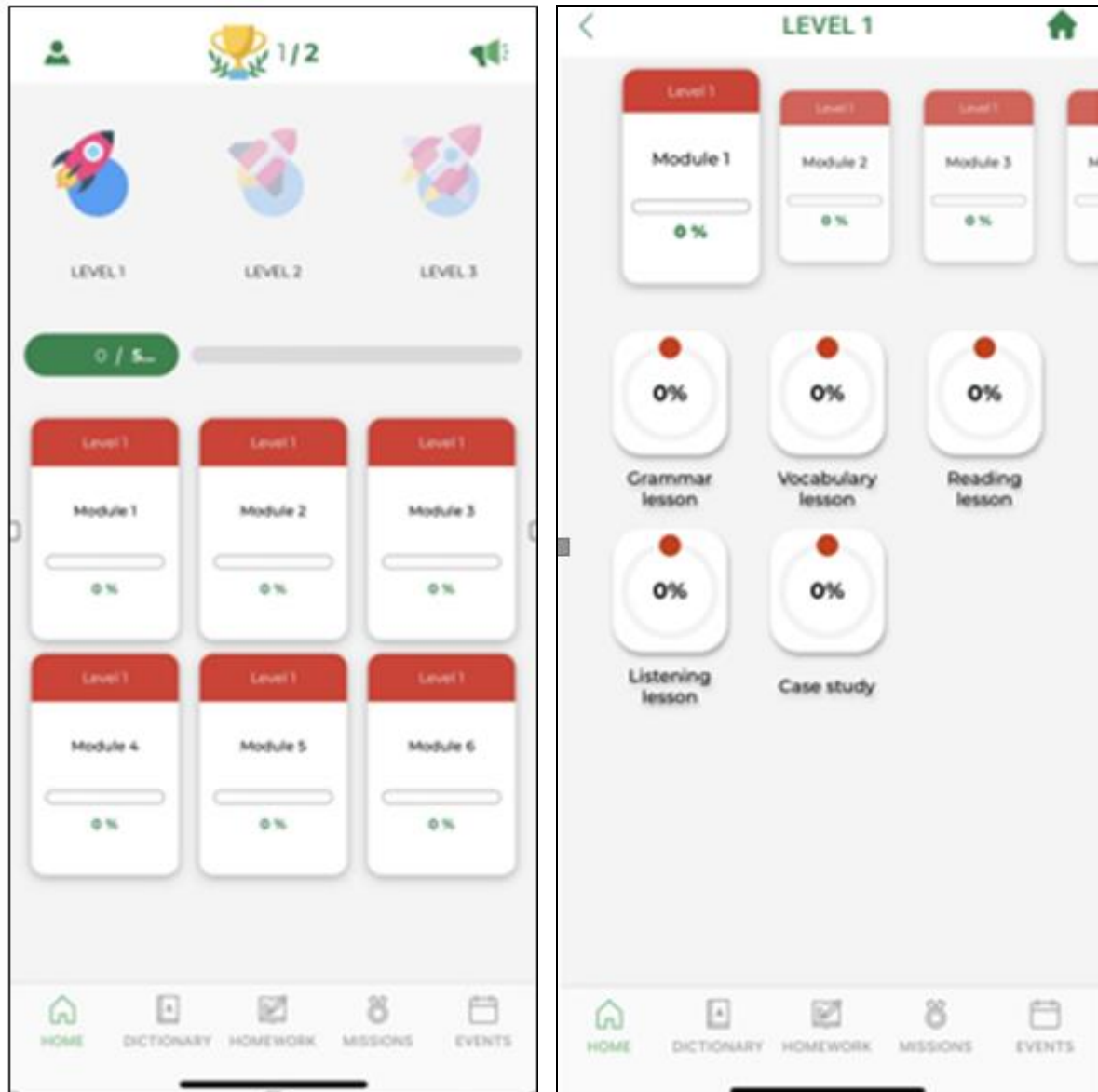


Fig. E. 2 Levels and Module conten

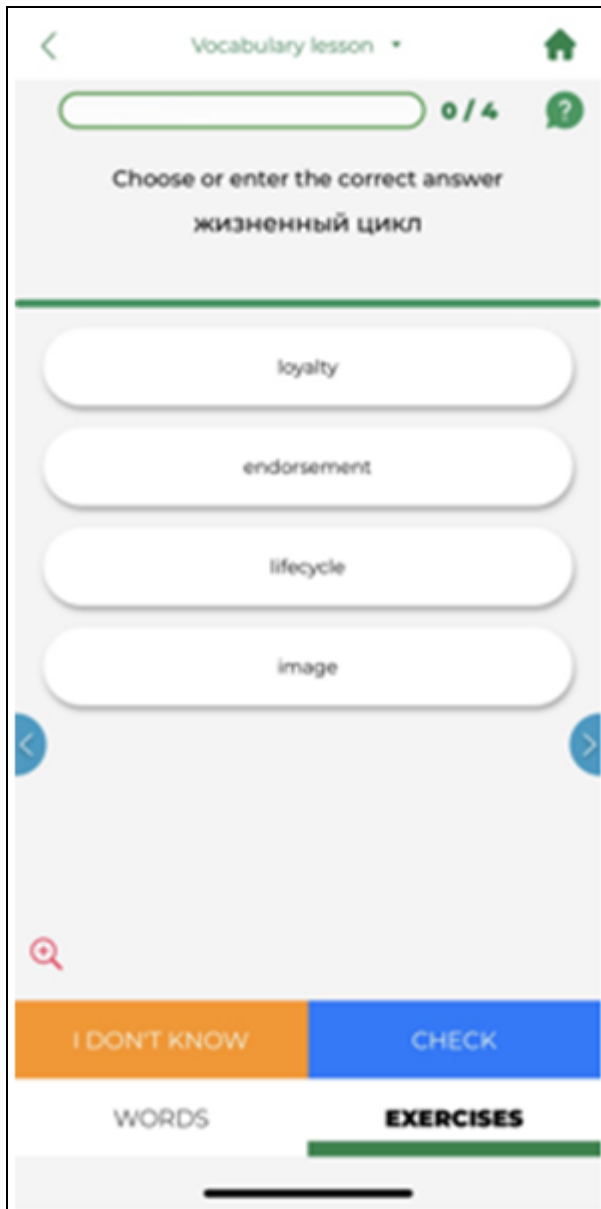


Fig. E. 3 Multiple choice and Theory content

The left screenshot shows a 'Vocabulary lesson' interface. At the top, there is a progress bar and '4 / 76'. Below it, the instruction 'Write the correct answer' is displayed. The main text is a paragraph with several gaps: 'The head chef of LA CLARA likes to try [gap] one new dish every day. [gap] decided to have this - a not particularly exciting pasta dish - for the main course. It wasn't bad, but the waiter kept [gap] coming over to see if we had finished. We hadn't. I'll leave [gap] [gap] description of the dessert. We had to eat it so quickly. I can't even remember what it tasted like.' At the bottom, there are two buttons: 'I DON'T KNOW' (orange) and 'CHECK' (blue).

The right screenshot shows a 'Vocabulary lesson' interface for a compliance exercise. At the top, there is a progress bar and '4 / 76'. Below it, the instruction 'Find a verb to each picture' is displayed. The main content is a grid of 11 numbered pictures (1-11) showing various cooking actions. Above the pictures is a list of verbs: 'bake - chop - fry - grate - boil - grill - mix - roast - slice - stir - whisk'. Below the pictures is a list of verbs in rounded buttons: '10 mix', '5 stir', '7 slice', '2 fry', '9 bake'. At the bottom, there are two buttons: 'I DON'T KNOW' (orange) and 'CHECK' (blue). At the very bottom, there are three tabs: 'THEORY', 'WORDS', and 'EXERCISES'.

Fig. E. 4. Gap filling and Compliance exercise

SUMMER SCHOOL “FULL IMMERSION”

Summer School Description

Summer school for future economists «Full Immersion» is aimed at undergraduate and postgraduate students in Economics and Finance. Two modes of participation are offered for students: online and in person. Conducted in English, Summer School for Economists offers eight programs which comprises mix of lectures, tutorials and workshops, taught by academists and practitioners. Main principles of Summer School are advanced teaching with outstanding multimedia facilities, developing soft skills, a focus on flexibility, building students' network, enjoying challenges.

Classes are held with the assistance of innovative multimedia equipment, with teaching materials and tools available to students online at any time. To keep students involved, each course curriculum includes cooperative work on real-life business cases and situations which give an opportunity to test students' problem-solving skills and creativity.

Summer School is aimed at developing the following skills:

- Critical thinking to recognize business opportunities;
- Applying tested methods for setting up new projects;
- Critical assessment of business structures and ways of realizations;
- Developing a compelling promotion strategies;
- Demonstrating the principles of statistical analysis using the basic mathematics and the application of these principles to financial data;
- Understanding and assessing different sources of funding of different projects;
- Applying appropriate decision-making rules to different types of problems and organizational goals;
- Setting personal objectives and designing an action plan to reach those objectives;

- Collecting and analyzing data for a written case study;
- Writing appropriately using a coding language, professional jargon and terminology;
- Developing and interpreting empirical tests to assess the validity of different economic theories.

Highly developed academic environment helps students to upgrade their hard and soft skills. They will be able to communicate with and learn from talented young people with different academic background.

Summer School allows students to study in a flexible program and join classes they seem to deepen their understanding topics they are interested in and focus on special strategies.

Students have the chance to get to know students from other universities or even foreign students and learn to work with peers from different surrounding and cultures, they can get the chance to socialize in multicultural environment that is one of the key features of multicultural economic community.

Summer School is a challenge for students to get a taste of real-life business cases, to learn more about their fields of study, to experience innovative teaching methods, to test themselves in different learning situations and to boost their skills.

Sessions will include such assessment methods as interactive lectures, illustrative examples, collaborative exercises, mini case studies, group discussions, seminars, workshops, class assignments, project documentary screenings, real life scenarios, field trips. Students will be engaged in independent learning which will be supported through the course interactive platform. Participation in all sessions is not demanded but highly rewarded. Depending on the course, criteria of final assessment may include attendance level, participation in class discussions, completed assignments, exams or workshops, written essays, completed projects.

Students can choose the program of Summer School to participate:

Program 1. (*offline*) Climate Change – impacts, adaptation and economic restraints.

The influence of climate change on the global economy, health, income, migration and social life are at the center of political and scientific debates nowadays. The given program introduces participants to the breath-taking research on the topic and introduces new methods of economic research to the students.

Workshop 1. Climate change

Target group: students, future economists, with limited experience focusing on the issues of climate change and ecosystem services;

The aim of the workshop: to enhance understanding of climate change negative influence on biodiversity and ecosystem, to support climate change adaptation;

Duration: 3 days

Activities:

- Assess the climate change related to the region chosen, do research on the topic;
- Characterize the impact of the climate change on the political, economic and social life of the region;
- Identify the needs of the region and evaluate appropriate measures to respond;
- Develop an action plan to implement after the training.

Workshop 2. Climate leadership

Target group: students, future economists, who would like to build skills in leading teams, collaborating with a broad range of partners, negotiating conflicts and mentoring leadership development;

The aim of the workshop: to focus on personal leadership development in the context of conservation;

Duration: 3 days

Activities:

- Take part in discussions on climate change and do practical exercises which help students address the real leadership challenges in terms of environmental protection the global community faces;
- Gain insight into their personal leadership style while working in teams and doing ecological research;
- Learn and practice new leadership theory and skills to be used in the conservation work;
- Activate peer support and team work to continue after course collaboration.

Workshop 3. Ecological fundraising

Target group: students, future economists, who would like to be guided through the project development and proposal writing;

The aim of the workshop: to increase the capacity of young conservationists to obtain funding and to raise the quality of small grants programs;

Duration: 3 days

Activities:

- To learn the basics of project planning and design, and how to use the variety of project development tools;
- To develop budgets, monitor grant charts and evaluate plans;
- Go through the proposal writing process, learn how to describe the projects in the most attractive way;
- Learn how to find donors, develop and maintain relationships with them, develop fundraising programs and strategies.

Workshop 4. Writing for publication

Target group: students, future economists, who would like to learn appropriate communication at both national and international level;

The aim of the project: to go through the full process of planning, preparing and writing an article for submission to a public journal of conservation or ecology-related fields;

Duration: 4 days

Activities:

- Prepare a set of data from a research project to be included in the article;
- Do practical exercises, get feedback from a trainer or workshop peers, analyze it;
- Write a draft article for submission to a local or international journal.

Program 2. (*online*) Development – Inequality, social interactions, and institutional dynamics.

Online Summer School includes courses through an interactive platform, with teaching material available asynchronously. It gives students the chance to develop their digital skills and join streaming classes in a flexible way to get the best of interaction and re-watch asynchronous lectures. Students choose two online laboratories to pursue the areas of interest or try out new subjects which are not included in their curriculum.

Summer School Laboratories

Lab 1. Communication and Advertising

Laboratory description: The course introduces to the main features of the topic communication with the aim to show the close connection between creativity, idea development and commercial goals that leads to successful campaigns to advertise the company's products. The course gives students an understanding of how advertising strategies work and help them organize effective promotion of a brand or service.

The course is based on experimental approach through class exercises and meetings with guest speakers. At the end of the course, students will express their creativity by participating in a group field project that will give them a real world communication challenge.

Learning objectives:

- Understanding the key ingredients of Communication;
- Understanding the Advertising campaign process stages;

- Learning how to promote products effectively through a well-designed packaging;
- Learning how to present the promoter's communication goals in an effective way.

Prerequisites: Students do not need to have specific knowledge on the topic to attend the course. The language of communication at the course is English (level requirements B1-B2). The course is highly interactive and students are expected to be genuinely interested in it.

Course material: Slides and cases are provided via Summer School interactive platform, online charts and groups according to the course timetable. The learning process will be facilitated through motivating teaching methods such as real-life economic cases, guest speakers, and special field projects.

Assessment: Friendly qualitative feedback will be given based on individual class participation and final presentations by small groups.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема, які включені до міжнародних наукометричних баз:

1. Ябуров М. В. Участь у Ted-конференціях як чинник формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8(2). С. 72–75. DOI: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153792](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153792).

2. Ябуров М. В., Гаврілова Л. Г. Використання засобів мобільного навчання у формуванні англомовної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 3(87). С. 14–27.

3. Ябуров М. В. Сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у вітчизняній системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 299–305. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-45>.

4. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Іншомовна компетентність у структурі професіоналізму фахівця немовного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76. Т 3. С. 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.34>.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

5. Ябуров М. В. Неформальна освіта та структурно-змістові особливості її усвідомлення сучасним українським студентством. *KELM*. 2020. № 5(33). С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.8>.

Колективна монографія:

6. Ябуров М. В., Ябурова О. В. Теорія і методика соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в умовах освітніх інновацій. *Професіоналізм педагога в*

умовах освітніх інновацій : монографія / за заг. ред. Л. Г. Гаврілової. Hameln, Germany : InterGING. 2019. С. 259–267. URL: <https://dwherold.de/onewebmedia/MonographHavrilovaFinalLight.pdf>

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

7. Ябуров М. В. Вплив Ted-конференцій на формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р. / Відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2018. С. 236–238.

8. Ябуров М. В. Засоби неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 26–27 вересня 2019 р. / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2019. С. 278–280.

9. Ябуров М. В. Ted-Talks as the Means of Improving Presentation Skills of Economists. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 07 – 08 жовтня 2020 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 213–215.

10. Ябуров М. В. Influence of Ted Talks on Presentation of Economists. *Інформаційні технології-2020* : VII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців. Київ, 2020. С. 86–88.

11. Ябуров М. В. TED-talks як чинник поліпшення презентаційних навичок економістів. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р. Слов'янськ : «Папірус», 2020. С. 150–152.

12. Ябуров М. В. Організаційно-методичні особливості становлення вітчизняної неформальної освіти. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 19–20 травня

2021 р. / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2021. С. 226–229.

Навчально-методичний посібник:

13. Ябуров М.В., Ябутова О. В. Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти: навчально-методичний посібник з курсу «Іноземна мова (англ.) за професійним спрямуванням» для спеціальності 071 Облік та оподаткування. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Моторіна, 2021. 106 с.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися та отримали позитивну оцінку на засіданнях, теоретичних і методичних семінарах кафедри теорії і практики початкової освіти, кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2018–2021 рр.; на науково-практичних конференціях, форумах, круглих столах, семінарах різного рівня: *Міжнародних* – II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2018), III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (Слов'янськ, 2019); *Всеукраїнських* – Всеукраїнська науково-практична конференція студентів і молодих учених «Перспективні напрямки сучасної науки і освіти» (Слов'янськ, 2019, 2020), VII Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців «Інформаційні технології – 2020» (ІТ-2020) (Київ, 2020), Всеукраїнська науково-практична конференція «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Слов'янськ, 2021).

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 475051;
www.wunu.edu.ua; rektor@wunu.edu.ua; ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 33680120

№ 01-1049 від 09.09.2020 р.

**Довідка
про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Ябурова Максима В'ячеславовича
«Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами
неформальної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 015 – Професійна освіта**

Видана Ябурову М.В. про те, що в 2018-2020 роках в межах проведення низки науково-освітніх заходів у Західноукраїнському національному університеті відбувалася апробація теоретико-методологічних та практичних результатів дисертаційного дослідження як в процесі викладання навчальних дисциплін для студентів-економістів, так і в ході проведення розвивальної роботи з метою оптимізації становлення іншомовної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.

Встановлено, що застосування теоретико-методологічних положень щодо авторської програми формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти і практичних рекомендацій дисертаційної роботи сприяло не тільки формуванню лінгвістично розвиненої особистості фахівця-економіста, але й підвищенню якості їх професійної підготовки загалом.

Ректор

Директор навчально-наукового
центру моніторингу якості освіти
та методичної роботи



Андрій КРИСОВАТИЙ

Сергій ШАНДРУК

ЗУНУ
№ 126-25/1775 від 19.11.2020





Міністерство освіти і науки України
 Державний заклад
**«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
 тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
 e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

04.11.2021 № 1/1311

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Ябурова Максима В'ячеславовича на тему:

«Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти», поданої на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Сучасні процеси соціально-економічної інтеграції та глобалізації породжують принципово нові вимоги до рівня володіння іноземною мовою фахівцями з вищою освітою, особливо це стосується спеціальностей професійної підготовки, що активно включаються у процеси соціальної взаємодії та економічного співробітництва на міжетнічному, міжкультурному та міждержавному рівні. Оволодіння майбутніми економістами низкою профільних дисциплін викликає певне перевантаження їх навчальних планів та освітніх програм, фактично не лишаючи часу в нормативній та варіативній складовій для дисциплін іншомовної підготовки. У цій ситуації засоби, методи та прийоми неформальної освіти лишаються чи не єдиним шляхом розвитку їх іншомовної компетентності у напружених умовах сучасної фахової підготовки. У цьому контексті дослідження М. Ябурова, матеріали якого апробовано та впроваджено в практику роботи навчально-наукового інституту економіки та бізнесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, є надзвичайно актуальним.

За науковою розвідкою М. Ябурова запропоновано педагогічну технологію формування іншомовної компетентності майбутніх економістів як сукупність дій і чітко визначену послідовність реалізації форм і методів навчання іноземної мови (mobile learning, TED-talks, дебатів, тренінгів) в умовах неформальної освіти, для реалізації яких розроблено навчально-методичне забезпечення: матеріали для проведення дебатів «Brains forming Ideas with Debates»; рекомендації та вправи для формування навичок презентації з допомогою TED-talks; дидактичний навчальний ресурс з

вивчення англійської мови для студентів-економістів з рівнем мови А2-В1 на основі конструктора SkillzRun; матеріали для проведення тренінгів під час організації літніх шкіл для майбутніх економістів; навчально-методичний посібник «Педагогічна технологія формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти». Указані матеріали були використані в підготовці фахівців спеціальностей економічного профілю (051 Економіка, 072 Фінанси, банківська справа та страхування, 073 Менеджмент) навчально-наукового інституту економіки та бізнесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Позитивні результати, отримані в ході використання в освітньому процесі матеріалів дослідження М. Ябурова, дають підстави для рекомендації упровадження їх в інших ЗВО України.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)
 вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 66-54-54
 Код ЄДРПОУ 38177113

16.08.21 № *68-Н-533* на № _____

ДОВІДКА
про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Ябурова Максима В'ячеславовича
«Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів
засобами неформальної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 015 – Професійна освіта

Видана в тому Ябурову Максиму В'ячеславовичу, в тому, що результати та методичні рекомендації дисертаційного дослідження «Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів засобами неформальної освіти» було використано у навчально-виховному процесі факультету гуманітарної та економічної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет». Зокрема матеріали програми формування іншомовної компетентності майбутнього економіста впроваджено у навчально-виховний процес на спеціальності «071 Облік та оподаткування».

Проректор
 з науково-педагогічної роботи



С.О. ЧАЙЧЕНКО