

Міністерство освіти та науки  
Донецької Народної Республіки  
Державна освітня установа вищої професійної освіти  
«Донецький національний технічний університет»

На правах рукопису



**Мерхелевич Геннадій Вікторович**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

У двох томах  
ТОМ 1

13.00.08 – теорія та методика професійної освіти

**Дисертація**  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
доктор педагогічних наук,  
професор  
Стефаненко Павло Вікторович

Донецьк – 2016

## ЗМІСТ

## ТОМ 1

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою</b> .....	21
1.1. Методологічні засади формування готовності викладачів до організації навчального процесу іноземною мовою.....	21
1.2. Формування у викладачів медичного університету іншомовної компетентності в системі їх післядипломної освіти.....	32
1.3. Критерії, показники та рівні готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.....	70
1.4. Концепція використання іноземної мови викладачами медичних університетів в професійній практиці.....	81
1.5. Висновки до першого розділу.....	96
<b>РОЗДІЛ 2. Методичні та технологічні способи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою</b> .....	100
2.1. Система формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.....	100
2.2. Особливості застосування розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою та технологія її впровадження.....	112
2.3. Оцінка результатів впливу розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою на рівень їх фахової готовності.....	153
2.4. Висновки до другого розділу.....	202
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	205
<b>Список скорочень та умовних позначень</b> .....	212
<b>Словник термінів</b> .....	213

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....219

Список ілюстративних матеріалів.....254

## ТОМ 2. ДОДАТКИ

<b>Додаток А.</b> Відомості про тематику досліджень закордонних фахівців.....	9
<b>Додаток Б.</b> Відомості про Центр координації навчального процесу англійською мовою.....	15
<b>Додаток В.</b> Структура та функціональна схема іншомовної готовності.....	21
<b>Додаток Г.</b> Аспекти методологічних підходів, що використано у дослідженні.....	25
<b>Додаток Д.</b> Досліджувані аспекти наукових праць вітчизняних фахівців та їх тематика.....	34
<b>Додаток Е.</b> Іншомовна підготовка майбутніх медичних працівників та підвищення кваліфікації фахівців як предмет аналізу закордонних і вітчизняних науковців.....	38
<b>Додаток Ж.</b> Результати аналізу іноземних досліджень та перелік можливостей, які не були в них використані.....	40
<b>Додаток И.</b> Завдання, що формулювались до початку дослідження, та їх розподіл за стадіями експерименту.....	93
<b>Додаток К.</b> Результати аналізу принципів В.М. Ріверс стосовно можливостей їх застосування в дослідженні та формулювання необхідних доповнень з метою їх адаптації до умов експерименту.....	97
<b>Додаток Л.</b> Коментарі щодо змістовного значення англійського слова CULTURE.....	117
<b>Додаток М.</b> Змістовний склад професійної компетентності викладача іноземної мови та взаємодія її кваліфікаційних компонентів.....	121
<b>Додаток Н.</b> Педагогічно-психологічні особливості попереднього підвищення кваліфікації викладача-філолога.....	134
<b>Додаток П.</b> Спрощена схема моделі автоматичної системи управління якістю педагогічного процесу.....	146

<b>Додаток Р.</b> Компоненти освітньої програми <i>ARPI English for Your Lifetime Experiences</i> .....	148
<b>Додаток С.</b> Технологія педагогічного супроводу реалізації системи. Методика аудіювання .....	225
<b>Додаток Т.</b> Функціональна схема та алгоритм перекладу з рідної мови на іноземну.....	236
<b>Додаток У.</b> Показники рівнів готовності слухачів до іншомовної професійної діяльності за обраними критеріями.....	239
<b>Додаток Ф.</b> Форми документів та зміст матеріалів, причетних до оцінювання рівня готовності учасників експерименту за критеріями дослідження.....	264
<b>Додаток Х.</b> Робочі таблиці даних щодо виявлення рівнів готовності учасників експерименту до організації навчального процесу іноземною мовою за критеріями дослідження .....	298
<b>Додаток Ц.</b> Періоди оцінювання якості іншомовної підготовки викладачів медичного університету впродовж формувального експерименту.....	427
<b>Додаток Ш.</b> Особливості динаміки формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою за критеріями експерименту (у графічному та чисельному відображенні).....	432
Підрозділ Ш.1. Мотиваційно-ціннісний критерій.....	433
Підрозділ Ш.2. Комунікативний критерій.....	436
Підрозділ Ш.3. Когнітивно-лінгвістичний критерій.....	439
Підрозділ Ш.4. Діяльнісний критерій.....	443
Підрозділ Ш.5. Афективно-рефлексивний критерій.....	447
<b>Додаток Щ.</b> Відомості про компоненти і функції змісту процесу іншомовної підготовки викладачів медичного університету, способів та особливостей його організації, що були додатково виявлені та впроваджені впродовж експериментальної частини дослідження.....	450

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Одним з найважливіших стратегічних завдань підготовки висококваліфікованих фахівців-медиків є *модернізація* системи вищої медичної освіти і приведення її у відповідність до міжнародних вимог.

Найважливішою умовою успішного розв'язання цієї задачі є подолання мовного бар'єра, що виникає на шляху до отримання іншомовної інформації. Це зумовлено недостатнім рівнем володіння іноземною мовою професорсько-викладацьким складом медичних вищих професійних організацій. Ця проблема, у свою чергу, викликає утруднення в отриманні прямого доступу до інформації, яка міститься в іноземних першоджерелах, що позбавляє можливості надавати студентам як майбутнім лікарям, навчальний матеріал, заснований на останніх досягненнях у сфері світової медицини та тенденціях її перспективного розвитку.

У зв'язку з цим нині гострим є питання щодо формування готовності викладачів медичних університетів до організації навчального процесу іноземною мовою і щодо розробки нових методик навчання.

Як інструмент усного та письмового спілкування іноземна мова має застосовуватися в усіх сферах професійної діяльності фахівців-медиків – *науковців, лікарів і викладачів* медичних університетів. Вільне володіння іноземною мовою викладачами медичного університету на загальнокультурному й професійному рівнях дозволить підготувати студентів-медиків до повноцінної інтеграції в міжнародний інформаційний простір, що стосується сфери їх спеціалізації.

Таким чином, актуальність дослідження обумовлена необхідністю вдосконалення теоретичних і методичних підходів до формування іншомовної професійної готовності викладачів медичних університетів щодо навчання студентів спеціальних дисциплін іноземною мовою.

**Ступінь розробленості теми дослідження.** Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку науки і освітньої

практики створені певні теоретико-методологічні наукові засади для вирішення зазначених проблем. Розроблені фундаментальні ідеї й принципи для розгляду наукового аспекту практичного формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

Дане дослідження передусім стосується проблем професійної освіти фахівців, зокрема таких її аспектів, як: *методологічні* засади сучасної філософії освіти (В.П. Андрущенко та М.І. Горлач [220], І.А. Зязюн [184], А.В. Хуторський [240]); проблеми *неперервної* професійної освіти (С.У. Гончаренко [65], Н.Г. Ничкало [173], О.П. Владиславлев [49], Є.І. Огарьов та В.Г. Онушкін [177], О.М. Новиков [174]) і професійної підготовки фахівців у *вищій* школі (А.М. Алексюк [8], В.А. Козаков [118], А.В. Хуторський [240], В.В. Олійник [176], Ю.К. Бабанський [27], І.П. Підласий [189] та інші дослідники); розробка теоретичних положень *компетентнісної* освіти (І.О. Зимня [89; 90], Н.В. Кузьміна [130], Б. Оскарсон [178], Дж. Равен [198]); розробка і впровадження сучасних педагогічних *технологій* професійної підготовки фахівців (В.П. Безпалько [33; 34], О.М. Пехота [184], С.О. Сисоева [227], Є.С. Полат [188], В.С. Кукушкін [131], В.Д. Ширшов [250], М.І. Махмудов [154]). У роботах науковців, особливо останнім часом, велика увага приділяється проблемам організації навчання студентів і викладачів (у системі післядипломної освіти) іноземної мови.

*Психолого-педагогічним* питанням цього процесу присвячені роботи К.О. Абульханової-Славської [1-3], Л.С. Виготського [54], В.А. Кан-Каліка [105; 106], М.К. Кабардова [99-103], А.В. Кир'якової [110], Г.А. Китайгородської [111-113], Н.В. Кузьміної [130], В.Я. Ляудіс [144], С.Л. Рубінштейна [206], В.А. Сластьоніна [214], І.С. Якиманської [257] та інших дослідників.

Проблеми *професійної комунікації* висвітлені в роботах Г.М. Андреевої [15], Л.І. Архангельського [20], Т.Г. Грушевської [70], С.Г. Тер-Мінасової [228], І.Л. Плужник [187], О.Ю. Колянова [119], Г.В. Бороздіної [38]. Проблемам *комунікативної* компетентності і мотивації вчення присвятили свої наукові праці,

що заслуговують на особливу увагу, сучасні закордонні науковці: Л. Александер [258-262], Д. Уілкінс [355], Д. Джонсон [298; 299], К. Роджерс [203; 204], Дж. Ричардс і Т.Роджерс [326; 327] та ін. (*комунікативний* підхід); Б.А Мохан [320], Н.Р. Тампоні [348], Ді Піетро [282; 283] та ін. (*контекстно-академічний* підхід); Д. Джонсон [298; 299], К. Керр і А. Соуїлард [345], Дж. Холл [28-292], С. Шаран [342] (*проблемний* підхід); М. Лонг [310-312], П. Портер [325], П. Флойд [286] та ін. (*когнітивний* підхід). Вивченню проблем *мотивації* вчення присвячені дослідження М. Бернса [263; 264], Б. Вейнера [354], Д. Д'юї [84], К. Роджерса [203; 204], М. Ксігзентміхалі [277], Р. Де Чармса [279] тощо. Підготовці майбутніх учителів іноземних мов у сучасних умовах присвячені роботи О.М. Ліпустіної [139], Е.І. Пассова [180], Л.А. Садвокасової [210] та ін.

Особливості *спілкування* лікаря з пацієнтами як чинники формування англomовних *комунікативних* умінь студентів-медиків розглянуті в дослідженнях І.І. Голуб [63; 64], М. Корделли [270-276], Н.П. Литвиненко [143], М. Ллойда [307], Д.Л. Ротера [341] і Дж. Хола [288-292].

Дослідженнями організаційних і методичних аспектів *спілкування* англійською мовою іноземних студентів-медиків займалися О.В. Коробейникова та О.В. Аулова [120], Л.І. Васецька та Л.М. Сенік [46], О.А. Гаврилюк [55; 56], Г.М. Струтинський та Л.М. Шеремета [249] та ін. Проблемам формування *мовної компетентності* студентів, викладанню медичних дисциплін англійською мовою та післядипломному навчанню англійської мови викладачів-медиків присвячені наукові праці С.В. Маталової [150], Є.Б. Родзаєвської [202], К.І. Кубачової [171] та інших російських і українських дослідників.

Крім вищезазначених джерел, у ході експерименту були проаналізовані дослідження закордонних фахівців, які стосувалися викладання іноземної мови в зарубіжних університетах *США* (А. Tracy [351], Tam Thi Thanh Vo [347], E.Robinson [340], С. Mizne [319], К. Clark-Goff [269], С. Stanley [346], Т. Mecham [315], Ester J. de Jong [280], L. Medlin [316], А.М. Hlaviso [293]), *Канади* (Yi Zhou [359], Yi Lin [358]), *Австралії* (С. Boutler [267]), *Таїланду* (J. Vibulphol [352]),

*Індонезії* (P. Pardede [323; 324]), *Чехії* (V. Boumova [266]) і *Польщі* (A. Slezak-Swiat [343]) (див. Додаток А, таблиця. А.1). Проведений науковий пошук охоплював також наукові праці зарубіжних дослідників, що присвячені проблемам іншомовної підготовки фахівців-медиків без відриву від виробництва в межах післядипломної освіти в таких країнах: *Канаді* (Jacques E. Des Marchais, Pierre Jean, Pierre Delorme [281]), *Іспанії* (Jonathan McFarland [314]), *Шотландії* (Margaret MacDougall [313]), *Сербії* (A. Zorica [360]), *Кумаї* (Yanling Hwang, Siouzih Lin [357]) і *Австралії* (Robyn Woodward-Kron, Louisa Remedios) [356]; Gavin Melles [317]) (див. Додаток А, таблиця. А.2).

Вирішенню завдань підвищення професійної компетентності викладачами гуманітарних і спеціальних дисциплін у сфері іншомовної культури сприяє ґрунтовна робота в Донецькому національному медичному університеті імені М. Горького (ДонНМУ), на базі якого було створено Координаційний центр (Центр) супроводу й розвитку навчального процесу для англomовних студентів згідно з наказом ректора ДонНМУ «Про подальше вдосконалення викладання іноземним студентам англійською мовою» (див. Додаток Б, док. Б.1). Метою є розробка теоретичних положень, які стосуються структури готовності викладачів медичних університетів до організації навчального процесу іноземною мовою, принципів, методів і засобів її формування; підготовка англійською мовою документів навчально-методичного комплексу відповідно до міжнародних стандартів. Виконавцем є навчально-методична лабораторія вищезазначеного Центру, яка функціонує на основі Навчально-методичного комплексу іноземних мов «АРПШ». Працівникам було доручено виконання названих вище функцій та розробку Положення про створений Центр (Додаток Б, Документ Б.2).

Аналіз теорії та практики підготовки викладачів медичного університету засобами англійської мови на рівні, достатньому для навчання студентів, дозволив виявити суттєві **протиріччя** між: *вимогами* суспільства й держави до рівня професійної компетентності викладача медичного університету, яка передбачає вільне володіння мінімум однією іноземною мовою, і *фактичним рівнем* готовності викладачів медичних навчальних закладів до викладання спеціальних



предметів засобами іноземної мови; *усвідомленням* більшістю викладачів медичних університетів необхідності підвищення рівня мовної компетентності, а також *відсутністю* у них знань і способів діяльності як важливої умови розв'язання такої задачі; *існуванням* в освітньому просторі країн СНД різних методик опанування іноземних мов і *наявністю* фактів невідповідності цих методик змісту конкретної професійної діяльності.

Виявлені протиріччя визначили **проблему дослідження**: недостатня розробленість теоретико-методологічних і методичних аспектів підвищення рівня володіння іноземною (англійською) мовою викладачами медичних університетів до такого, що забезпечує організацію навчального процесу засобами цієї мови.

**Мета дослідження**: створити і експериментально перевірити науково обґрунтовану систему формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

З урахуванням *актуальності, проблеми й мети* дослідження була обрана **тема дисертаційної роботи**: «**Формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою**».

**Завдання дослідження**:

1) на основі аналізу наукової літератури виявити й розкрити *зміст, способи і особливості* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу засобами іноземної мови;

2) визначити *критерії, показники й рівні* готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою;

3) розробити і обґрунтувати *концепцію* та засновану на ній *систему* підготовки викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою;

4) експериментально перевірити рівень впливу розробленої *системи* на ефективність формування відповідної готовності викладачів медичного університету.

**Об'єкт дослідження**: процес післядипломної освіти викладачів медичного університету в якості слухачів системи підвищення кваліфікації.

**Предмет дослідження:** шляхи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

**Гіпотеза дослідження:** рівень готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу засобами іноземної мови підвищиться за умови впровадження в процес їх підготовки розробленої *системи*, яку засновано за принципами: *занурення* викладачів-предметників в науково-популярні й художні тексти із спрощеною формою викладу інформації; *актуалізації* усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури; *неперервності* практики застосування іноземної мови викладачами медичного університету; особистої і професійної *зацікавленості* викладачів іноземної мови в її застосуванні як засобу задоволення особистих загальнокультурних потреб і інтересів; *дворівневості* (рівень загальної та рівень професійної культури) підготовки викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою; розподілу *функцій* між *викладацько-консультаційною* діяльністю викладачів-філологів та *пізнавальною* діяльністю фахівців медичного університету стосовно опанування останніми іноземної мови.

### **Наукова новизна результатів**

1. *Вперше виявлено і науково обґрунтовано:* а) *зміст* навчального процесу іншомовної підготовки викладачів медичного університету, заснований на: організації іншомовної діяльності за принципом поєднання її неперервного (загальнокультурного) і дискретного (фахового) складників, що формуються та зберігаються на основі усвідомлюваної необхідності в трудовій діяльності (фахова тематика) і неусвідомлюваної потреби організму в психофізіологічному відновленні (загальнокультурна тематика); чотирьохетапній структурі розробленої навчальної програми; б) *способи* організації навчального процесу: застосування системного, прямого, ситуативного методів навчання; формування розмовно-пізнавального лексичного потенціалу слухача на асоціативній основі шляхом механічного запам'ятовування фраз та завдяки застосуванню наслідувального читання; управління питомою вагою аудиторної складової

навчального процесу за рахунок регулювання тривалості інтервалів між аудиторними заняттями з метою підвищення якості навчання завдяки мінімізації втрати в проміжках між ними набутих навичок і знань; бригадний метод навчання за участю носіїв мови; в) *особливості* навчального процесу: випереджальне підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови з метою набуття навичок і досвіду її застосування в практичних цілях; навчання мови як інструменту роботи з інформацією на основі набутих навичок, замість вивчення мови як навчальної дисципліни; засаднича роль самостійної пізнавальної діяльності як практичного компонента, що зберігається слухачем упродовж усього життя; забезпечення повної суб'єктивної іншомовної *незалежності* слухача від організаторів навчання за рахунок формування його комунікативної і пізнавальної *самостійності*; забезпечення універсальності щодо готовності викладача медичного університету до іншомовної роботи на монологічній основі в умовах можливого розширення або зміни термінологічної бази в сфері його професійної діяльності та ін.

2. *Вперше визначено та науково обґрунтовано: критерії* (мотиваційно-ціннісний, комунікативний, когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний і афективно-рефлексивний), *показники* (сформованість позитивного ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору; наявність стійких навичок вільного усного спілкування іноземною мовою в загальнокультурному тематичному просторі; здатність розуміти без використання рідної мови іншомовну інформацію загальнокультурної і фахової тематики в звуковому і письмовому вигляді; уміння усвідомлено підходити до ідентифікації джерел та засобів відбору іншомовної інформації і трансформації лекційного матеріалу в текстовому вигляді для його сприйняття студентами на слух; наявність діяльнісного досвіду в освоєнні іншомовного інформаційно-освітнього простору; здатність до коригування навчального процесу на основі переосмислення результатів проміжної перевірки методом тестування рівня готовності студентів до навчання іноземною мовою; цілеспрямованість у встановленні й підтримці психологічного зв'язку з кожним студентом тощо) і

*рівні* готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою: *низький* (репродуктивний – діяльність в звичайних умовах), *середній* (евристичний – вирішення незвичайних завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше) і *високий* (креативний – вирішення творчих завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше в умовах, що було змінено).

3. *Розроблено концепцію* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою у вигляді сукупності *принципів*: занурення викладачів-медиків до науково-популярних і художніх текстів із спрощеною формою викладу інформації; актуалізації усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури; необхідності й достатності умов неперервної практики застосування іноземної мови викладачем медичного університету; забезпечення особистої і професійної зацікавленості викладача іноземної мови в її застосуванні як засобу задоволення особистих загальнокультурних потреб та інтересів; дворівневності (на рівнях загальної і професійної культури) підготовки викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою; спеціалізації функцій викладача-філолога та фахівця медичного університету у сфері опанування останнім іноземної мови.

4. *Розроблено і апробовано: систему й модель* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, що складається з компонентів (цільовий, мотиваційний, змістовний, діяльнісно-рефлексивний, технолого-диверсифікаційний, оцінно-результативний); дворівнева й трикомпонентна *технологія* впровадження розробленої системи в навчальний процес.

**Теоретична значущість дослідження** полягає в тому, що *обґрунтовано*:

- структуру готовності викладачів медичного університету до педагогічної діяльності іноземною мовою;
- *систему й модель* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, що поєднує

комунікативний, компенсаторний і навчально-пізнавальний складники в їх взаємному впливі на навчальний процес;

- *технологію* педагогічного супроводу реалізації іноземною мовою навчального процесу в медичному університеті;

- *технологію* використання англійської мови неангломовними викладачами медичного університету в професійній практиці;

- *технологію* і *алгоритм* відбору та підвищення кваліфікації викладача-філолога з метою його підготовки до організації процесу навчання фахівця-медика іноземної мови;

- *побудову* навчального процесу іншомовної післядипломної підготовки на курсах підвищення кваліфікації викладачів медичного університету за дворівневим принципом з метою *формування* в них *цінностей* іноземної культури (рівень 1) і психолого-методичного *супроводу* їх професійної *діяльності* засобами суто іноземної мови (рівень 2).

**Практичну значущість роботи** підтверджено тим, що:

- *розроблено і впроваджено*:
  - чотирьохетапну міжнародну навчальну програму *The ARPI English for Your Lifetime Experiences* («Англійська мова від “АРПІ” на все життя та для будь-яких життєвих випадків»); *технологію* перекладу медичної інформації з рідної мови на іноземну та *алгоритм* використання словниково-довідкових матеріалів в ході перекладу;
  - структуру комбінованого двомовного фразеологічного словника (заснована на поєднанні іншомовних смислових еквівалентів слів рідної мови, їх іншомовних тлумачень, граматичних особливостей та супровідного довідкового матеріалу) з метою підготовки матеріалів, пов'язаних з перекладом іноземною мовою інформації, що стосується організації навчального процесу та викладання всіх теоретичних і клінічних дисциплін іноземною мовою;
  - тематичні бібліотечні комплекси розроблених і таких, що розробляються, навчальних посібників і словників: серія «Науково-

технічна бібліотека» (містить підсерію «Викладаємо англійською мовою» і підсерію «Навчаємося англійською мовою»), серія «Науково-технічна бібліотека ДонНМУ і “АРПІ” іноземними мовами» (містить підсерію «На допомогу практикуючому лікареві» і «На допомогу фахівцеві»);

- зразки перекладу документів навчально-методичного комплексу англійською мовою, що виконані відповідно до міжнародних стандартів;
- *розроблені, видані* і використовуються в процесі іншомовного навчання викладачів навчальні, навчально-довідкові й навчально-методичні посібники, що призначені для поширення набутого досвіду за межами медичних та інших університетів, у яких було проведено експеримент:

- Серія «Науково-технічна бібліотека “АРПІ”»: «Російсько-англійський словник фраз і словосполучень для університетів з викладанням англійською мовою» [207]; Настільна книга викладача [170]; «Англійська мова: навчатися, щоб оволодіти» [155]; «Англійська мова: як вчити(ся), щоб навчити(ся)» [156], «Тлумачний словник англійських прийменників» [168]; серія «Науково-медична бібліотека ДонНМУ і “АРПІ” іноземними мовами»: «Загальна медицина: російсько-англійський словник фраз і словосполучень» [159], «Анатомія. Простою мовою про складне» [297], «Догляд за хворим в домашніх умовах» [236], «Внутрішні та інфекційні хвороби. Епідеміологія: російсько-англійський словник фраз і словосполучень» [157]; «Опитування й консультування хворого англійською мовою» [160].

**Методологія й методи дослідження.** *Методологічну* базу дослідження склали *аксіологічний* (І.Д. Бех [35], І.А. Зязюн та Н.Г. Ничкало [173], В.А. Сластьонін та Г.І. Чижакова [214] та ін.), *синергетичний* (Л.В. Антипенко [16-18], В.П. Бранський [40-42], П.С. Гуревич [71, 72], К.Х. Делокаров [77], В.П. Казначеев та С.В. Спірін [104], В.В. Кізіма [109], І.Р. Пригожин [191-193], П.В. Стефаненко [224], Л.В. Теліженко [229] та ін.), *системний* (Ю.К. Бабанський [27], В.П. Безпалько [33, 34] та ін.), *особистісно діяльнісний* (О.В. Бондаревська [36, 37], І.О. Зимня [89, 90],

О.М. Леонт'єв [135-138], С.Л. Рубінштейн [206] та ін.), *компетентнісний* (В.А. Сластьонін [214], А.В. Хуторський [240], Г.І. Ібрагімов [91], О.М. Новиков [174], В.В. Серіков [211] та ін.), *особистісно орієнтований* (Ш.А. Амонашвілі [10], І.Д. Бех [35], О.В. Бондаревська [36, 37], О.С. Газман [57], І.С. Якиманська [257] та ін.), *діяльнісний* (Г.О. Атанов [23], Л.С. Виготський [54], О.М. Леонт'єв [135-138], В.В. Давидов [73] та ін.), *культурологічний* (М. Гартман [60], П.О. Сорокін [218], А. Тойнбі [233], О. Шпенглер [251, 252] та ін.) підходи до вивчення й проектування педагогічних явищ. Для *методологічного* обґрунтування застосування *системного* підходу використовувалися наукові роботи науковців В.Г. Афанасьєва [24], Л. фон Берталанфі, І.В. Блауберга, Д.М. Гвішіані, Л. Заді, В.Н. Садовського та Е.Г. Юдіна [98], А. Субетто, Ф. Емері, І. Міллера [213].

*Теоретичну* базу дослідження складають наукові положення і висновки, що стосуються: теоретико-методологічних засад *неперервної* професійної освіти (С.У. Гончаренко [65], І.А. Зязюн та Н.Г. Ничкало [173], О.П. Владиславлев [49], Е.І. Огарьов та В.Г. Онушкін [177], О.М. Новиков [174]); *професійної підготовки* фахівців (А.М. Алексюк [8], А.В. Хуторський [240], Ю.К. Бабанський [27], І.П. Підласий [189] та ін.); теорії *компетентнісної* освіти (І.О., Зимня [89, 90], Г.І. Ібрагімов [91], О.М. Новиков [174], В.В. Серіков [211]); концепції *інформатизації* освіти (Р.С. Гуревич [71, 72]); розробки і впровадження сучасних педагогічних *технологій* в професійній підготовці фахівців (С.О. Сисоєва [227], В.С. Кукушкін [131], В.Д. Ширшов [250]); зокрема інформаційних (П.В. Стефаненко [223, 224]); формування *комунікативної компетентності* фахівців (Є.С. Полат [188], Є.А. Климов [116]); зокрема іншомовної у викладачів медичних університетів (І.І. Голуб [63, 64], М. Корделла [270-276], О.В. Аулова [120], М. Ллойд [307], Д.Л. Ротер [341], Дж. Холл [288-292]).

У дисертації використані такі основні **методи** дослідження:

*теоретичні* – а) порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, присвячених навчанню іноземній мові; б) обґрунтування необхідності *попереднього* підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови, в) аналіз досліджень вітчизняних і іноземних фахівців у сфері *психології, педагогіки* та

*лінгвістики* з метою визначення не використаних раніше *психолого-педагого-методичних* можливостей для підвищення ефективності експерименту завдяки їх застосуванню в навчальному процесі, д) вивчення вітчизняного і міжнародного досвіду, набутого у сфері навчання іноземних мов фахівців немовної спеціалізації;

- *емпіричні* – поетапне відстежування процесу формування готовності упродовж усього експерименту і його неперервне *коригування* на основі результатів спостереження, анкетування, опитування, тестування й педагогічного експерименту з метою перевірки сформульованої гіпотези;

- *статистичні* – з метою визначення статистичної значущості результатів, які були отримані впродовж експерименту;

- *такі, що класифікуються за провідним параметром*: мова надання матеріалу, способи надання матеріалу, роль викладача, кількість учасників, домінуючий різновид мовної діяльності, інтенсивність процесу, головний канал впливу, способу концентрації на матеріалі, що вивчається, джерело інформації і характер її сприйняття, характер взаємодії викладача й слухача;

- *такі, що класифікуються за провідним компонентом діяльності викладача*: засоби організації навчальної діяльності, шляхи стимулювання і мотивації навчання, контроль ефективності, засоби самоконтролю, сукупне використання впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на взаємодію викладача й слухача.

### **Положення, що виносяться до захисту**

1. *Готовність* викладачів медичного університету до організації навчального процесу англійською мовою – це стан слухача, який заснований на *мотивації*, необхідному обсязі спеціальних *знань*, певному рівні педагогічних *умінь і навичок*, комплексі професійно-значущих *властивостей* особи й достатньому рівні *іноземної підготовки*. Розроблена структура готовності містить *показники*, що є основою для визначення *критеріїв* оцінювання результатів експерименту. Процес формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою передбачає обов'язкове набуття викладачем медичного університету комунікативної



(розуміння мови на слух і здатність висловити думку іноземною мовою в усній і письмовій формі) і пізнавальної (розуміння іншомовного текстового матеріалу без перекладу рідною мовою) *самостійності* з метою створення умов для його повноцінної інтеграції в іншомовне середовище на основі повної суб'єктивної незалежності від організаторів навчального процесу.

2. *Критерії* оцінювання рівня іншомовної підготовки викладачів медичного університету: *мотиваційно-ціннісний, комунікативний, когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний, афективно рефлексивний* – формулюються з урахуванням їх повної відповідності *показникам* (сформованість позитивного ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору; наявність стійких навичок вільного усного спілкування іноземною мовою в загальнокультурному тематичному просторі; здатність розуміти без використання рідної мови іншомовну інформацію загальнокультурної і професійної тематики в звуковому й письмовому вигляді; уміння усвідомлено підходити до ідентифікації джерел і засобів відбору іншомовної інформації та трансформації лекційного матеріалу в текстовому вигляді для його сприйняття студентами на слух та ін.), що характеризують рівень сформованості готовності викладачів медичного університету до іншомовної професійної діяльності. Показник готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою визначається за трьома *рівнями*: *низький* (репродуктивний – діяльність в звичайних умовах), *середній* (евристичний – вирішення незвичайних завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше) і *високий* (креативний – вирішення творчих завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше в умовах, що були змінені).

3. *Концепція* формування готовності викладача медичного університету до іншомовної професійної діяльності – це сукупність *принципів*, на основі яких розроблено *систему* формування іншомовної готовності слухачів в межах післядипломної освіти, що складається з цільового, мотиваційного, змістовного,

діяльнісно-рефлексивного, технолого-диверсифікаційного і оцінно-результативного компонентів.

4. Розроблені та експериментально перевірені *технології*: педагогічного супроводу реалізації навчального процесу в медичному університеті іноземною мовою; використання англійської мови неангломовними викладачами медичного університету в професійній практиці; відбору та підвищення кваліфікації викладача-філолога з метою його підготовки до організації процесу навчання фахівця-медика іноземної мови.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних позицій дослідження, системним аналізом теоретичного та емпіричного матеріалу, застосуванням комплексу методів, що є адекватними *об'єкту, предмету, меті і завданням* дослідження; використанням результатів упровадження в практику роботи медичних університетів.

**Апробацію та впровадження результатів дослідження** проведено на:

- **міжнародних науково-практичних конференціях**: «Підготовка фахівців для іноземних країн в вищих навчальних закладах України: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2010); «Проблемы развития образования на современном этапе» (Махачкала, РФ, 2014); **міжнародному конгресі** «IV Міжнародні піроговські читання» (Вінниця, 2010); **міжнародних науково-практичних конференціях** «Творча спадщина В. І. Вернадського і сучасність» (Донецьк, 2005), «Теорія і практика розвитку людського потенціалу на сучасному етапі» (Донецьк, 2012); **міжнародних науково-методичних симпозіумах** «Современные проблемы многоуровневого образования» (Ростов-на-Дону, РФ, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015); **міжнародній науково-технічній конференції** «IX Международная научно-техническая конференция аспирантов и студентов» (Ростов-на-Дону, РФ, 2011); **всеукраїнських науково-практичних конференціях**: «Актуальные проблемы валеологии и реабилитации» (Симферополь, 2010), «Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків і молоді в закладах освіти» (Суми, 2010); «Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування» (Дніпропетровськ, 2012); **науково-методичній конференції** «Проблеми і шляхи

вдосконалення науково-методичної та навчально-виховної роботи в ДонНТУ» (Донецьк, 2013); *міжнародній науково-методичній конференції* «Университетское образование» (Пенза, РФ, 2015), *міжнародному науковому форумі* «Проблеми і перспективи розвитку науки в Луганському державному університеті ім. Т. Шевченка в умовах Луганської Народної Республіки» (Луганськ, ЛНР, 2016).

Результати роботи впроваджені в навчально-педагогічний процес Одеського національного медичного університету (Україна; довідка про впровадження № 486-Об від 14 травня 2014р.), Запорізького державного медичного університету (Україна; 3 акти впровадження: від 25 січня 2014р., 13 березня 2014р. та 11 травня 2014р.), Донецького національного технічного університету (ДНР; довідка про впровадження № 30-12/34 від 26 травня 2016 р.), Донецької академії автомобільного транспорту (Україна; акт про впровадження 18/06-02 від 18 червня 2014р.), Донського державного технічного університету (м. Ростов-на-Дону, Росія; акт про впровадження від 9 липня 2014р.), Луганського державного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, ЛНР, акт про впровадження від 7 січня 2016р.), Пензенського державного університету (м. Пенза, РФ, акт про впровадження від 21 січня 2016р.), Донецького національного медичного університету імені Максима Горького (ДНР; акт про впровадження від 22 лютого 2016р.).

**Публікації.** Результати дослідження опубліковано в 18 наукових роботах загальним обсягом 218,3 друк. арк., з яких авторіві особисто належить 184,74 друк. арк. З них 8 статей в рецензованих наукових виданнях, загальним обсягом 4,87 друк. арк., з яких авторіві особисто належать 4,55 друк. арк.; 10 навчально-довідкових та навчально-методичних посібників (серед яких 3 посібники – англійською мовою), загальним обсягом 213,26 друк. арк., з яких авторіві особисто належать 180,19 друк. арк.

**Структура і зміст дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і 21 додатка на 453 сторінках. Робота містить 21 таблицю та 18 рисунків (6 схем, 12 графіків та діаграм). Список використаних джерел містить 360 найменувань, 102 з яких – іноземною мовою. Загальний обсяг дисертації – 210 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

### 1.1. Методологічні засади формування готовності викладачів до організації навчального процесу іноземною мовою

Одним з актуальних практичних завдань сучасної педагогічної науки є завдання щодо формування готовності викладачів медичних університетів до викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою, розв'язання якого знаходиться в площині взаємозв'язку підвищення рівня професійної компетентності та рівня оволодіння іноземною мовою викладачами медичних університетів. Розгляд цієї проблеми в *гносеологічному* та *онтологічному* аспектах вимагає насамперед встановлення методологічних засад формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою і з'ясування суті поняття «готовність до педагогічної діяльності».

Сучасною психологічною наукою накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал щодо проблеми *готовності* людини до діяльності в різних її проявах. Виявлено безліч визначень *готовності*, що склалися, виведено *зміст*, *структуру*, головні *параметри* готовності і *умови*, що впливають на динаміку, тривалість та стійкість її проявів.

Огляд наукової літератури, що містить визначення *готовності*, єдиного підходу не дав. Це свідчить про те, що цілісного формулювання цього поняття не існує внаслідок наявності різних варіантів його розгляду. Концентруючи проблематику *готовності*, яка розглядається в різних аспектах, ставимо завдання проаналізувати літературу й дійти логічного висновку щодо сутності поняття «готовність до діяльності». Автори багатьох теорій пояснюють поняття «готовність до діяльності» через різні варіації своїх шкіл і галузей психології. Проте готовність до дії в рамках інженерної психології

модернізується й набуває декількох змістовних відтінків. Перша варіація – це *озброєність* оператора знаннями, уміннями, навиками, необхідними для успішного виконання дій. Друга – це *готовність* до екстреної реалізації наявної програми дій у відповідь на виникнення певного сигналу, а третя – *згода* на здійснення будь-якої дії.

Головну увагу в розгляді проблеми готовності до педагогічної діяльності науковці приділяють визначенню необхідної і достатньої кількості професійних *знань*, педагогічних *умінь* і якостей особи. Аналіз структури психологічної готовності до діяльності показує, що дослідники включають до її складу різні компоненти, наповнюючи їх однаковим змістом. До них належать: *мотивація*, що обумовлює позитивне ставлення до педагогічної діяльності; необхідний обсяг спеціальних і психолого-педагогічних *знань*; певний рівень педагогічних *умінь* і *навичок*; комплекс професійно-значущих *якостей* особи. Унаслідок того, що *готовність до дії* трактується як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій, *стан* її визначається *сполученням чинників*, що характеризують різні рівні й сторони готовності: фізичну *підготовленість*, необхідну нейродинамічну *забезпеченість* дії, психологічні *умови*. Залежно від умов виконання дії одна з вищезгаданих сторін готовності до її виконання може стати головною [215].

Проаналізувавши дослідження з проблеми готовності, реалізовані різними науковцями, ми дійшли висновку щодо відсутності єдиного підходу до цього питання, але у вітчизняній психології готовність до діяльності розглядається за різними підходами, найпоширенішими з яких є *особистісний* і *функціональний*. Особистісний підхід (М.І. Дьяченко і Л.А. Кандибович [85], Б.Г. Ананьєв [11 – 13], В.А. Крутецький [125], В.Д. Шадриков [244 – 246], А.А. Деркач [219] і ін.) до готовності аналізується як прояв індивідуальних якостей особи та їх цілісності. А.А. Деркач формулює поняття готовності як цілісний прояв властивостей особи, виділяючи такі три компоненти: *пізнавальний, емоційний, мотиваційний* [219].

Аналізуючи *готовність*, В.Д. Шадриков на перше місце висував *професіоналізм* індивіда як її первинний компонент [246]. М.І. Дьяченко і Л.А. Кандибович у своїх дослідженнях характеризують *готовність* як психологічний *настрій* на виконання діяльності [85]. Для аналізу готовності з

позицій *особистісного* підходу можна висунути декілька *компонентів*, що характеризують готовність як складну психічну формацію, а саме: *пізнавальний* процес, *емоційні* якості й *вольовий* компонент. Проте *пізнавальний* процес відбиває головні межі діяльності, *емоційні* якості обумовлюють *психологічну* та *фізичну* активність людини, а *вольовий* компонент сприяє подоланню труднощів, якщо такі виникають.

Сутність *функціонального* підходу (Ф. Генон [61]; Є.П. Ільїн [194]; А.Ц. Пуні [195] та ін.) виражається в припущенні, що *готовність* розглядається в часовому (короткочасному або довготривалому) вимірі як певний *психічний* стан, що виникає внаслідок активізації психічних функцій організму, які зумовлюють його здатність до *психічної* і *фізичної* самообілізації. Л.А. Кандилович та М.І. Дьяченко [85] виділяють *структуру* готовності до професійної діяльності у вигляді таких компонентів: *мотиваційний* (заснований на інтересі до професії, який зумовлює стійке позитивне ставлення до професійної діяльності); *орієнтаційний* (демонструє професіоналізм щодо виконання своєї роботи); *операційний* (припускає комплексний підхід до професійної діяльності); *вольовий* (відображає контроль над собою в процесі професійної діяльності) і *оцінний*, або *рефлексивний*.

Виходячи з результатів аналізу вищезазначеної інформації і враховуючи особливості формування стану *готовності* до викладання засобами іноземної мови, оцінювання рівня підготовки викладачів медичного університету до професійної діяльності іншомовними засобами в дослідженні здійснювалося за допомогою оцінних компонентів. Вибір останніх відбувався з урахуванням природи їх формування в складі структури готовності (див. Додаток В, рис. В.1) і особливостей переходу слухачів упродовж дослідження в новий для них іншомовний інформаційний простір.

Матриця оцінних чинників складалася за рахунок *мотиваційно-ціннісного*, *комунікативного*, *когнітивно-лінгвістичного*, *діяльнісного* і *афективно-рефлексивного* компонентів структури готовності як комплексної формації (див. Додаток В, рис.В.2). Розроблений алгоритм взаємозв'язку показників готовності містить іншомовну професійну компетентність викладача медичного університету як невід'ємну частину, що має загальнокультурний та професійний складники (див. Додаток В, рис. В.3). Формування готовності викладачів до їх професійної діяльності засобами іноземної

мови в сучасній вітчизняній педагогіці має спиратися на певні методологічні підходи. З метою визначення сутності кожного з них слід зазначити, що таке є підхід як поняття. На думку Г. Ібрагімова, *підхід* є ідеологія і методологія розв'язання проблеми, що розкриває сутність головної ідеї, соціально-економічні, психолого-педагогічні та філософські *передумови*, а також головні *цілі, принципи, етапи* та *механізми* досягнення цілей [91].

Провідним загальнонауковим методологічним підходом, актуальність використання якого є безсумнівною, слід вважати **аксіологічний підхід**, теоретико-методологічні засоби та шляхи впровадження якого до освітнього процесу визначили І.Д. Бех [35], І.А. Зязюн та Н.Г. Ничкало [173], В.А. Сластьонін [214] та інші фахівці. Осмислюванню якісних ознак *аксіологічного* підходу у вищій школі присвятили свою професійну діяльність О.В. Бондаревська [37] та інші. Найважливішими характеристиками особистості, за ствердженням В.А. Капранова, є *моральні цінності* [107]. Поняття про цінності трактується ученими як: «предмети, речі, явища природи, громадські явища, людські вчинки, явища культури (наприклад, знання іноземних мов як засіб залучення загальнолюдських цінностей)» (І.І. Підкасистий [186, с. 259]), поняття матеріальної, діяльнісної і ідейно-духовної властивостей (А.О. Ручка, [208, с. 127]); те, що в сукупності формує сферу духовної діяльності людини (А.Г. Здравомислов [88, с. 160]). Філософський словник розкриває поняття про цінності з позицій добра або зла, істини або її спотворення, краси або потворності, справедливості або несправедливості [237, с. 732].

У педагогічній *аксіології* класифіковано різні групи цінностей, серед яких можна зазначити *цінності вищої школи* в умовах глобалізації (С.Ф. Клепко [114]); *педагогічні цінності* як основа професійної культури педагога (В.А. Сластьонін та Г.І. Чижаква [214]). Детальніше ці та інші поняття, що стосуються аксіологічного підходу наведено у Додатку Г (п. А).

З позицій соціальної психології наявність *ціннісних орієнтацій* визначає у своїй сукупності стійкість викладача як особистості, бо є «важливим чинником, що обумовлює мотивацію дій і вчинків людини» [90, с. 202]. Тому *ціннісні орієнтації* розглядаються як форма віддзеркалення громадських цінностей володіння іноземною



мовою та зосередженість на оволодінні іншомовною *комунікативною* компетентністю в межах загальнокультурного і професійного інформаційного простору.

Методологічному підґрунтя застосування *системного* підходу присвячені дослідження науковців В.Г. Афанасьєва, Л. фон Берталанфі, І.В. Блауберга, Д.М. Гвішіані, Л. Заде, Б.М. Кедрова, В.П. Кузьміна [128], В.Н. Садовського та Е.Г. Юдіна [98], А. Субетто, Ф. Емері, І. Міллера [213]. *Системний* підхід орієнтує дослідження в бік розкриття *цілісності* об'єкта та механізмів, що її забезпечують. Оскільки *об'єктом* дослідження є навчальний процес, головний педагогічний орієнтир якого має практичне значення, його слід розглядати як *систему*, яка має гармонійно взаємодіяти з її оточенням. Особливості цієї взаємодії відбито у визначенні В.М. Садовського і Е.Г. Юдіна [98], наведеному в дослідженні: «...2) вона утворює особливу *єдність* із середовищем; 3) як правило, будь-яка досліджувана система є такою, яку можна розглядати як *елемент* системи наступного вищого порядку; 4) елементи будь-якої досліджуваної *системи*, у свою чергу, зазвичай виступають як системи найближчого до них нижчого порядку» [98, с. 12]. Таке визначення є основою закономірності *комунікативності* [24; 51; 213], що відбиватиме наявність постійного зв'язку між різними рівнями і зумовлює неперервність передачі відповідної інформації з одного рівня системи на будь-який інший. Головною метою *системного* підходу є забезпечення *цілісності* навчального процесу, сприяння його оптимізації, а використання *системного* підходу в межах нашого дослідження дозволяє розглядати процес формування *професійної компетентності* засобами іноземної мови як єдину *систему*, яка вміщую певну низку внутрішніх зв'язків (див. Додаток В, рис. В.3). Детальніше про особливості *системного* підходу наведено у Додатку Г (п.Б).

Щодо застосування *компетентнісного* підходу в педагогіці, то важливо з'ясувати сутнісне походження таких понять, як «компетентність», «компетенція» та «професійна компетентність». Дослідниками *компетентнісного* підходу до навчання було запропоновано декілька варіантів класифікації *ключових* компетенцій. Згідно з класифікацією, розробленою А.В. Хуторським [240], до *ключових* компетенцій в системі освіти належать: *ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова*, а також *компетенція особистісного*

вдосконалення. На думку дослідників *професійна компетентність* є: складним утворенням, яке вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують *варіативність, оптимальність та ефективність* побудови навчально-виховного процесу (В.О. Адольф [4, с. 118]); здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції у звичайних та надзвичайних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до таких умов, що можуть змінюватися (В.Р. Веснін [48, с.59]); сукупність *знань*, що є необхідними для успішної діяльності, операційних *умінь*, володіння технологією вирішення професійних завдань та здатності до творчості щодо їх вирішення (В.Ю. Кричевський [124]).

Що стосується *педагогічної* професійної компетентності, то Н.В. Кузьміна [130] формулює її як сукупність *спеціальної* компетентності, *методичної* компетентності щодо способів формування знань, умінь та навичок викладачів-медиків, *психолого-педагогічної* компетентності та *самоаналізу* професійної діяльності. *Соціально-психологічний* та *комунікативний* аспекти компетентності вчителя розглядаються у дослідженнях Л.М. Мітіної [90]. Компетенція *особистісного самовдосконалення* припускає засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, психологічної саморегуляції і самопідтримки. Звертаючись до компетенції, яка охоплює сферу *самостійної* пізнавальної діяльності, І.О. Зимня [90] зараховує цей вид компетенції до категорії таких, що мають відношення до людини як до особистості й суб'єкта процесу комунікації.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, треба зазначити, що кожен з викладачів медичного університету, з одного боку, вже має певну *професійну компетентність*, яку набув ще на етапі викладання своєї дисципліни рідною мовою, але, з іншого боку, йому належить знову пройти тим же шляхом з метою формування такої ж за *складом та функціональним* напрямом компетентності, але вже засобами іноземної мови. Набута таким чином *іношомовна професійна компетентність* має стати невід'ємною частиною готовності викладача медичного університету до іношомовної фахової діяльності (див. Додаток В, рис. В.3). Детальніше про особливості *компетентнісного* підходу наведено у Додатку Г (п.В).

Провідним методологічним підходом є також *синергетичний* підхід, що охоплює сукупність принципів, в основі якої знаходиться розгляд об'єктів як систем, що самоорганізуються. З урахуванням того, що *об'єктом* нашого дослідження є процес післядипломного навчання викладачів медичного університету іноземної мови, застосування цього методологічного підходу створює умови для забезпечення *самоорганізації* цього процесу. У педагогічній системі *самоорганізація* припускає наявність певної взаємодії між викладачем та учнем, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи, витікає з об'єктивних передумов її саморуху та дозволяє зрозуміти *механізм* розвитку власне педагогічного процесу.

Переслідуючи мету практичного застосування *синергетичного* підходу під час проведення дослідження, ми вважаємо за можливе погодитися з формулюванням В.І. Андрєєва, який розглядає педагогічну синергетику як «сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях» розвитку та саморозвитку, законах і закономірностях *самоорганізації* і *саморозвитку* педагогічних, тобто освітньо-виховних систем» [14, с. 37].

Застосування *синергетичного* підходу до створення структури системи іншомовної підготовки фахівців-медиків до професійної діяльності слід здійснювати з урахуванням стану цієї системи, який зумовлюється наявністю впливу на неї з боку різних чинників, як такого що важко передбачити. Такий вплив виходить за межі, передбачені параметрами замкнених систем, і може зростати внаслідок певного зовнішнього впливу та нелінійності внутрішніх процесів. Вирішенню проблем *синергетичного* походження, що виникають в суспільно-гуманітарних процесах, до яких і належить процес післядипломної освіти, присвятили свої дослідження Л.Г. Антипенко [16-18], В.П. Бранський [40-42], П.С. Гуревич [71; 72], К.Х. Делокарев [77], В.П. Казначеев та С.В. Спірін [104], В.В. Кізіма [109], І.Р. Пригожин [191-193], П.В. Стефаненко [223; 224], Л.В. Теліженко [229] та ін. Роль *синергетичного* підходу і доцільність його застосування обумовлені тим, що до основи творення особистості необхідно віднести формування її духовності шляхом розвитку духовного потенціалу слухача як особи. В основу такого світогляду мають лягти ідеї, що їх вже висловили В.І. Вернадський, І.А. Зязюн, С.Г. Кара-Мурзи, А.П. Кисельов,

В.Г. Кремень, С.Б. Кримський, О.М. Сичивиця, А. Швейцер та ін. [145; 117]. Ресурси для саморозвитку процесу навчання іноземної мови можуть мати як *внутрішнє*, так і *зовнішнє* походження. Детальніше про особливості *синергетичного* підходу наведено у Додатку Г (п. Г).

Усе більшого функціонального значення у викладанні іноземної мови набуває застосування *особистісно орієнтованого підходу*, значущість якого стає очевидною на фоні традиційного знеособлення навчання. Розгляд особливостей *особистісно орієнтованого* навчання слід почати з висвітлення точки зору Л. Виготського, який відмічав, що людина відчуває себе особистістю тільки тоді, коли вона почуває себе джерелом власної поведінки й заснованої на ній діяльності. Звідси випливає, що *особистісно орієнтоване* навчання необхідно організовувати таким чином, щоб той, хто навчається, відчував себе його джерелом [54, с. 21]. До вивчення цього підходу в різній мірі у своїх роботах зверталися науковці Ш.А. Амонашвілі [10], І.Д. Бех [35], О.В. Бондаревська [36; 37], О.С. Газман [57], І.С. Якиманська [257]. Різномасштабний аналіз особистісно орієнтованого підходу було також проведено в роботах сучасних психологів і педагогів. Їх дослідження охоплювали, зокрема, питання, пов'язані із забезпеченням сприятливих умов для формування людини як особистості (Б.Г. Ананьєв [11-13], Г.О. Балл [28], І.Д. Бех [35], М.В. Левківський [134]), визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К.О. Абульханова-Славська [1-3], В.В. Давидов [73], О.М. Пехота [185] та ін.), розробку різних варіантів індивідуального підходу (О.В. Бондаревська та С.В. Кульневич [37], В.В. Рибалка [209], І.С. Якиманська [265], О.М. Пехота [185], В.В. Сериков [211] та ін.). Утілення особистісно орієнтованого підходу в навчальний процес вимагає дотримання декількох умов, а саме умов забезпечення внутрішньої *мотивації* слухача до навчання, що дозволяє забезпечити максимальну ефективність процесу навчання, бо присутніми в кожній з груп слухачів є такі, що мають різні рівні підготовки. Детальніше про особливості *особистісно орієнтованого* підходу наведено у Додатку Г (п. Д).

Ще одним з важливих конкретно-наукових методологічних підходів, застосування якого практикується в межах цього дослідження, є *діяльнісний підхід*,

необхідною умовою застосування якого в нашому дослідженні є розробка системи *цілей* навчального процесу, алгоритму *дій* викладачів медичного університету, а також визначення способів формування у них *мотивів* до оволодіння іноземною мовою. Ужитий у цьому дослідженні *діяльнісний* підхід впливає з психологічної теорії діяльності, головні положення якої були розроблені групою фахівців під керівництвом Л. Виготського [54], до складу якої увійшли Г.О. Атанов [23], О.М. Леонт'єв [135-138] та В.В. Давидов [73]. Цими науковцями було розроблено й розглянуто психологічні концепції, загальнопсихологічні проблеми *діяльності*, а також сформульовані уявлення про її структуру та механізми саморегуляції. Застосування цього підходу під час викладання іноземної мови викладачам медичного університету було засноване на загальновідомому факті, що поза *діяльністю* в педагогіці неможливо вирішити ніякого освітнього завдання, яке було б пов'язаним з вихованням і розвитком особистості (В.І. Андреев [14], А.Г. Асмолов [21; 22], Г.О. Атанов [23], Н.В. Кузьміна [130], О.М. Леонт'єв [135 – 138], С.Л. Рубінштейн [206]).

*Діяльність* як така соціальна активність, що належить тільки людині, у психології охоплює також творчий, свідомий і цілеспрямований види активності [172, с. 264]. Структура діяльності завжди містить *мету, мотив, зміст, способи і результат* [182, с. 17]. За твердженням О.М. Леонт'єва, *структура* діяльності складається з *потреб, мотивів, завдань, дій і операцій* та розподіляється на *зовнішню* (дії і операції) та *внутрішню* (мотиви, цілі й умови досягнення мети). Окрім цих складових, структура діяльності містить також *психофізіологічні механізми* реалізації дій та операцій [136]. У зв'язку з вищезазначеним слід зазначити, що, за переконанням Є.О. Климова [116], існує певна залежність між *зацікавленістю* фахівця (його роль у нашому дослідженні виконує викладач медичного університету), його *активністю* та *ініціативою*, з одного боку, та рівнем регламентації його викладацької професійної діяльності – з іншого. За таких умов *зацікавленість* перетворюється на чинник, який приводить до виникнення та подальшого збільшення активності викладача, який має відчувати та поводити себе як *особистість*. Саме це й необхідно врахувати в першу чергу стосовно викладачів і методистів іноземної мови, а вже потім – навченого цієї мови викладача-предметника

медичного університету. Детальніше про особливості *діяльнісного* підходу наведено у Додатку Г (п. Е).

Серед значущих для нас методологічних підходів слід згадати і **культурологічний підхід**, який сприймається як комплекс методів пізнання соціокультурної дійсності й застосовується в різних галузях соціального та гуманітарного знання. Культурологами була створена загальна *структура* культурологічного підходу, положення закону співвіднесення рівнів буття (М. Гартман [60]), теорія соціокультурної динаміки (П.О. Сорокін [218], А. Тойнбі [233], О. Шпенглер [251; 252]), теорія системи соціокультурних механізмів динаміки суспільства (О. Ахієзер [26]), концепція культурного ядра (А.І. Ракітов [199]). Було також проаналізовано результати застосування *культурологічного* підходу в педагогіці та психології (В.І. Беляєв [31], О.М. Столяренко [225], Н.Р. Ставська [221]), а також – соціальній педагогіці (А.І. Арнольдов [19], І.А. Ліпський [142], Л.А. Штефан [254]). Сучасний етап розвитку педагогічної науки відзначається пошуком методологічних засад інтеграції знань у різних позиціях науковців, серед яких свою культуротворчу позицію висловили А.П. Валіцька [45], Г.М. Падалка [179], О.Н. Хан і О.А. Щолокова [239] та інші. У різних джерелах поняттю «культурологічний компонент» процесу навчання іноземної мови надають різні визначення і відводять різні ролі. А.Г. Кузнецова [128] пов'язує це поняття з наявністю фонових знань про партнерів після комунікації і реалій, що належать іншій культурі. Що стосується поняття «культурологія», то вітчизняні фахівці розуміють його як науку, «що визначає культуру як цілісність, систему, синтез знань про сутність і закономірності її існування та розвитку, значення культури для людства, способи її пізнання, а також різні, дуже специфічні сфери культурного життя, зразкові форми і норми». У зв'язку з цим, для розкриття сутності *культурологічного* підходу належить з'ясувати походження слова «культурологічний», розглядаючи два його можливі однокорінні варіанти: *культура* і *культурологія*.

Справедливим буде припустити, що, сприяючи підвищенню рівня інформованості слухача, застосування *культурологічного* підходу якщо і впливає на його навчання іноземної мови з метою оволодіння останньою як активним ресурсом, то

в абсолютно недостатній мірі й на умовах *побічного*, тобто не цільового, ефекту. Тому не викликає сумніву і правильність твердження, що у випадку застосування *культурологічного* підходу іноземна мова є засобом *розвитку* особистості і вдосконалення викладача в його професійній діяльності. Така невідповідність між *культурологічним* підходом як методологічним прийомом і педагогічним орієнтиром навчального процесу, яким є оволодіння мовою як *ресурсом*, в основі своїй викликана помилковим твердженням про нібито смислову еквівалентність значень українського або російського слова «культура» і англійського слова *culture*, фактичне смислове значення якого англійською мовою означає «життєвий устрій» або «спосіб життя». Під цим розуміють практичну адаптацію до цього слова в *діяльнісному* контексті *опанування* мови, а не в контексті *пасивного* вивчення культурних цінностей іншомовного соціуму [350, с. 132], що викликало необхідність звернути увагу на досвід, набутий зарубіжними фахівцями в навчанні англійської мови, історія якого бере свій початок у XV столітті та проаналізувати методичні підходи до оволодіння іноземною мовою як засобом *спілкування*, що розробили англійський філософ XVII століття Дж. Локк (J. Locke) [308; 309], англійський учений-мовознавець Х. Палмер (H. Palmer) [321], голландський лінгвіст Ж. Халстіджин (J. Hulstijn) [295], американський мовознавець С. Крашен (S. Krashen) [301-303] та інші. За словами індійського лінгвіста Б. Кумаравадівелу (B. Kumaravadivelu) [305], у XVII столітті філософ Джон Локк [308, 309] передбачив виникнення головних принципів методики вивчення мови з орієнтацією на процес *оволодіння* іноземною мовою, стверджуючи, що «навчання усного спілкування будь-якою мовою є процес, який здійснюється засобами інтуїції й чуття. При цьому людина володіє природними здібностями до спілкування, для пробудження й подальшого розвитку яких необхідно створити певні умови, які мають сприяти не *вивченню* мови і інформації, що нею викладається, а зосередженню на її *застосуванні* як засобу спілкування».

У зв'язку з цим, стверджуючи, що «мова є частиною життєвого устрою (англійською – *culture*), але й життєвий устрій є частиною мови», зарубіжні методисти розширюють цю думку до масштабів твердження про те, що «викладання іноземної мови є те саме, що навчання життєвого устрою, а викладання життєвого устрою є те

саме, що навчання мови». На думку іноземних фахівців, поняття «життєвий устрій» і «навчання мови» мають бути зв'язані між собою, оскільки мова як засіб *спілкування* одночасно відіграє роль засобу відбиття життєвого устрою іншомовного суспільства [353]. На підтвердження цього Стівен Краснер [304] зауважує, що оволодіння мовою як такою не є гарантом уміння повноцінного нею користування; тобто той, хто навчається мови, повинен уміти належним чином звертатися до людей, висловлювати власні думки щодо спірних питань, вступати в дискусію, погоджуватися чи не погоджуватися, звертатися із проханням тощо [322]. Отже, з метою формування у викладачів медичного університету вміння здійснювати професійну діяльність іноземною мовою у сфері *викладання, наукової діяльності та клінічної практики*, це дослідження припускає спочатку психологічне *зближення* фахівців, що навчаються, з іншомовним *середовищем*, а згодом повну адаптацію спеціалістів до нього, передусім на *загальнокультурній*, а пізніше – на лінгвістичній та професійній основі.

У зв'язку з цим слід зазначити, що ретельне ознайомлення з *культурологічною* складовою життєдіяльності іншомовного суспільства та її вивчення або засвоєння стає можливим тільки після опанування слухачем мови на належному рівні, тобто на рівні використання її як *засобу*. Такий методологічний підхід, що можна назвати *культурологічним* тільки з певною мірою умовності, є логічним продовженням і одним із засобів упровадження *діяльнісного* підходу в процес навчання іноземної мови.

Детальніше про особливості *культурологічного* підходу наведено в Додатку Г (п.Ж).

## **1.2. Формування у викладачів медичного університету іншомовної компетентності в системі їх післядипломної освіти**

Результати аналізу психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури свідчать про те, що проблема формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою є складною в теоретичному та практичному сенсі. Складність цієї проблеми зумовлена труднощами наукової розробки цього *психолого-педагогічного* напрямку, відсутністю сучасних дієвих систем *ефективної* іншомовної підготовки викладачів медичних університетів та необхідного досвіду щодо



досягнення очікуваного *успіху*. Складною ця проблема є також і за її структурою, бо її вирішення має відбуватися поетапно, а кожен з етапів пов'язаний з розв'язанням конкретних педагогічних завдань у певній послідовності. На концептуальному рівні формулювання відповідних педагогічних завдань зводиться до формування у викладача університету навичок *усного спілкування; роботи з іношомовною інформацією* за фахом; створення для слухача умов для подальшого *збереження* набутих *навичок застосування мови* як складника його *іношомовної компетентності*. Останнє завдання можна сформулювати як набуття викладачем медичного університету повної *суб'єктивної незалежності* від навчального процесу та будь-якої лінгвістичної підтримки ззовні.

Необхідність розв'язання цих трьох завдань визначає первинні вектори пошуку наукових робіт для аналізу внеску *вітчизняних* та *іноземних* педагогів у вирішення проблеми адаптації фахівця до іношомовного інформаційного простору, однією з форм прояву якої є його підготовка до викладання нелінгвістичних предметів засобами іноземної мови. У зв'язку із тим, що підготовка викладачів будь-якого профілю та спеціалізації, що також охоплює і медицину, стосується їх як вже діючих фахівців, вона має здійснюватися засобами системи *післядипломної* освіти (ПДО). У цьому випадку навчальний процес має бути сконцентрований перш за все на опануванні слухачами іноземної мови як практичного *засобу*, завдяки якому вони як викладачі мають забезпечувати організацію процесу навчання іношомовних студентів-медиків упродовж усього періоду перебування останніх у медичному університеті.

З урахуванням провідної ролі оволодіння викладачами медичного університету іноземною мовою як запоруки їх підготовки до організації навчального процесу засобами останньої, у дослідженні визначені головні підходи до аналізу проблеми формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. *По-перше*, досліджуючи проблему, необхідно враховувати досвід *вітчизняних* та *іноземних* учених минулого у сфері формування готовності викладачів медичного, а в разі відсутності такої інформації – і будь-яких інших нелінгвістичних університетів, до організації навчального процесу іноземною мовою. *По-друге*, треба враховувати той факт, що складником проблеми підготовки викладачів медичних університетів до організації навчального процесу іноземною мовою, який наразі є

розробленим найбільш, є формування та постійне вдосконалення *змісту, способів і особливостей* відповідного навчального процесу, що здійснюється в межах та засобами системи ПДО, на відміну від лише *вивчення* цього процесу як цілісної та незмінної системи та чіткого *дотримання* його вимог. *По-третє*, слід вважати за потрібне аналізування наявних наукових та методологічних підходів щодо проблеми якісної підготовки викладачів до організації іноземною мовою навчального процесу в медичних університетах, оскільки фахівці цієї категорії впродовж професійної діяльності мають постійно спілкуватись та взаємодіяти з іншомовними студентами-медиками. Таким чином, від рівня професіоналізму викладачів багато в чому залежить не лише *якість* медичної підготовки студентів, а й певною мірою *стан* охорони здоров'я в їх країнах як цілісної системи.

Спираючись на ці аргументи та вищезгадані, можна передбачити, що науковий пошук у межах цього дослідження повинен мати декілька напрямів. У педагогічній літературі широко розглядаються питання, що пов'язані з формуванням *іншомовної компетентності* в студентів і викладачів профільних університетів. До спеціальностей, на які поширюється проблема іноземної підготовки фахівців, належить і медицина. Проте в професійному сенсі ареал проблеми іноземної підготовки медичних працівників розповсюджується на такі сфери їх діяльності: *лікувальну, наукову та викладацьку*. У свою чергу, вирішення завдання щодо іноземної підготовки фахівців у сфері медицини до організації навчального процесу має відбуватися у двох площинах. Перша з них стосується іноземної підготовки *студентів-медиків* як майбутніх фахівців у медичній сфері на етапі їх навчання в медичних університетах, а друга пов'язана з оволодінням іноземною мовою вже зрілими *фахівцями-медиками* в межах післядипломної освіти з метою підвищення кваліфікації *викладачів, клініцистів і науковців*, які вже набули певного досвіду професійної діяльності у цих галузях, але засобами *рідної* мови.

Вирішення проблеми дослідження здійснювалося на основі аналізу наукових праць *вітчизняних та зарубіжних* фахівців, що належали до певних наукових шкіл, які займалися вирішенням проблем викладання іноземної мови: українськомовним та російськомовним *студентам* мовних і профільних університетів; (див. Додаток Д, табл.

Д.1); україномовним та російськомовним *викладачам-філологам* і *фахівцям нелінгвістичних профілів* у межах підвищення кваліфікації (див. Додаток Д, табл. Д.2). У зв'язку з важливістю *позааудиторної* роботи як обов'язкового компонента процесу навчання іноземної мови було проаналізовано дослідження української вченої А.О. Лановенко [133], а також її російських колег Г.М. Бурденюк [44], Н.П. Іващенко [92], Н.П. Грекової [67], І.П. Задорожної [87], В.І. Шепелевої [248], Ю.Ю. Тимкіної [230] та Т.В. Сидоренко [212], які присвячені проблемам *самостійної* роботи як ресурсу безпосереднього впливу на ефективність процесу навчання іноземної мови.

Враховуючи специфіку проблеми дослідження, ми розповсюдили огляд виконаних до теперішнього часу наукових робіт з його поглибленням щодо розгляду окремих компонентів та специфічних аспектів навчального процесу, які стосуються розробки й аналізу ефективності *методологічних* підходів [171; 184; 43; 234], *психолого-методичних* рішень [79; 234; 121; 153] і *методичних* прийомів [50; 226; 59; 9; 52]. Йдеться про етапи як здобуття вищої освіти [127; 151; 123; 30; 39; 58], так і підвищення кваліфікації дипломованих фахівців, що охоплює також і *викладачів іноземної мови* [190; 217; 149; 231; 148; 253; 96]. Доцільність огляду досліджень у сфері підготовки останньої категорії фахівців зумовлена складністю та безпрецедентністю завдання, що має бути вирішене з урахуванням майже повної відсутності в тих, хто навчається, *розмовної* практики впродовж етапу засвоєння ними іноземної мови в дошкільний і шкільний періоди навчання. Іншим чинником, що підтверджує *можливість* та навіть *необхідність* такого підходу, є схожість кінцевої мети щодо рівня володіння іноземною мовою, яка є педагогічним *орієнтиром* як для професійної підготовки викладачів-філологів, так і для іншомовної підготовки фахівців будь-якого іншого профілю.

Головною особливістю викладачів та методистів іноземної мови, що беруть участь в дослідженні, яка відрізняє їх від середньостатистичних колег в національному і пострадянському масштабах, має бути *вміння* отримувати іншомовну інформацію за допомогою тієї іноземної мови, що ними викладається [156]. Таке вміння треба розглядати як *якість*, яку належить сформувати у тих викладачів медичного університету, що навчаються даної мови. Отже, передумовою початку навчання фахівця-медика іноземної мови є переконання в *готовності* кожного із викладачів-філологів,

здіяних у навчальному процесі, до повноцінного сприяння викладачам медичного університету в оволодінні цією мовою в межах системи післядипломної освіти.

З метою прогнозування наявності у викладача-філолога необхідних професійних якостей або виявлення причин їх ймовірної відсутності необхідно проаналізувати існуючу методику підготовки майбутніх викладачів іноземної мови в лінгвістичних університетах, а також умови та інші особливості того середовища, у якому викладачі-філологи здійснюють свою професійну діяльність після закінчення навчальних закладів. Такий аналіз дозволяє опосередковано виявити передбачувані недоліки в підготовці викладачів іноземної мови та їх систематизувати, після чого впровадити відповідні заходи щодо вдосконалення навчального процесу. У ході набуття досвіду впровадження нововведень, які мають місце, належить визначити шляхи їх методологічного доопрацювання з метою подальшого підвищення ефективності навчального процесу. Процес підвищення якості навчання, що виникає завдяки такому підходу, слід формувати за принципом замкненої *системи управління*, сигнал зворотного зв'язку в якій має створюватися на підставі даних про якість підготовки тих, хто навчається іноземної мови.

Заходи щодо усунення недоліків, які виявляються таким чином, мають в першу чергу бути націлені на підвищення *професіоналізму* викладачів-філологів протягом їх професійної діяльності. Іншим об'єктом упровадження в практику заходів, що коригують навчальний процес, є власне *методологія* навчання. Зміни, що при цьому відбуваються, мають стосуватися *змісту* навчальної програми, розповсюджуючись передусім на її *психологічні* компоненти, а також *педагогічні* підходи й уживані для їх впровадження *методичні* прийоми. Унаслідок того, що тривалість вдосконалення будь-якого педагогічного процесу як явища неможливо обмежити за часом, а також зважаючи на *невідкладність* педагогічного завдання, що його мусять виконати викладачі-філологи, необхідною умовою їх готовності щодо початку викладацької діяльності слід вважати набуття ними ключових навичок *застосування* іноземної мови для пізнання іншомовної інформації, тематика якої підпадає під їх особисті захоплення. Це створює передумови для формування *психологічної* основи майбутнього навчального процесу як найважливішого з його компонентів, проте подальше вдосконалення викладацької

майстерності викладачів-філологів має здійснюватися під час навчального процесу, але за умови обов'язкового й стійкого випереджального *професійного* розвитку як самих викладачів, так і методистів іноземної мови, що супроводжують їх діяльність.

Огляд досліджень, що стосуються викладання іноземної мови студентам немовних і мовних спеціальностей на етапі здобуття вищої освіти [52; 184; 243; 140], (див. Додаток Д, табл. Д.1, Д.2), а також викладання іноземної мови викладачам нелінгвістичних спеціальностей (у тому числі навчальний процес за програмою підвищення їх кваліфікації) дає підстави дійти певних висновків, сутність яких полягає в такому: складовою наукових робіт, що присвячені цій проблемі, є розробка моделей відповідних педагогічних процесів, серед яких особливий інтерес викликають *особистісно-позиційно-діяльнісна* модель навчання [52] і модель формування іншомовної *професійної комунікативної компетентності* майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки [169].

Серед численних іноземних фахівців, що досліджували проблему викладання іноземної мови, слід згадати таких: І. Джоу (Yi Zhou) [359], А. Трейсі (A. Tracy) [351], К. Бутлер (C. Boutler) [267], Там Ті Танг В (Tam Thi Thanh Vo) [347], Е. Робінзон (E. Robinson) [341], І Лін (Yi Lin) [358], К. Міжне (C. Mizne) [319], К. Кларк-Гофф (K. Clark-Goff) [269], Дж. Вібулфол (J. Vibulphol) [352] та інші. Певний інтерес викликають також дипломні роботи випускників відомих іншомовних університетів США та Європи (А. Шлезак-Свіат (A. Ślęzak-Świat) [343], А.М. Хлавизо (Hlaviso Albert Motlhaka) [293], Т.М. Мекем (Timothy M. Mecham) [315], В. Бумової (Viera Boumovb) [266]). Проектування власного концептуального бачення розв'язання обраної науково-практичної задачі привело до необхідності здійснення аналізу численних праць *зарубіжних* фахівців, що досліджували питання викладання іноземної мови. Йдеться насамперед про роботи таких науковців як А. Трейсі (США) [351], К. Бутлер (Австралія) [267], Е. Робінзон (США) [340], Дж. Вібулфол (Таїланд) [352] та П. Пардеде (Індонезія) [323; 324]. Результати відповідного аналізу зведено до таблиці А.1 (див. Додаток А).

Роблячи загальний висновок щодо наукових інтересів і змісту праць зарубіжних науковців, можна сформулювати такі умовиводи:

1. Спектр питань щодо підвищення якості викладання іноземної (англійської) мови, що є предметом дослідження іноземних фахівців, відзначається достатньою широтою і охоплює певні напрямки, а саме: визначення *ступеня* професійної *готовності* викладача іноземної мови в контексті формування у студентів цінностей культури конкретного народу, дослідження його ролі у навчальному процесі та вимог до його підготовки (І. Джоу [359], К. Бутлер [267], Істер де Йонг [280], К. Міжне [319] та ін.); формування в майбутніх фахівців *комунікативної компетентності* щодо взаємодії між викладачем і студентами в процесі засвоєння останніми цінностей англійської мови К.М. Стенлі [346] і Т.М. Мекем (США) [315], А. Шлезак-Свіат (Польща) [343], Ю. Іскандарова [96], К.С. Махмурян [151], О.О. Ліскіна [140], Т.В. Крепка [123], І.М. Баштанар [30], О.В. Кузлякіна [127], А.М. Акопянц [6], Г.К. Борозенець [39], Л.В. Галікова [58], Г.Г. Дев'ятова [76] та О.В. Путістіна [197] (Росія) та ін.); розробка методів, прийомів і педагогічних засобів навчання іноземної мови [В. Бумова (Чехія) [266], Г.В. Турчинова (Росія) [234], Дж. Вібулфол (Таїланд) [352], К. Бутлер (Австралія) [267], І Лін [358] та ін.]; обґрунтування потреби в наявності *культурологічного компонента* в системі оволодіння студентами іноземною мовою (П. Пардеде (Індонезія) [323; 324], І. Джоу (Канада) [359] та ін.). (Це далеко не повний перелік наукових інтересів вітчизняних та іноземних фахівців у сфері обраної нами проблеми.)

2. Іноземні фахівці вирішують питання щодо підвищення якості викладання іноземної мови, спираючись головним чином на *культурологічний* і *діяльнісний* методологічні підходи. Досить велику увагу вони приділяють *технічним* засобам навчання та їх ролі в навчальному процесі, дещо переоцінюючи, на наш погляд, місце і роль цих засобів у засвоєнні студентами *цінностей* іноземної мови. Недостатньою, з нашої точки зору, є спрямованість змісту праць на задоволення *потреб* особистості студента в його загальному та професійному розвитку.

3. Також, на нашу думку, трапляється недооцінка важливості впливу *психологічного* чинника щодо ефективності процесу вивчення іноземної мови. Винятком є тільки роботи Х.А. Мотлака (США) [293]. Наявність такого недоліку пояснюється відсутністю у середньостатистичного носія мови повноцінного уявлення про необхідність і способи *створення* іншомовного середовища навколо того, хто

вивчається, а також *збереження* такого довкілля протягом усієї його подальшої професійної діяльності. Це пояснюється природними обставинами, що зумовлюють наявність цього середовища в повсякденному житті носія мови. Саме цей чинник і є причиною відсутності у середньостатистичного носія мови *психологічної* основи і *педагогічного* досвіду в штучному *формуванні* та подальшому *збереженні* цього середовища навколо того, хто навчається іноземної мови, яка є рідною для такого носія. Саме цим також пояснюється і недооцінювання носіями мови засадничої ролі формування іншомовного середовища як умови ефективності *педагогічного* процесу. При тому наявність такого середовища зумовлює майже єдину можливість для збереження тим, хто навчається, здатності до вільної орієнтації в іншомовному інформаційному просторі після закінчення процесу їх навчання іноземної мови.

Досліджуючи методику підготовки майбутніх викладачів нелінгвістичного профілю на прикладі студентів біологічних факультетів, Г.В. Турчинова пов'язує свою роботу [234] із «чітко визначеним орієнтиром» входження України «до освітнього простору Європи», а також із важливістю її приєднання до Болонського процесу, що потребує вирішення проблеми визнання українських дипломів за кордоном [234, с. 1]. Останнє має забезпечувати *конкурентоздатність* українських вищих навчальних заходів та їх випускників на європейському та світовому ринку праці» [234, с. 1]. Розглядаючи у зв'язку з цим питання навчання іноземної мови для спеціальних цілей та світовий досвід, що було набуто в межах викладання англійської мови фахівцям немовних спеціальностей, автор звертає увагу на недостатню розробленість в Україні галузі викладання іноземної мови для спеціальних цілей та на недостатність дослідження досвіду, що набутий у цій сфері англійськими педагогами та методистами. У своєму дослідженні авторка робить «висновок про те, що досі не існує чітко розробленого теоретичного підґрунтя для навчання студентів з урахування вимог сьогодення» [234, с. 2].

Наполягаючи на помилковості методологічних підходів і неефективності методичних прийомів, на основі яких формується навчальний процес, дослідниця вказує на необхідність розробки спеціалізованих програм навчання англійської мови для фахівців кожної з педагогічних спеціальностей, хоча загальновідомою є необхідність

першочергового навчання фахівців різних спеціальностей *розмовних* навичок за загальною програмою, *зміст* і методологічна *основа* якої не мають залежати від спеціалізації тих, хто навчається. Проте автор цілком обґрунтовано вказує на те, що «студентів, які вивчають іноземну мову як другий фах, готують як майбутніх *мовознавців* і при тому не надають їм відповідної *лінгвістичної* підготовки» [234, с. 2]. Ці слова свідчать про те, що іноземна мова викладається від самого початку навчання як *навчальна дисципліна*, хоча ті, хто навчається, потребують володіння нею як *засобом* або *інструментом* практичного використання іншомовної інформації.

Цікавим щодо формування *комунікаційної* готовності до оволодіння іноземною мовою можна вважати дослідження О.В. Кузлякіної [127], яка займалася проблемами розвитку комунікативних умінь у студентів лінгвістичних спеціальностей.

О.В. Кузлякіна відмічає: а) недостатній ступінь вивченості багатьох теоретичних і методичних питань, що пов'язані з розвитком професійних комунікативних умінь учителя іноземної мови в системі професійної педагогічної освіти; б) необхідність підвищення рівня ефективності й міри керованості цим процесом, виявляючи цілу низку протиріч, наявністю яких пояснюється актуальність її дослідження. Останні зумовлено наявністю *розбіжності* між *вимогами*, які висуваються до викладачів іноземної мови, і фактичним *рівнем* їх іншомовної комунікативної підготовки як колишніх випускників педагогічних університетів. Ця проблема охоплює розбіжність між об'єктивно *необхідним* та фактично *існуючим* рівнями комунікативної підготовки викладачів іноземної мови та їх здатності до практичного використання мови, а також декілька інших розбіжностей, результатом яких є недостатній ступінь володіння іноземною мовою з боку викладача. Наслідком цього є відсутність повноцінного володіння цією ж мовою середньостатистичним студентом або слухачем. Проблема, що міститься в темі дослідження, стосується виявлення й формулювання теоретичних та технологічних основ формування професійних комунікативних умінь в освітньому процесі. Розкриваючи *сутність*, *зміст* і *структуру* професійних комунікативних умінь студентів-філологів як майбутніх викладачів іноземної мови, дослідниця сформулировала теоретичну *модель* процесу розвитку цих якостей, розробивши і випробувавши технологію формування професійних комунікативних умінь студентів мовних



спеціальностей, а також *умови*, що потрібні для ефективного застосування цієї моделі на практиці [127].

У дослідженні було використано комплекс із двох взаємодоповнюючих методів, один з яких полягав в аналізі *літератури* відповідної тематики, а інший – в аналізі чинних навчальних *програм* та встановленні зворотного зв'язку з тими, хто навчається [127]. Важливим для реалізації мети нашого наукового пошуку стало визначення змісту й структури *комунікативних* умінь викладача іноземної мови як умов, що сприяють їхньому розвитку в навчанні іншомовного спілкування на ситуативній основі. Цікавою є теоретична модель розвитку професійних *комунікативних* умінь майбутнього вчителя іноземної мови, проте ми не можемо цілком погодитися з її автором стосовно того, що ця модель дозволяє забезпечити «оптимальні умови для самореалізації студентів, сприятливі для вдосконалення їх професійних комунікативних умінь». Справа в тому, що *самореалізація* студентів у професійній діяльності залежить від цілої низки об'єктивних та суб'єктивних чинників. Одним із таких чинників є залучення майбутніх фахівців до процесу *самопізнання* і професійного *самовиховання*. Про ці процеси, що спрямовані безпосередньо на *самореалізацію* майбутнього фахівця, у роботі дисертантки не йдеться.

Певний інтерес викликають наукові роботи В.Г. Тильця [235] і В.В. Корольової [121], присвячені психологічним аспектам викладання іноземної мови в загальноосвітній та вищій школах. Досліджуючи психологічні умови оптимізації викладання іноземної мови і психологічний супровід іншомовної освіти, В.Г. Тилець відмічає підвищену увагу до *психологічних* аспектів, що безпосередньо стосуються сучасної освіти в цілому та викладання іноземних мов зокрема. Автор відмічає недостатню вивченість в Росії *психології* навчання іноземних мов «в сенсі системного та історичного аналізу розвитку її предметно-проблемного простору» [235] і вказує на необхідність розробки *психологічної* стратегії опанування іноземної мови, системного оцінювання ефективності процесу навчання іноземної мови і якості оволодіння нею. Дослідник цілком обґрунтовано стверджує, що *психологічні* знання повинні адекватно використовуватися в іншомовній освітній практиці, оскільки опанування іноземної мови «складає, по суті, не стільки методичну, скільки психологічну проблему» [235, с. 6]. Це відповідає концептуальному баченню шляхів розв'язання обраної проблеми. У зв'язку із цим вважаємо за необхідне

взяти на озброєння застосування *суб'єктного* і *особистісно орієнтованого* навчання в сукупності з активною формою викладання, що передбачає об'єднання в одній особі функцій психолога-дослідника і викладача-філолога.

В.В. Корольова [121] розглядає *іншомовну комунікативну компетентність* як один з основних критеріїв якості викладання іноземної мови та оволодіння нею, а також позиціонує набуття такої *компетентності* як мету. Відносячи критерій *психологічного комфорту* до цієї ж категорії, дослідниця справедливо надає первинну роль *психологічному стану* того, хто навчається, як його внутрішньому ресурсу, що забезпечує умови для досягнення цієї мети за рахунок сприяння формуванню зовнішнього *мікросередовища* навколо студента. Такий підхід відрізняється від традиційної точки зору, згідно з якою якість навчання ставлять у безпосередню залежність від чинників *непсихологічного* походження. У зв'язку з цим необхідно відмітити, що серед елементів, які обумовлюють новизну дослідження, авторка згадала «дослідження взаємозв'язку і взаємообумовленості успішності опанування іноземної мови і психологічних особливостей тих, кого навчають» [121, с. 5].

Щодо формулювання цього елемента, правильнішим, на нашу думку, було б говорити не про психологічні *особливості*, а про психологічний *стан*, який необхідно забезпечити кожному із тих, хто навчається, з урахуванням його здібностей засобами *особистісно орієнтованого* підходу. Крім того, використовуваний дослідницею термін «той, кого навчають» краще було б замінити терміном «той, хто навчається», оскільки перший не припускає ініціативи з боку цього об'єкта процесу навчання, без наявності та прояву якої є неможливим досягнення запланованого результату. Розроблені авторкою дослідження *коректувально-розвиваюча* програма і *практичні рекомендації* для викладача іноземної мови викликають зацікавленість і є актуальними. Дослідниця звертає особливу увагу на роль *психологічних* чинників в навчальному процесі і характер їх впливу на якість навчання, досліджуючи і доводячи необхідність розробки і використання нових нетрадиційних форм навчання іноземної мови з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних *можливостей* студентів, а також з акцентом на їх особисті *інтереси*. Автор указує на необхідність розробки й застосування коректувально-розвиваючих програм, спрямованих на *зняття* емоційної *напруги* під час

занять з метою створення комфортної психологічної обстановки в аудиторії. Дослідниця також відмічає, що в дослідженнях педагогів і психологів приділяється недостатньо уваги *психологічним* аспектам процесу навчання при традиційному наданні пріоритету вивченню особливостей власне пізнавального процесу. Проте *психологічні чинники*, про які йдеться в цій науковій роботі, та які, на думку дослідниці, впливають на процес підвищення якості навчання іноземної мови, на наш погляд, свідчать про необхідність індивідуального підходу з боку викладача до *психологічного супроводу* кожного з тих, хто навчається. Диференційоване застосування такого підходу має за мету запобігти впливу цих чинників на результат навчання. Іншими словами, психологічні чинники, зазначені в роботі, слід розуміти як *показники* для «внутрішнього розгляду», роль яких полягає в орієнтуванні викладача на методи та прийоми, що забезпечують *безумовне* досягнення встановленого педагогічного орієнтиру в кожному конкретному випадку, на відміну від прийняття за належне можливості не досягти запланованого результату внаслідок сприйняття цих чинників як об'єктивної причини або приводу.

Проблемами формування *іношомовної комунікативної компетенції* займалася і О.В. Путистіна [197], яка розглядала шляхи вирішення цієї проблеми з позицій створення умов для комунікативно-когнітивної *автономії* майбутніх викладачів іноземної мови засобами інтерактивного навчання. Дослідниця позв'язує актуальність своєї роботи з необхідністю приведення навчального процесу у відповідність до вимог, які дозволятимуть забезпечити особистісний і професійний *саморозвиток* того, хто навчається, та обґрунтовує свою думку про те, що «досягнення активної самостійної позиції студента в навчанні забезпечується лише в тому випадку, коли знання, уміння й навички, які засвоює студент, мають для нього *особистісний сенс*» [197, с. 2]. У зв'язку з цим дослідниця наполягає на необхідності зміни орієнтації процесу навчання іноземної мови на рівні вищої школи на «опанування комплексу умінь і навичок *методологічного* характеру, які в подальшому сприятимуть *самостійному* набуттю необхідних нових знань і умінь» [197, с. 2]. На нашу думку, орієнтацію на набуття майбутніми викладачами іноземної мови *методологічних* навичок можна вважати за обґрунтовану лише за умов пріоритетного і випереджаючого розвитку в тих, хто навчається, навичок *практичного* застосування мови як *засобу* пізнання іношомовної інформації, про що автор не згадує.

Доцільність такого підходу пояснюється необхідністю мати майбутньому викладачеві, який вже володіє навиком та звичкою щодо отримання інформації і обміну нею засобами іноземної мови, здатність надалі передавати цю навичку таким студентам і дипломованим фахівцям, що навчатимуться в нього надалі, сприяти її послідовному перетворенню на стійку звичку.

У такому випадку викладач-філолог має набути здатність викладання іноземної мови не за принципом її *вивчення* студентом, тобто передачі йому теоретичних *знань*, або *інформації*, про мову, а з метою оволодіння мовою з метою її використання як *інструменту* роботи з інформацією. Останнє припускає випереджальне формування й постійне збереження цього навичку саме у викладача, що нагадує місце в повсякденному житті рідної мови, правила граматики якої використовуються ним уже на підсвідомому рівні. Іншими словами, викладач не повинен завжди «учити себе, як треба вчитися» мови як навчальної дисципліни, а має вдосконалювати володіння нею як інструментом, пізнаючи з її допомогою цікаву для себе інформацію, причому на *монолінгвістичній* основі. У зв'язку з цим управління неперервною *самоосвітою* студента і випускника університету має здійснюватися шляхом реалізації *прикладної* ролі іноземної мови, замість штучно стимульованого вивчення правил її граматики.

Враховуючи висловлювання О.В. Путистіної про нечіткість розуміння специфіки розвитку комунікативно-когнітивної *автономії* того, хто навчається іноземної мови, необхідно відмітити, що цей стан студента або фахівця будь-якого профілю слід розглядати як *проміжний* на його шляху до повної суб'єктивної *незалежності* від викладача впродовж усього періоду професійної діяльності, якому передуює період навчання мови в університеті. Для досягнення цієї мети таку *автономію* слід будувати на нових підходах до роботи в іншомовному просторі, яка має здійснюватися виключно на *монолінгвістичній* основі. Це вимагає попереднього позбавлення студентів стереотипів, що склалися в них стосовно *начебто* неможливості сприйняття та розуміння іншомовної інформації не через її переклад рідною мовою, а в інший спосіб. Інакше, опора на формування в студента стану автономії може спрямувати процес в педагогічну безвихідь, утримуючи того, хто навчається, в стані постійної *залежності* від рідної мови.

Розглядаючи зміст наукової роботи дослідника, можна відмітити наявність інформації, що безпосередньо пов'язана з нашим дослідженням. Зокрема, *комунікативно-когнітивна* підготовка студентів, про яку йдеться в цій роботі, є невід'ємною частиною процесу формування іншомовної *компетентності* викладачів медичного університету. *Комунікативна* підготовка починає здійснюватися від самого початку курсу навчання, а формування його *когнітивного* компонента відбувається за принципом спіралі, тобто шляхом повторення матеріалу, який було пройдено і засвоєно на *комунікативному* рівні, за участю елемента *усвідомлення* цього матеріалу на теоретичній основі. Повертаючись до питання *саморозвитку* студента, слід зазначити, що його до такого процесу потрібно підготувати, віддавши пріоритет формуванню *психологічного* стану. Це дозволить процесу пізнання засобами іноземної мови стати звичним і регулярним заняттям, яке створить у того, хто навчається, стан внутрішнього *комфورتу*. Лише за умови комфортного розміщення і захопленості не саме процесом, а *змістом* отриманої з його допомогою інформації, саморозвиток студента відбуватиметься *неперервно* завдяки його неусвідомленій вмотивованості засобами останньої.

Дослідженням у сфері розвитку *іншомовної компетентності* майбутніх спеціалістів немовного профілю займалася Л.В. Волкова, розглядаючи *ділову гру* як засіб досягнення стану вільного володіння іноземною мовою з боку тих, хто планує її застосовувати в професійних цілях. У своїх дослідженнях автор справедливо зазначає, що «використання ділової гри як методу навчання позитивно впливає на рівень *іншомовної комунікативної компетентності* студентів, на міру *задоволення* власною *комунікативною* діяльністю, ... на активізацію *пізнавальної* діяльності учасників та на рівень *мотивації* вивчення іноземної мови» [50, с. 4]. Своїм твердженням автор опосередковано вказує на важливу роль *психологічного* аспекту навчального процесу, наявність якого простежується в *задоволенні* спілкуванням іноземною мовою і *прагненні* до пізнання з її допомогою. Йдеться про досягнення такого *психологічного* стану, під впливом якого в студента або слухача виникає й зростає або, як мінімум, зберігається *мотивація* до подальшого підвищення рівня володіння іноземною мовою як інструментом оперативного, тобто якомога скорішого, *використання* іншомовної

*інформації* професійного характеру. Дослідниця формулює ділову гру як «метод навчання, який забезпечує активну діяльність студентів шляхом імітації професійного середовища» [50, с. 4].

Сумнів викликає і думка автора стосовно того, що метою рольової гри має бути *пізнання* інформації. На нашу думку, рольова гра, як методичний прийом, переслідує мету вироблення *умінь і навичок* щодо вирішення конкретної задачі шляхом усного обміну інформацією. Слід також зазначити, що ефективність цього прийому оцінюється на початковому етапі подоланням *психологічного бар'єра* щодо вміння спілкуватися без застосування рідної мови як посередника. Характерною для діалогових ситуацій є пріоритетність створення у тих, хто навчається, стану та відчуття внутрішнього *комфورتу* і сформованої на його фоні *впевненості* в собі. Зважаючи на це, *припустимими* мають вважатися помилки і погрішності будь-якого характеру, що їх роблять студенти в стані психологічної адаптації до імітованих ними ж побутових або ділових умов. Протягом рольової гри студент повинен запам'ятати відчуття *впевненості* як стан, а також досягнення певної *мети* як результат, що формує в студента почуття *задоволення* та мотивує його щодо переходу до вирішення інших завдань засобами іноземної мови. *Мотивація* спочатку перетворюється на *захопленість*, а надалі – на дещо, подібне до *азарту*.

Недостатня ефективність пропонованого дослідником методичного підходу до розвитку мовленнєвих навичок протягом першого курсу навчання, з нашої точки зору, полягає в їх формуванні на теоретичному підґрунті, що передбачає традиційну «побудову» зворотів прямої мови. Це суперечить природним методам формування розмовних навичок на основі запасу фраз, що засвоєні в звуковому, а не в текстовому вигляді. Вони мають увійти до пам'яті асоціативно, тобто разом з діями, подіями або явищами, що є для них відповідними або їх супроводжують. Ми вважаємо, що в цьому випадку випереджуючим має бути формування сприйняття звукових повідомлень на слух (аудіювання), після чого йде формування усного мовлення з перетворенням *умінь* на *навички*, яке автор називає «говором». Автор же ставить аудіювання після так званого «говору». Методи ж розвитку мовленнєвої діяльності, що пропоновані дослідницею, суперечать природній послідовності розвитку її елементів і обмежують можливості щодо

подальшого розвинення в студента здатностей до вільного спілкування в усній формі. Це пояснюється неспроможністю студента використовувати в розмові готові фрази через їх відсутність в його пам'яті, що зумовлено обмеженим запасом накопичених кліше. У результаті це призводить до необхідності уявної побудови мовних зворотів на теоретичній основі, що спричиняє нездатність того, хто навчається, підтримувати темп діалогу, заданий іноземним співрозмовником. Це пояснюється вимушеною необхідністю виконувати «подвійну роботу», витрачаючи додатковий час на так звану «побудову» кожної іншомовної фрази, що має бути вимовлена, засобами її уявного перекладу з рідної мови на іноземну. У такому випадку найкращим результатом може стати формулювання кожної висловлюваної думки мовою, що призначена для письмової форми викладу (на відміну від мовлення, що зазвичай використовується в усному спілкуванні), а найгіршим – суттєве спотворення викладеної думки за рахунок її «побудови» на основі повної стилістичної залежності від рідної мови, тобто засобами дослівного перекладу.

Аналізуючи різні бачення щодо розуміння ділової гри, автор визначає основні принципи реалізації цього методичного прийому «у процесі формування іншомовної компетентності». При цьому дослідниця вбачає його сутність в тому, що рольове спілкування є «не методичний етап заняття, а основа побудови навчально-пізнавальної діяльності» [50, с. 7]. У зв'язку з цим слід зазначити, що рольова гра як метод не є призначеною для розвитку здатностей до *пізнання* інформації. Що стосується останнього, то в цьому дослідженні не йдеться про можливість використання *пізнання* іншомовної інформації *професійного* і *загальнокультурного* змісту як методичного прийому та про функцію, яку ці процеси мають виконувати. Насправді ж функція процесу пізнання інформації *загальнокультурного* змісту повинна мати дві сфери призначення: *психологічну* та *непрофесійно-технічну*. Перша з цих сфер відіграє *провідну* роль психологічного походження, а друга – *допоміжну*, що обумовлює формування фразово-словникового запасу *повсякденного*, або *загальнокультурного*, змісту, який складає *загальнолексичну* основу всього мовного ресурсу фахівця. Іншу його частину, що є значно меншою за обсягом, становить профільна *термінологія* і фрази *спеціального* призначення. На цій підставі можна стверджувати, що в технічному сенсі процес пізнання інформації *загальнокультурного* змісту виконує роль створення *лексичної*

*основи* для формування іншомовного комунікативного ресурсу фахівця. *Психологічна* підфункція процесу пізнання інформації *загальнокультурного* змісту формує оболонку *самозбереження* мовного середовища на основі комфортного стану фахівця, що сприяє *психологічному* відновленню його організму в циклічному режимі.

Щодо процесу *пізнання* інформації, тематика якої належить до сфери *спеціалізації*, то його слід розглядати як ресурс для формування лексичного запасу *профільного* змісту і призначення. Цей ресурс не є *автономним*, а може розглядатися виключно як *надбудова* до створеного раніше лексичному запасу зворотів і фраз загальнокультурного, тобто *побутового*, призначення, оскільки вони є універсальним підґрунтям для пересування акту спілкування до тієї чи іншої фахової сфери, що має вузьку спеціалізацію.

Стосовно профільно-орієнтованої спрямованості наукової роботи Л.В. Волкової ми дотримуємося думки, що для повноцінної профільної підготовки студента його треба навчити не тільки *розуміти* матеріал спеціалізованого змісту, що міститься в джерелах інформації на момент навчання студента іноземної мови, а й здійснювати *процедуру* роботи з іншомовною професійною інформацією. Це дозволить майбутньому фахівцеві *не втратити* здатність до орієнтації в цій інформації надалі, незважаючи на зміни, що постійно відбуваються в її *смисловому*, а отже, і *термінологічному* наповненні. З цією метою комунікативно-діяльнісна підготовка студента у сфері його майбутньої спеціалізації засобами рольових ігор має супроводжуватися його *самостійною* роботою з іншомовною текстовою інформацією за фахом на *монолігвістичній* основі. Остання припускає використання тлумачних словників мови, що вивчається, і довідників з її граматики. Саме уміння студента працювати з подібною літературою і забезпечить надалі його суб'єктивну професійну *незалежність* від викладача-філолога як суб'єкта викладання іноземної мови на міжнародному рівні.

Дослідник М.С. Мартинець справедливо зазначає, що «освіта має бути спрямована на опанування інформації, а також на вдосконалення засобів і способів її отримання», але, продовжуючи думку, він зауважує, що провідною серед засобів і способів є «технологія вивчення іноземних мов» [149, с. 2]. На нашу думку, для вирішення цього завдання мову треба не *вивчати* як предмет або навчальну дисципліну, а *оволодівати*



нею як засобом, або інструментом, призначенням якого є отримання інформації та її передача. При цьому мова як навчальна дисципліна не може розглядатися як такий засіб. У зв'язку з цим підвищення кваліфікації викладача має сприяти формуванню в нього навичок практичного *застосування* іноземної мови за рахунок упровадження процесу пізнання іншомовної інформації *загальнокультурної* тематики в повсякденне життя викладача. На жаль, зазначене питання в цьому дослідженні не порушується. У даній науковій роботі домінує *науково-теоретична* підготовка викладача, що не сприяє формуванню в нього психологічного *контакту* з мовою на основі зацікавленості отриманою завдяки їй інформацією. Необхідність такого контакту, на нашу думку, пояснюється тим, що саме *пізнанню* інформації, а не *вивченню* граматики мови треба навчати студентів немовних спеціальностей. У цьому випадку *вивчення* граматики необхідне на *когнітивному* етапі навчання, передувати якому повинен *комунікативний* етап.

Вказуючи на недоліки підготовки викладача іноземної мови в університеті, автор дослідження пояснює цей факт відсутністю «діалектичної єдності думки і мови» [149, с. 2] і стверджує про можливість вирішення цієї проблеми в процесі підвищення кваліфікації середньостатистичного викладача-філолога. Актуальність цієї проблеми дослідник бачить в її недостатній розробленості на сучасному етапі. Автор припускає, що в результаті проходження курсу підвищення кваліфікації викладачі-філологи набувають цілу низку умінь, які він згадує у своєму дослідженні. Проте серед останніх відсутнє вироблення у викладача *розуміння* необхідності застосування мови в практичних цілях, що має виробляти здатність навчати цього студентів упродовж подальшої педагогічної діяльності на основі їх психологічної *адаптації* до наявності процесу *пізнання* як обов'язкового компонента їх повсякденного життя.

Оволодіння викладачами-філологами навичкою практичного *використання* мови, на наш погляд, має бути *засадничим* показником ефективності підвищення їх кваліфікації як навчального процесу. Описуючи елементи наукової новизни свого дослідження, автор, на жаль, не згадує про необхідність *вироблення* і постійного *збереження* у викладача іноземної мови *навиків* та *звички* практичного застосування мови як засобу пізнання [149, с. 4]. Однак автор підкреслює важливість «розуміння

учителем єдності мов в їх різноманітті», що, на нашу думку, цілком не забезпечує умов для істотного впливу слухача на ефективність його подальшої викладацької діяльності як викладача медичного університету, яка мала б бути виражена в підвищенні здатності його майбутніх студентів до *пізнання* інформації засобами іноземної мови.

Дослідженням педагогічних засобів інтеграції підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов до системи неперервної і рекурентної освіти присвятила свою роботу І.М. Ткаченко [231]. Дослідниця вказує на зміну соціально-педагогічних умов та на підвищення вимог до професійної *компетенції* викладача, що з цього витікає. Однією з таких вимог є орієнтація на підвищення професійної *компетентності*. У зв'язку з цим І.М. Ткаченко розглядає *зарубіжний* досвід неперервної і рекурентної освіти разом з досвідом підготовки і підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, що його було набуто в Росії [231]. Зазначаючи нові ідеї, присвячені проблемам неперервної і рекурентної освіти, що викладені в дослідженнях, дослідниця звертає увагу на ті з них, які є актуальними для підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови. Констатує зростання попиту на висококваліфікованих викладачів, які мають бути «здатними відповідати на потреби суспільства професійною діяльністю», дослідниця сприймає за адекватність їх професійної підготовки наявність у них «мовних, лінгвокраєзнавчих і історико-педагогічних знань та умінь» та їх і постійне вдосконалення [231, с. 3]. Автор при тому не вказує на обов'язкове володіння викладачами-філологами *уміннями і навичками*, а також *досвідом* практичного застосування іноземної мови, що викладається ними, у сфері *пізнання* іншомовної інформації, а також на необхідну наявність у них здатності здійснювати інформаційний *обмін* засобами іноземної мови. У зв'язку з цим дослідниця не розглядає спроможність викладача застосовувати іноземну мову на практиці як *обов'язкову* умову, що є запорукою його відповідності вимогам, висунутим до фахівця.

Традиційна відсутність такої підготовки зумовлена помилковою постановкою освітнього завдання в секторі іншомовної підготовки. Сутність такого завдання має полягати в *опануванні* мови як інструменту, а не в її *вивченні* як науки, що є традиційним для освітніх систем країн СНД. З цієї ж причини процес навчання іноземних мов не припускає необхідної *відповідальності* викладача за досягнення кінцевого результату у

вигляді володіння мовою в практичних цілях. Тому доцільним було б зміщення основної уваги в акті навчання іноземної мови з власне *процесу* на досягнення заданого *результату*. Такий підхід припускає першочергове використання іноземного досвіду в навчанні іноземних мов у зв'язку з наявністю масових результатів оволодіння іноземними – наприклад, англійською і французькою – мовами на національному рівні в тих країнах, у яких ці мови спочатку використовувались як іноземні, а також, на середньостатистичному рівні, – у країнах Європи й південно-східної Азії.

К.С. Махмурян розглядає систему післядипломної освіти не лише в межах спеціалізації і підвищення наявної кваліфікації, але і як ресурс для підготовки до радикальної зміни діяльності для тих, хто вирішив змінити свою професію [152]. Дослідниця розглядає питання створення моделі прискореної підготовки, що дозволяє зберегти «спадкоємність неперервної освіти» та переглянути «організацію і зміст підготовки вчителів іноземної мови» [152, с. 4]. Серед причин виникнення протиріч, що їх наявність зумовлює таку потребу, автор висуває «обмеженість можливостей педагогічних університетів до швидкого вирішення цієї проблеми» [152, с. 5].

Доцільним, з нашої точки зору, було б розширити ці можливості за рахунок формування і консультаційного супроводу *позааудиторної* роботи студентів, що має полягати в пізнанні інформації з обраної тематики, яке мусить відбуватися засобами іноземної мови. Таку *позааудиторну* роботу слід розглядати як методичний компонент навчального процесу, який сприяє розвитку в студента практичних навичок. Розглядаючи це питання з позицій нашого дослідження, можна стверджувати, що такий стан справ не надає викладачеві університету, який навчається іноземної мови як слухач системи післядипломної освіти, можливості сформувавши і відчувати на власному досвіді методику опанування іноземної мови як інструменту. Це призводить до того, що кожен викладач іноземної мови є лінгвістом-теоретиком і, отже, *де-факто* готує таких самих теоретиків в особі своїх студентів, хоча *де-юре* їх навчання має переслідувати мету набуття практичних *умінь* та їх подальше трансформування у *навички*. Наявність же останніх зумовлюватиме подальше збереження відповідних набутим уже умінням.

Опанування теоретичних знань у цьому процесі має припадати на період навчання, який засновується на *когнітивному* підході та розпочинається на

завершальному етапі формування мовленнєвих навичок, що визначають практичну складову *комунікативної компетентності* того, хто навчається. Знання, що в цьому випадку були набуті, мають бути проміжним педагогічним *орієнтиром* і формуватися як засіб пізнання, тобто теоретична основа *компетентності*. Збереження ж таких знань має відбуватися завдяки *неперервності* цього процесу. Фактично ж набуття *знань* продовжує помилково залишатися кінцевою метою процесу навчання. Дослідниця описує зміст і надає характеристику *структури* професійної компетентності вчителя-філолога [152, с. 5]. Виявляючи при цьому «психолого-педагогічні особливості навчання іноземної мови», К.С. Махмурян складає психолого-педагогічний і комунікативний портрет слухачів системи післядипломної освіти з метою «посилення адресної підготовки вчителів іноземної мови» [152, с. 5]. Проте, використовуючи теоретичні методи дослідження з метою вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження, автор не враховує зарубіжний досвід викладання іноземної мови, набутий іншими країнами впродовж періоду формування методології навчання іноземної мови на міжнародному рівні.

Модель прискореної професійної підготовки викладачів, що її було створено дослідницею, заснована на застосуванні цілої низки методичних підходів і викликає певний інтерес в сенсі їх комплексного впливу на ефективність навчального процесу. Здійснюючи поелементне і функціональне порівняння моделей підготовки вчителів іноземної мови, що вживаються в системі вищої та післядипломної освіти Росії, К.С. Махмурян вказує, що мотивацією навчання в системі вищої освіти є «інтерес до іноземних мов», а в післядипломній освіті – «інтерес до професії учителя». З цього можна зробити висновок, що серед мотивуючих чинників, які були наведені авторкою, бракує *зацікавленості* викладача щодо досягнення його учнями максимально практичного результату в процесі навчання. Таким чином, не передбачається і відповідальність викладача щодо обов'язкового досягнення цього результату. Береться до уваги тільки інтерес до мови як *засобу* отримання останнього, а також задоволення тим, як саме викладач себе *відчуває* впродовж навчального процесу. Розуміючи під результатом *уміння* самостійно отримувати іншомовну інформацію, слухач переслідує мету набувати *його* та здатність використовувати, причому за *бажанням*, а не під

впливом обставин. У зв'язку з цим важливим є *психологічний* клімат, завдяки якому засвоюються цінності *змісту* навчального процесу, здійснюється його *діяльнісне* наповнення.

За нашим переконанням, інтерес до *професії* викладача іноземної мови може будуватися на основі задоволеності *результатами* своєї роботи на цьому терені, а не тільки *процесом* викладання. У цьому випадку *наявність* результату може оцінюватися за, як мінімум, трьома показниками. *Перший* із них має технічну основу. Це – рівень *володіння* мовою, який демонструє студент або слухач під час виконання контрольних (залікових, екзаменаційних та ін.) робіт. *Другим* показником є наявність суб'єктивної *незалежності* слухача від викладача на основі його уміння самостійно, тобто без сторонньої допомоги, пізнавати потрібну йому інформацію за допомогою обраної іноземної мови. *Третім* показником слід вважати іншомовне «*довголіття*» випускника як його психологічний *стан*, сформований на прагненні до подальшого іншомовного удосконалення, що було прищеплено студентові ще під час його навчання у виші. Вищевикладене дозволяє зробити загальні висновки, що стосуються наукових робіт, які було проаналізовано вище, а саме: авторами 1) недостатньо розкрито орієнтацію на формування, підтримку і постійне вдосконалення у викладачів *умінь і навиків* практичного *застосування* мови, що ними викладається, як засобу пізнання та передачі іншомовної інформації; 2) не в повній мірі враховується компонент *закріплення* умінь, навиків і знань засобами позааудиторної самостійної роботи, що виходить за межі навчального матеріалу та професійної орієнтації викладача; 3) неповністю розглядається як домінуюча мета або головний педагогічний орієнтир необхідність створення в студента повної суб'єктивної *незалежності* від організованого навчального процесу після його закінчення, тобто на усьому наступному етапі професійної діяльності; 4) недостатньою мірою актуалізується головна й засаднича роль *психологічного* чинника (аспекту навчального процесу) за рахунок створення і підтримки у студента стану психологічного *комфарту*, що пов'язаний з інтересом до іншомовної інформації загальнокультурного змісту, яка пізнається засобами іноземної мови.

Формування психологічної *наступності* у взаєминах викладача і студента, яке має здійснюватися шляхом консультативного супроводу викладачем процесу виникнення та

зростання у студента прагнення до пізнання інформації як акту, що стабільно становить частину його дозвілля й здійснюється завдяки передачі викладачем слухачеві свого власного практичного досвіду під психологічним «соусом» здобутих ним позитивних відчуттів.

Характеризуючи фахову підготовку викладачів медичних університетів та систему ПДО лікарів засобами іноземної мови, зазначимо, що вони мають *загальний* та *специфічний* компоненти. Йдеться насамперед про іншомовну *культуру* як загальний цільовий орієнтир підготовки студентів-медиків та фахівців-медиків. Сутність специфіки полягає в тому, що цінності іншомовної підготовки лікарів будуються на основі формування в них цінностей фахової культури. Вони є специфічними для випускника університету як викладача і лікаря та гармонійно доповнюються цінностями науково-дослідної діяльності. Своєрідністю завдань іншомовної підготовки студентів є наявність комплексу *цінностей*, які відбиті в програмах іноземної мови університетів. Опанувавши зміст цих програм, випускники університету повинні володіти такими знаннями, уміннями та навичками: *розуміння на слух* звукового повідомлення, *вільного усного спілкування* на основі суто *розмовних* зворотів, *повноцінного смислового сприйняття письмової* інформації іноземною мовою, а також – *умінням письмового викладу* матеріалів іноземною мовою.

Розподіляючи ці навички на дві групи, необхідно на початковому етапі навчання забезпечити пріоритетний розвиток навиків *спілкування*. До них належать навички *сприйняття на слух* змісту отримуваної звукової інформації та *усного мовлення* (її наявністю забезпечується можливість вільного мовного реагування на звукове звернення й формування власного звукового повідомлення); проте тільки наявність цих двох навичок в їх поєднанні дозволяє викладачеві медичного університету, що є об'єктом дослідження, перетворитися на повноцінного учасника акту спілкування спочатку на *загальнокультурній* тематичній основі, а потім і в межах сфери його *спеціалізації* як викладача, лікаря або вченого. Вироблення двох інших навичок зумовлює здатність фахівця, що навчається іноземної мови, працювати з письмовою інформацією на *монолінгвістичній* основі, тобто без її перекладу рідною мовою. При цьому

навичка сприйняття змісту письмової інформації, що викладена іноземною мовою, дозволяє бути свого досвіду. Таку здатність слід вважати останньою з чотирьох навичок, поєднання обізнаним щодо всіх подій і змін, які відбуваються в міжнародному інформаційному просторі й стосуються сфери його професійної спеціалізації. Здійснюючи таким чином неперервний «відбір» необхідних відомостей і даних з іншомовного інформаційного поля за допомогою відстеження всіх подій, що відбуваються в цій сфері, викладач-медик, що навчається мови, – у процесі безпосередньої роботи з іншомовними матеріалами – повинен підготуватися до якісного *викладу* цією мовою будь-якої інформації, що є в його розпорядженні й належить до сфери його професійної *компетенції*, відправляючи її в міжнародний інформаційний простір, у тому числі і з метою розповсюдження яких зумовлює повноцінність володіння іноземною мовою для фахівців будь-якого профілю. Проте виробленню двох останніх навичок передують формування відповідного вміння. Таким чином, необхідністю формування в слухача визначених вище чотирьох навичок і зумовлюється змістовний склад циклу його мовної підготовки.

Ця ситуація є не зовсім адаптованою до завдань, поставлених у нормативних документах вищої освіти. Нормалізація такого стану має бути пов'язаною із зміною педагогічного орієнтиру з опанування *теоретичних* основ мови шляхом вивчення її як навчальної дисципліни на оволодіння цією мовою як *інструментом* спілкування спочатку в усному, а потім у писемному вигляді з метою пізнання та розповсюдження іншомовної інформації засобами цієї мови, тобто без застосування рідної мови. Аналізуючи особливості чинних навчальних програм, ми констатуємо деякі з їх недоліків. Передусім ці недоліки стосуються *психологічного* аспекту процесу навчання, сутність якого пов'язана з перенесення його методичного «центра ваги» з акту викладання мови на акт оволодіння нею, чим обумовлюється безперечна перевага ролі того, що навчається, над роллю викладача. Крім того, основним педагогічним орієнтиром має виступати не лише вільне опанування мови як засобу роботи з іншомовною інформацією, але й досягнення слухачем повної *незалежності* від викладачів чи будь-якої іншої

консультаційно-педагогічної підтримки після завершення процесу навчання мови, тобто впродовж усього періоду його подальшої *професійної* діяльності в іншомовному інформаційному просторі.

З метою подолання цих недоліків та з урахуванням досягнення цілей дослідження в описаних вище умовах надалі буде обґрунтовано концепцію навчання англійської мови неангломовних викладачів університету з метою їх підготовки до викладання спеціальних предметів засобами цієї мови. Апробація даної дослідницької роботи була проведена за участю методистів і викладачів англійської мови у складі Донецького навчально-методичного комплексу іноземних мов «АРП» під час навчання викладачів одного з вітчизняних медичних університетів. На основі результатів цієї роботи було сформовано комплексну програму навчання англійської мови фахівця.

Одним з найбільш важливих завдань професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів у сфері медицини є відповідність наших фахівців вимогам чинних стандартів, які постійно вдосконалюються в міжнародній практиці надання послуг у сфері охорони здоров'я. У зв'язку з цим, а також з урахуванням практики навчання у вітчизняних університетах студентів з іноземних країн, які здійснюють власну *післядипломну* діяльність в іншомовному професійному просторі, є актуальною організація навчального процесу засобами однієї з іноземних мов, найпоширенішою серед яких є англійська. Оскільки кожен з прогресивно налаштованих медичних працівників може бути не лише в ролі *клініциста*, а й здійснювати *наукову й викладацьку* діяльність, першочерговою в процесі навчання студентів медичного університету та в перепідготовці лікарів стає проблема забезпечення для них можливості безпосереднього і необмеженого *доступу* до іншомовної інформації, що належить до сфери їхньої *спеціалізації* або професійних інтересів. Суміжним завданням є навчання їх умінню якісно викладати засобами іноземної мови інформацію, пов'язану з професійною діяльністю в науці, педагогіці і клінічній практиці.

Виходячи з вищевикладеного, можна припустити, що до умінь і навичок, набуття яких є обов'язковим для фахівців-медиків задля їх повноцінної роботи в



іншомовному інформаційному просторі, необхідно віднести такі, наявність яких забезпечувала б можливість *сприйняття, розуміння і викладення* інформації в усній і письмовій формі засобами іноземної мови. З цією метою, на нашу думку, студентів та фахівців-медиків необхідно навчити таких умінь і навичок роботи в іншомовному інформаційному просторі: а) повноцінному *сприйняттю* усної мови на слух; б) швидкому й лаконічному *реагуванню* в усній формі на звернення або отриману інформацію; в) *розумінню* текстового матеріалу за фахом без його перекладу рідною мовою; г) якісному *викладу* іноземною мовою інформації, у тому числі і такої, що є професійною за змістом.

Дослідженням проблем *підготовки* майбутніх медичних працівників і *підвищення* кваліфікації лікарів займалися вітчизняні фахівці разом зі спеціалістами з країн СНД та далекого зарубіжжя. При цьому досвід останніх викликає особливий інтерес у зв'язку з результатами, що були досягнуті західною системою навчання, а спільність інтересів в досягненні мети зумовлюється прагненням до підготовки фахівців відповідно до міжнародних стандартів, чинних у сфері охорони здоров'я людини. Окрім зазначеного вище, система ПДО переслідує мету сприяння медичним працівникам в забезпеченні *неперервності* процесу вдосконалення їх знань і техніки надання послуг у сфері охорони здоров'я упродовж усього періоду їх післядипломної лікарської діяльності. Відомості про авторів досліджень, які стосуються іншомовної підготовки майбутніх медичних працівників і підвищення кваліфікації фахівців, відображено в Додатку Е.

Певний інтерес викликає спільна наукова робота канадських фахівців Jacques E. Des Marchais, Pierre Jean, Pierre Delorme, у результаті якої в університеті *Universite de Montreal* була розроблена освітня програма підвищення кваліфікації медичних *працівників the Basic Training Program in Medical Pedagogy*, яка нині використовується двома медичними університетами Канади для здійснення перепідготовки лікарів без відриву від виробництва. Програма складається з 17-ти навчальних модулів, які призначені для самостійної роботи протягом 100 академічних годин [281]. (Див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 1.1, 1.2.)

Більшість членів професорсько-викладацького складу не мали педагогічної освіти, за наявності багаторічного досвіду клінічної практики й роботи у сфері наукових досліджень. Нині ситуація стосовно викладачів медичних дисциплін змінилася. Медицина як наука пішла настільки вперед, що зробила вже неможливим для студентів набуття вичерпних знань з кожного навчального предмета. Очевидною стала необхідність для студентів навчитися вчитися самому. З огляду на те, що сьогодні для передачі інформації комп'ютер же складає конкуренцію лекційній аудиторії, актуальним для викладача стає набуття вміння вникати в процес пізнання матеріалу студентами та вдосконалювати техніку викладання. Психологія пізнання дає нам детальніше уявлення про цей процес, і викладачі медичних дисциплін звертаються з проханням стосовно їхнього навчання техніці викладання.

Викладачам університету, що прагнуть удосконалити свої знання в сфері педагогіки та покращити навички викладання, можна запропонувати два способи вирішення цієї задачі: відвідування семінарів навчально-методичного відділу університету та навчання з відривом від виробництва. За даними дослідження, проведеного системою медичної освіти Канади за 10-рівневою шкалою, яке стосувалося ефективності курсів підвищення кваліфікації викладачів, на першому місці знаходиться навчання з відривом від виробництва, а семінарські заняття – на другому.

Програма підвищення кваліфікації, що була розроблена і запропонована канадськими фахівцями, може розглядатися як *третій* засіб навчання викладачів медичних університетів, разом з двома, згаданими вище. За твердженням авторів програми, приводом для її створення було прагнення допомогти викладачам в засвоєнні ними знань і умінь у сфері *освіти*, застосування яких на практиці зумовило би *підвищення* ефективності процесу навчання студентів медичних дисциплін. Зазвичай про якість процесу викладання судять за кількістю академічних годин, що виділяються для аудиторних занять з того або іншого предмета. Проте цілком очевидним є той факт, що на якість навчального процесу

впливає ціла низка інших чинників, які стосуються як акту викладання предмета, так і процесу його засвоєння учнем.

Викладачі університету *Universite de Montreal* висловили потребу в підвищенні своєї кваліфікації. З метою задоволення такої потреби і була розроблена спеціалізована програма навчання *the Basic Training Program in Medical Pedagogy*, яку пізніше почали застосовувати два інші канадські університети: *Universite de Sherbrooke* та *the University of Ottawa*. Метою створення цієї програми стало прагнення змінити традиційні підходи до навчального процесу, унаслідок чого основною дійовою особою цього процесу повинен стати не викладач, а студент. З даної точки зору ефективність дій викладача оцінюється ступенем його сприяння студентові в засвоєнні навчального матеріалу. Висловлюючись точніше, ця програма створює слухачам умови для опанування наукової основи медичної освіти, а також – для набуття знань, умінь і навичок *викладання* навчального матеріалу з одного боку та його *засвоєння* з іншого. Це дозволить слухачам застосовувати у своїй повсякденній викладацькій діяльності цей ресурс як такий, що був ними набутий знову.

Головні складові медичної освіти надані в програмі списком із 17 пунктів (див. табл.1.3.1, п. 1.1; додаток Ж, табл. Ж.1, п. 1.1, 1.2), а їх взаємозв'язок відбивається моделлю організації процесу навчання, що була розроблена авторами. Ця модель надає кожному елементу процесу навчання роль невід'ємної частини системи взаємопов'язаних компонентів. Не зважаючи на те, що програма містить цілу низку переваг, методологічний підхід, на якому вона ґрунтується, визначає помилковий шлях до навчання викладанню медицини іноземною мовою без попереднього формування у викладачів умінь та навичок сприйняття іншомовної інформації позапрофесійної тематики, що ми вважаємо конче необхідним (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 1.1; 1.2; табл. Ж.2, пп. 1.1а, 2.1б).

Джонатан Макфарленд (Jonathan McFarland), який викладав англійську мову іспанським лікарям, справедливо відмічав важливу роль дисциплін, що є суміжними медицині, а також – англійської художньої літератури медичної тематики. Стверджуючи необхідність системного підходу лікаря до пацієнта та

обстеження стану пацієнта з різних точок зору: *медичної, етичної, духовної і філософської*, автор дослідження не пов'язує процес навчання мови з формуванням мовленнєвих навичок як основи навчального процесу, а також – з необхідністю опанування техніки пізнання іншомовної інформації засобами мови її викладення, тобто без перекладу рідною мовою (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 2.1).

У своїй науковій роботі *Ten Tips for Promoting Autonomous Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistics to Undergraduate Medical Students Involved in Short-Term Research Projects* Маргарет Макдугалл (Margaret MacDougall) впроваджує *незалежне* вивчення, що обумовлюється максимальною відповідальністю студентів за обрані й уживані ними ж способи навчання, включаючи процес *самонавчання*. Такий підхід, за її думкою, сприяє підвищенню працездатності студентів. Проте, використовуючи термін «незалежність», автор не розглядає необхідність переходу від *якогого більшої* незалежності студента в період навчання до його *повної* незалежності згодом, що має бути виражене в його здатності працювати з іншомовною інформацією *самостійно*, тобто без допомоги викладачів. Цей аспект слід віднести до недоліків роботи дослідниці.

Навчання англійської мови медичного спрямування присвячене дослідженню Зоріки Антік (Zorica Antic) з університету *University of Nis*. Зміст наукової роботи зосереджується на сприянні в застосуванні знань студентами в сфері їхньої *спеціалізації*. Автор підкреслює позитивний вплив зацікавленості студентів тематикою навчального матеріалу на їх *мотивацію* до навчання взагалі. Незважаючи на вагомість методичних рішень, розроблених та запропонованих автором, а також висновків, що на них базуються, не можна не відмітити деякі недоліки та невикористані можливості, що є характерними для цього дослідження. По-перше, ученою недостатньо розкрито розуміння необхідності *випереджального* опанування студентами іноземної мови на *загальнокультурному* рівні як базовому ресурсі, на якому надалі вироблятиметься *навичка* її майбутнього застосування у сфері спеціалізації. У дослідженні автор наполягає на обов'язковій наявності в студентів *знань* англійської мови загального

призначення, що відповідали б «четвертому кваліфікаційному рівню». Останній належить до кваліфікації, яка стосується суто теоретичної мовної підготовки. Таким чином, дослідниця ігнорує необхідність випереджального засвоєння *навичок* повсякденного усного спілкування в процесі розмови, що мають бути набутими ще задовго до опанування співрозмовниками граматики цієї мови.

Зважаючи на все вищесказане, ми можемо зробити висновок, що автор заміняє поняття «розмовні навички», іншими словами, «здатність спілкуватися» у поєднанні з теоретичними знаннями про мову, лише поняттям «теоретичні знання», що суперечить природній *послідовності* формування навиків володіння будь-якою мовою. Розглядаючи проблему виховання у студентів *самостійності* щодо опанування іноземної мови, автор стверджує, що така *якість* має здійснюватися на основі їхньої *відповідальності* за підвищення рівня своєї освіти, на відміну від нашої точки зору, згідно з якою головною метою самостійної роботи слухача мовних курсів має бути *зацікавленість* іншомовною інформацією як метою та процесом її пізнання як акту та засобу її досягнення. На нашу думку, робота Зоріки Антік містить також деякі інші недоліки (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 4.1 – 4.3; табл. Ж.2, пп. 1.1б, 1.1в, 2.1в, 3.1д).

Проблемам викладання іноземної мови студентами медичних університетів в Тайвані присвятили своє дослідження Яньлінг Хван (Yanling Hwang) та Сьюзіх Лін (Siouzi Lin). Дослідники вказують, що курс навчання медичної англійської мови треба розробляти на основі передбачуваних професійних *потреб* майбутніх медиків в їхній післядипломній професійній діяльності з урахуванням її можливого тематичного розгалуження. Дослідження, що з них складається наукова робота, присвячені розгляду таких питань: *ступінь попиту щодо вивчення англійської мови студентами; актуальність застосування англійської мови у сфері медицини; способи оцінювання рівня англомовної підготовки студентів-медиків; методика аналізування потреби навчання англійської мови в умовах медичного університету та інші питання відповідного змісту. Значущість питань, розглянутих науковцями, є цілком очевидною і тому не викликає якихось сумнівів. Однак слід відмітити деякі недоліки, що на наш погляд, наявні в цій*

роботі. Так, недоцільним, на нашу думку, за своєю суттю є застосування методологічного підходу, заснованого на майбутніх професійних *потребах* студентів, оскільки неможливо розробити такий курс навчання іноземної мови, який містив би всі терміни й спеціальні фрази, що використовуються під час складання медичної документації, необхідні випускникові в його подальшій професійній діяльності. Окрім того, на відміну від думки авторів, ми вважаємо, що вищезазначений підхід не дозволяє розглядати іноземну мову ані як *середовище*, ані як *засіб* вивчення будь-якої іншомовної інформації. Причиною цьому є відсутність *психологічної* (вироблення прагнення) і *методичної* (навчання умінню працювати без перекладу рідною мовою) підготовки слухача до *самостійної* роботи з іншомовною інформацією за інтересами у зв'язку з недооцінкою ролі *позааудиторної* роботи слухача в його повсякденному житті. З нашої точки зору, робота Яньлінг Хван (Yanling Hwang) та Сьюзіх Лін (Siouzi Lin) містить і деякі інші недоліки (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 5.1 – 5.6; табл. Ж.2, пп. 2.1а, 2.1в, 4.1, 5.1).

Дослідженням у сфері викладання англійської мови в медичних університетах Австралії присвятили свою наукову роботу *Classroom Discourse in Problem-Based Learning Classrooms in the Health Sciences* Робін Вудвард-Крон (Robyn Woodward-Kron) и Луїза Ремедіос (Louisa Remedios). У ній автори приділяють особливу увагу управлінню процесом спілкування між студентами та викладачем з орієнтацією на студента як суб'єкта навчального процесу. Ця наукова робота, присвячена аналізу іншомовної підготовки студентів-медиків, які є носіями мови, не охоплює методику іншомовної підготовки неангломовних студентів–медиків. Саме тому в дослідженні відсутній аналіз методики навчання *розмовній* англійській мові, яку, на нашу думку, необхідно розглядати як *основу* для підготовки до професійної діяльності засобами цієї ж мови. Цей недолік виключає можливість вступу до середньостатистичного медичного університету англомовної країни студентів з неангломовних країн (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 6).

Вирішенню проблем удосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови щодо використання іноваційних технологій навчання у процесі підвищення кваліфікації присвятила своє дослідження М.Ю. Сметаніна. Серед аспектів, що стосуються цього питання, автор розглядає необхідність внесення змін у підготовку педагогів з упровадженням *практико-орієнтованого* підходу до процесу навчання іноземної мови. Розглядаючи думку дослідниці про значущість цієї проблеми, ми вважаємо, що серед засобів її вирішення мають бути такі, які автор, на жаль, не розглядає. З нашої точки зору, викладач має набути досвіду цільового застосування мови як інструменту пізнання інформації, на відміну від звичного для нього використання її лише як навчальної дисципліни. До того ж, за нашою думкою, до складу іновацій, що запропоновані автором для використання у навчальному процесі, повинні увійти не тільки *технічні* засоби, а й *методологічні* підходи, провідним серед яких має бути використання іноземної мови в повсякденному житті викладача, здійснюване на *психологічній* основі. Такий підхід дозволяє викладачеві створювати навколо себе іншомовне міні-середовище. Цей досвід має відігравати вирішальну роль у забезпеченні постійності стану та рівня володіння іноземною мовою з боку викладача за рахунок *неперервності* процесу пізнання іншомовної інформації, що стосується сфери його особистих інтересів і викликає в нього зацікавленість. У зв'язку із вищезазначеним, треба надати перевагу неперервній *самоосвіті* викладача, бо курси підвищення кваліфікації педагогів мають *дискретний* характер, що значно обмежує рівень їх ефективності (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 7.1; табл. Ж.2, п. 3.1а).

Відмічаючи відсутність достатніх підстав щодо вироблення системи роботи стосовно підготовки вчителів іноземної мови до використання іноваційних технологій навчання, а також комплексного підходу до вирішення цього завдання, автор бачить галузь знань або інформації про мову як можливу сферу застосування такого підходу. З нашого ж погляду, такий підхід має бути підпорядкований набуттю викладачем власного *досвіду* щодо застосування мови як інструменту пізнання іншомовної інформації з метою подальшої передачі

цього досвіду слухачам. Крім того, у дослідженні не наведено аргументів на користь необхідності внесення змін до діючої системи середньої та вищої освіти, що ґрунтувалися би на відсутності у випускників необхідного рівня володіння іноземною мовою. Проте відсутність результату на кожному з трьох етапів процесу навчання (дошкільна, середня і вища освіта) в учнів, студентів та випускників дає підстави для перегляду методики навчання іноземних мов з метою внесення змін, спрямованих на компенсацію присутніх в їхній іншомовній підготовці недоліків (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 7.2). У зв'язку з тим, що дослідниця визначає іноваційні технології як складову предмета свого дослідження, ми хотіли би зазначити, що готовність викладача має оцінюватися не здатністю до використання таких технологій, а перш за все його вмінням підвищувати *ефективність* навчального процесу, у тому числі і шляхом використання іноваційних технологій (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 7.4). Крім того, треба підкреслити, що дослідниця помилково визначає наявність у викладача професійної та комунікативної *компетенцій* як показник його готовності до роботи. На нашу думку, таким показником має бути його *компетентність*, адекватна вищезазваним *компетенціям*, а в ряді випадків і така *компетентність*, що сформована на їхній основі (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 7.5). На додаток до вищезазначеного зауважуємо, що обов'язковими для діяльності вчителя мають бути постійне *споживання* іншомовної інформації і здатність до *передачі* учням *психологічного і технічного* (тобто *лінгвістичного*) компонентів процесу *пізнання* іншомовної інформації (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 7.6). Окрім вищезазначеного, дослідження містить декілька інших недоліків, які відбито в додатку Ж (див. табл. Ж.1, пп. 7.1 – 7.19; табл. Ж.2, пп. 3.1б – 3.1г, 6.1а, 6.1б).

Проблемам технології навчання іноземної мови присвячено дослідження Г.М. Бурденюк (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 8.1 – 8.20; табл. Ж.2, п. 1.1д). У ньому автор намагається системно обґрунтувати й реалізувати на практиці методичну модель, що забезпечує *інтенсифікацію* процесу навчання дорослих за допомогою управління їх самостійною навчальною діяльністю (СНД) як



центрального компонента процесу *неперервної* освіти. У цілому ми погоджуємося з дослідницею, але її праця («Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых») не позбавлена, на наш погляд, і недоліків. Г.М. Бурденюк теоретично забезпечує формування у слухачів активної позиції щодо пізнання *фахової* інформації на основі можливостей інформації *іншомовної* засобами іноземної мови. За нашим концептуальним уявленням, СНД повинна бути засобом отримання фахової інформації за результатами аналізу відповідної іноземної літератури. Відмічаючи *обов'язковість* самостійної роботи слухача як визначальну умову досягнення належної ефективності процесу опанування іноземної мови, автор обґрунтовує свою думку досить частим «повним оновленням знань в усіх галузях» науки і техніки. За рахунок цього, «сучасний фахівець має бути не лише підготовлений до *неперервної самоосвіти*, але й мати внутрішню потребу в поповненні своїх знань» [44, с. 4]. Цілком погоджуючись із думкою автора, ми маємо зазначити, що, з нашої точки зору, *потреба* в поповненні знань у людини будь-якого віку й роду занять повинна складатися з двох її різновидів: *усвідомленого* і *неусвідомленого* – про що не згадує автор. При цьому *усвідомлена* потреба має бути викликана зовнішніми обставинами і реалізуватися у формі прийняття слухачем на себе додаткового навантаження. Дана незручність виправдовується *відповідальністю* за власний розвиток.

Остання формується в людини під впливом *зовнішнього* середовища і припускає збереження нею необхідної конкурентоспроможності на ринку праці. Як результат, вирішення цього завдання відбувається за рахунок внутрішнього *психологічного* й *фізіологічного* ресурсів організму, які через надмірну зайнятість людини виконують функцію обмежуючих чинників. Ця їх роль зумовлена *дефіцитом* часу і природньою *потребою* організму до періодичного *відновлення* після наслідків нервового та фізичного навантаження. У таких умовах ефективніше було б звернутися до *неусвідомленої* потреби людини, щоб саме на її основі здійснювати подальший розвиток особистості за *неперервним* принципом.

Погоджуючись з дослідницею в тому, що *самостійній* роботі повинна відводитися роль центрального, тобто системоформуючого, елемента процесу *неперервного* навчання, ми все таки вважаємо, що – на відміну від думки авторки – формування такої діяльності необхідно засновувати не на ставленні слухача саме до цієї діяльності. Навпаки, необхідно не з'ясовувати «ставлення того, що навчається, до *самостійної* діяльності», а створити умови для досягнення засобами цієї діяльності такого результату у вигляді сприйнятої інформації, що був би йому цікавий. У цьому випадку, підтримка *інтересу* до пізнання нової інформації, як психологічного стану слухача, змушує його звертатися до *самостійної* роботи як до засобу, який можна вважати єдиноприйнятним і через це необхідним для досягнення поставленої мети. У зв'язку з цим доцільно сформувані в слухача активну позицію щодо пізнання ним іншомовної інформації засобами цієї ж мови. У такому разі *самостійна* робота має розглядатись як діяльність, що є засобом отримання даної інформації як об'єкта *інтересу* або *зацікавленості* слухача (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 8.3).

На нашу думку, досягнення тільки навчальних цілей засобами *самостійної* роботи є *недостатнім*, оскільки це не забезпечує впровадження в навчальний процес *практичного* компонента. З нашої точки зору, частка такого компонента має постійно збільшуватися, сприяючи формуванню в слухача тенденції до підвищення ступеня його *незалежності* від організаторів навчального процесу. З цією метою певну частину часу, що приділяється *самостійній* роботі, необхідно присвячувати пізнанню інформації, що не стосується підручників та виконання домашнього завдання. Йдеться про пізнання інформації за вибором того, що навчається. Цей процес приводив би до «зняття перевтоми і нервового стресу», про що говорить авторка (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 8.4). Є й інші недоліки в дослідженні Г.М. Бурденюк, на які ми звернули увагу (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, пп. 8.1 – 8.20; табл. Ж.2, пп. 1.1д).

Багато цінного можна побачити в дослідженні Н.П. Іващенко, що стосується *позааудиторної* роботи курсантів у процесі їх навчання іноземної мови в університетах МВС Росії. Дослідницею розроблено цілу автоматичну *систему*

організації позааудиторної роботи для вивчення іноземної мови, яка містить і оригінальну програму, і методику навчання. Однак, не можна погодитися з авторкою, по-перше, у розумінні позааудиторної роботи як *поза навчальної*. По-друге, дослідниця не враховує значну роль *психологічного* чинника в процесі оволодіння цінностями іноземної мови з боку курсантів. Зокрема, за нашим переконанням, *самостійність* повинна формуватися на основі не тільки *відповідальності* (вольової якості) за свій професійних розвиток, як це стверджує автор, але й *неусвідомленим* чином, тобто за результатами їхньої *захопленості* конкретною іншомовною інформацією. Відмічаючи недостатнє розкриття в методичній літературі питань, що пов'язані з організацією *позааудиторної* роботи, автор наводить докази її недостатньої ефективності, які ґрунтуються на аналізі та даних психолого-педагогічної літератури. Автор пов'язує цей факт з низькою ефективністю методів навчання, недооцінкою мовного рівня слухача, недостатньою дослідженістю сутнісних характеристик, особливостей, засобів і умов проведення *самостійної* роботи (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.2).

На нашу думку, *самостійна* робота має складатися з 2-х компонентів, *перший* із яких має полягати у *виконанні домашнього завдання*, а *другий* – у практичному застосуванні опановуваної мови з метою *пізнання інформації*, яка належить до сфери особистісних інтересів або захоплень студента. Недоліком, на наш погляд, дослідження Н.П. Іващенко є і те, що в ньому не визначено *психологічну* функцію *самостійної* роботи в навчальному процесі та його роль у повсякденному житті студентів як його невід'ємного елемента, що сприяє формуванню в них стану комфорту на основі *задоволеності* від пізнання іншомовної інформації. Окрім створення в студентів стану *комфорту*, другий компонент *самостійної* роботи (пізнання іншомовної інформації, що належить до *загальнокультурних* інтересів) виконує функцію заповнення «білих плям» за рахунок використання мови й вироблення прийомів практичного застосування мовних *засобів* для розуміння інформації як мети. Цей компонент (*пізнання іншомовної інформації засобами іноземної мови*) слід вважати пасивно

*діяльним*, оскільки він припускає уявну участь студента в подіях та його опосередковану причетність до явищ, про які свідчить джерело інформації.

В умовах, коли *самостійна* (позааудиторна) робота студента обмежується виконанням домашнього завдання, він не набуває необхідної здатності *сприймати* іншомовну розмову *на слух* і має запас фраз і слів, обсяг якого визначається лексикою підручника, що використовується впродовж аудиторних занять, тобто є обмеженим щодо повноцінного спілкування на різноманітну тематику (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.1). Стосовно критеріїв *якості* навчання, які автор подала у своїй роботі, то на нашу думку, *якість* як поняття має охоплювати навичку сприйняття іншомовної звукової інформації на слух та *розуміння* змісту почутого засобами *цієї ж* мови, тобто без уявного її перекладу рідною мовою, про що дослідниця не згадує.

Переходячи до «уміння спілкуватися іноземною мовою у сфері професійної діяльності» як до наступного критерію, що був сформульований дослідницею, ми вважаємо за можливе додати, що спочатку це уміння необхідно набути у сфері *побутового* спілкування. Це збагатить словниковий запас побутовими *фразами* (а не окремими словами), які належать до найчастіше вживаних (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.4). Ми не можемо погодитися з тим, що дослідниця відводить позааудиторній роботі роль *допоміжного* засобу. На нашу думку, роль самостійної роботи в процесі навчання необхідно розглядати як таку, що принаймні не менш вагома, ніж *аудиторна* робота. Тим паче, що на етапі *післядипломної* професійної діяльності самостійна робота відіграє *головну* роль як домінуючий засіб неперервного *збереження* навичок володіння мовою на фоні періодичного проходження курсів підвищення кваліфікації, навчання за допомогою яких є *дискретним* за характером та *короткочасним* за тривалістю. Саме тому позааудиторна робота *де-юре* спричиняє підвищення якості навчання завдяки її регулярності та довготривалості, що зумовлює зростання професійної *компетентності* студента (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.5).

У зв'язку із вищезазначеним, ми вважаємо, що постійною *складовою* самостійної роботи має бути матеріал, тематика якого стосується сфери інтересів

учнів та забезпечує підтримку у них стану *захопленості* як тону, що сприяє *прагненню* до подальшого пізнання іншомовної інформації (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.6). На додаток до вищезазначеного, висловлюємо нашу точку зору щодо недостатності *математичного* підтвердження підвищення якості навчання, про яке стверджує автор, оскільки воно свідчить про «зрізовий» рівень досягнутої мовної підготовки лише на *момент* її перевірки. Важливим також слід вважати оцінювання *психологічної* підготовки слухача впродовж періоду, який передуює тестуванню. Таке оцінювання має стосуватися визначення *достатності* або *недостатності* для збереження досягнутого рівня володіння мовою після завершення курсу навчання (див. Додаток Ж, табл. Ж.1, п. 9.9).

Цей огляд дозволив нам врахувати всі недоліки й створити таку навчальну програму, яка існує не на основі *вивчення* мови як навчальної дисципліни, а заснована на *оволодінні* нею як засобом практичного призначення. Очевидним також є той факт, що, як це видно із *змісту* переважної більшості курсів і навчальних програм, що розроблені вітчизняними і англомовними авторами, навчальний процес як такий розглядається виключно в *просторових* та *часових* межах кожного конкретного аудиторного заняття, але без урахування необхідності досягнення кінцевого *результату* – здатності слухача або учня володіти мовою в такій мірі, що дозволить йому застосовувати її на практиці. Такий підхід не враховує *втрату* в проміжках між заняттями навичок і знань, що отримуються під час роботи в аудиторії. При тому подібний недолік зводить практично нанівець усе, чого навчився учень під час аудиторних занять, і зумовлює *відсутність* у нього будь-яких практичних, передусім розмовних, *навичок* при наявності лише мінімальних за обсягом теоретичних *знань*. Методична основа цієї програми сформована за рахунок поєднання переваг методичних підходів, що використовуються британськими авторами та навчально-методичним комплексом іноземних мов «АРПІ».

У зв'язку з усім вищезазначеним можна зробити висновок, що розв'язання проблеми взаємозв'язку підвищення рівня *кваліфікації* та рівня *володіння* іноземною мовою викладачами медичного університету треба шукати не в

площині лише цінностей *іншомовної* культури, а в площині поєднання їх із цінностями *фахової* культури в процесі підвищення *іншомовної компетентності* випускника медичного університету.

### **1.3. Критерії, показники та рівні готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою**

Проведення дослідження було здійснено протягом трьох етапів. Призначенням першого, констатувального, етапу експерименту (2002/2003-2003/2004) був аналіз існуючої педагогічної *теорії* та набутої *практики* формування готовності викладачів-предметників різних фахових галузей вищої освіти до організації навчального процесу іноземною мовою. *Метою*, що планувалося досягти впродовж цього етапу, було визначення позитивних та негативних *аспектів* проблеми, яка досліджувалася (див. Додаток І). Протягом цього етапу також відбувалися розробка програми ділової й професійної підготовки викладачів ДонНМУ; організація навчального процесу з набуттям навичок усного спілкування на діалоговій основі засобами простого (4-актового) аудіювання і рольової гри, який передбачав дво- або триденні перерви між аудиторними заняттями.

Другий етап експерименту (2004/2005-2011/2012) був *формувальним* за своїм призначенням та стосувався перевірки *гіпотези* дослідження, яку було сформульовано в період вивчення проблеми формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Упродовж цього етапу експерименту було розроблено та апробовано: *концепцію* використання англійської мови неангломовними викладачами в їх професійній практиці; нові педагогічні *технології* формування іноземномовної професійної готовності викладачів медичного університету. Сформульовано *принципи* формування готовності викладачів до організації навчального процесу іноземною мовою. Обґрунтовано систему формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Розкрито

*зміст, способи і особливості* навчального процесу щодо формування готовності викладачів до вирішення професійних завдань в умовах іншомовного середовища. З'ясовані складники (*критерії, показники та рівні*) готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу засобами іноземної мови. Розроблено і впроваджено методику комбіновано-комплексного (6-актового) аудіювання в сукупності з рольовою грою (в умовах дво- і триденної перерви між аудиторними заняттями) на аудіолінгвальній основі. Мета *формувального* етапу експерименту полягала у відборі та вдосконаленні *змісту* іншомовної післядипломної освіти викладача медичного університету щодо створення сприятливих умов для набуття слухачами необхідних *знань, умінь та навичок*, а також *досвіду* їх використання. Досягнення такої мети припускало вдосконалення *психолого-педагогічної і змістовної* бази навчального процесу, а також його наступне коригування, які здійснювалися на основі результатів моніторингу якості навчання, що мав відбивати рівень ефективності навчального процесу. Отримання поточних даних про ефективність навчального процесу і якомога швидке внесення до нього відповідних змін здійснювалося за допомогою розробленої автором замкнутої одноконтурної *системи управління якістю* навчання шляхом оперування даними, які надавалися за допомогою негативного зворотного зв'язку (див. Додаток П). Склад таких даних визначався вибраними заздалегідь *критеріями* оцінювання рівня сформованості іншомовної готовності слухачів на проміжних та завершальній стадіях їх навчання (див. Додаток И).

Третій етап експерименту (2012/2013 – 2013/2014), *контрольний* за своєю функцією, мав за призначення здійснення аналізу результатів, що було отримано до початку й після завершення формувального етапу експерименту. Протягом цього етапу було здійснено на порівняльній основі аналіз відповідних даних із залученням *критеріїв* оцінювання досягнутого рівня іншомовної готовності. Визначено рівень впливу розробленої системи на ефективність формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Упроваджено *розмовно-пізнавальний* (Етап 1) і *пізнавально-розмовний* (Етап 2) курси за розробленою навчальною програмою «Англійська

мова від АРПІ на все життя та для будь-яких життєвих випадків» (*The ARPI English for Your Lifetime Experiences*). Розроблено і впроваджено техніку читання з формуванням активного запасу вербально-«скелетних» формул-зворотів (в умовах змінної аудиторної складової, починаючи з щоденного проведення аудиторних занять) на аудіолінгвальній основі. Проведено перевірку ефективності розробленої системи підготовки викладачів медичних університетів до організації навчального процесу англійською мовою. Систематизовано та проаналізовано експериментальні дані з узагальненням результатів дослідження.

Необхідно зауважити, що окрім *контрольної* функції, яка була головною для цього етапу експерименту, протягом усього третього етапу продовжувала також здійснюватися і *формувальна* функція. Доцільність виконання цієї функції пояснюється неможливістю *одноразового* поліпшення навчального процесу до необхідного рівня його удосконалення та викликана потребою в «покроковому» втручанні в певні його компоненти шляхом застосування всіх необхідних прийомів, що мало здійснюватися на проміжних стадіях процесу. Характер такого втручання та цільова сфера для його здійснення визначалися з урахуванням результатів аналізу ефективності процесу, що мав здійснюватися на кожній попередній стадії його вдосконалення. Вищевикладене свідчить, що за своєю функцією цей етап є не лише *контрольним*, але й *формувальним*. Проте його формувальне призначення полягає у відборі та поступовому вдосконаленні змісту іншомовної освіти викладача медичного університету з метою приведення стану предмета дослідження у відповідність до вимог, що визначені *проблемою* цієї наукової роботи.

Перш ніж перейти до діагностики процесу формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, було обґрунтовано та розроблено *критеріальну* базу дослідження. Доцільність використання такої бази пояснюється тим, що для визначення *рівнів* сформованості й готовності до педагогічної діяльності необхідно визначити *критерії*, які можна було б прийняти за мірило оцінки наявності та стану певної професійної якості. У зв'язку з цим розробка й практичне застосування критеріїв є



однією з найважливіших наукових проблем. «Для кожної науки дуже важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів, що відбуваються, і явищ. Тільки за наявності таких критеріїв можна зробити висновок про переважні, найкращі результати педагогічних дій» [29, с. 17]. Через це підхід до відбору критеріїв ґрунтувався на прагненні скласти комплексне уявлення про рівень готовності слухачів до професійної діяльності, засноване на сукупній оцінці міри сформованості їх готовності за кожним з розглянутих раніше компонентів структури (див. Додаток В, рис. В.2).

Ураховуючи той факт, що теорія й практика педагогічної діяльності мають кілька підходів до *визначення* критеріїв оцінювання рівня іншомовної готовності викладачів нелінгвістичних дисциплін, у більшості випадків сукупність останніх визначається на основі такої ознаки, як *мета*, відповідно до якої мають формулюватися *критерії*, які стосуватимуться створення умов для її досягнення. Такий підхід до вибору критеріїв оцінювання рівня готовності є, за нашою думкою, найрезультативнішим через його безпосередню спрямованість на досягнення запланованого результату навчання. Виходячи із цього, сформулюємо *критерії* оцінювання рівня сформованості готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

З метою оцінювання рівнів сформованості й рівня готовності слухача до іншомовної педагогічної діяльності застосований метод *подвійного кластування*, згідно з яким визначені *мотиваційно-ціннісний, комунікативний, когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний і афективно-рефлексивний* критерії (первинне кластування), а також сформульовані відповідні *показники* (вторинне кластування).

**Перший критерій** визначаємо як *мотиваційно-ціннісний*. Він характеризує вмотивованість до професійної самоосвіти і навчально-пізнавальну мотивацію, відбиває сформованість позитивного ставлення до професійної діяльності, а також свідомий інтерес до пізнання інформації як до обов'язкового складника професійної діяльності [247].

Формування вмотивованості до професійної *самоосвіти* (див. п'ятий критерій) майбутнього педагога за допомогою використання можливостей мови досягалося за рахунок розвитку в нього стійкої позитивної мотивації. Остання позиціонується як необхідна умова опанування іноземної мови і реалізується в процесі розвитку інтересу до змісту іншомовної комунікативної діяльності та способів її здійснення [122, с. 65]. Навчально-пізнавальна мотивація в межах *діяльнісного* підходу (див. четвертий критерій) припускала забезпечення студентів достатньою кількістю навчального матеріалу педагогічної і краєзнавчої спрямованості, що сприяє формуванню базових уявлень про головні аспекти планованої професійної діяльності, культуру, традиції, умови побуту й життєдіяльності народів-носіїв іноземної мови [122, с. 66]. *Показниками*, що використовувались як індикатори цього критерію, були обрані: а) сформованість позитивного ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах розвитку інформаційно-освітнього простору; б) усвідомлене ставлення, пізнавальний інтерес і прийняття занурення в інформаційно-освітній простір як частини професійної діяльності; в) спрямованість на активне освоєння і розвиток інформаційно-освітнього простору в процесі вирішення навчально-професійних завдань [80, с. 178]. Результати сформованості у слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою за *мотиваційно-ціннісним* критерієм визначалися шляхом *співбесіди* та *анкетування*.

*Другий критерій, комунікативний*, відображає рівень володіння слухачем іноземною мовою як достатній для її використання як засобу усного спілкування стосовно її вільного використання з метою сприйняття іншомовної інформації у звуковому вираженні та вільного висловлювання думки на фразеологічній основі, використовуючи власний лексичний запас, що має бути створений за рахунок механічного запам'ятовування фраз та виразів прямої мови на асоціативній основі [247]. *Показниками*, що використовувались як індикатори цього критерію, були обрані: а) уміння сприймати іншомовну інформацію на слух без її уявного перекладу рідною мовою; б) уміння в усній формі відповідати на питання, ставити запитання й давати коментарі на основі готових фраз, відкладених в пам'яті шляхом їх механічного запам'ятовування в асоціації з відповідними діями, тобто без уявного перекладу

інформації з рідної мови. Результати сформованості в слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою за *комунікативним* критерієм визначалися шляхом *тестування наявності навичок* аудіювання та вільного спілкування.

*Третій критерій, когнітивно-лінгвістичний*, відбиває сформованість готовності викладачів до їх іншомовної фахової діяльності з двох точок зору: суто *когнітивної* та *лінгвістичної*.

Розглядаючи зону дії, тобто відповідальності, цього критерію, необхідно відмітити, що, на думку фахівців, *когнітивний* критерій як категорія зазвичай буває представлений у їх дослідженнях у двох варіантах: *когнітивно-освітньому* і *когнітивно-професійному* [205; 247]. *Когнітивно-освітній* критерій характеризує сукупність необхідних теоретичних знань стосовно предметів вступних випробувань у вищий навчальний заклад, у тому числі дисциплін довузівської підготовки, тобто таких, що належать до загальнокультурної сфери [204]. Оцінювальна зона, яку охоплює *когнітивно-професійний* критерій, розповсюджується на сукупність необхідних знань про спеціальність для фахівця або про майбутню професію для студента. Це стосується його інформованості про зміст і практичні аспекти професії, праці, професійних, функціональних обов'язків, усвідомлення свого особливого статусу і обмеження можливостей професійної орієнтації [205]. Що стосується *когнітивно-лінгвістичного* критерію, то його слід сприймати як такий, що займає проміжну позицію між двома вищезазначеними. Основу *когнітивного* компонента *когнітивно-лінгвістичного* критерію складають знання (методологічні, міждисциплінарні, педагогічні), що розкривають теоретичні основи педагогічної діяльності викладача і уміння, на використанні яких засновані його практичні дії щодо здійснення цієї діяльності. *Лінгвістичний* компонент цього критерію надає його когнітивній частині *прикладного*, тобто *предметного*, характеру. Проте у функціональному сенсі поняття *лінгвістично-прикладної* ролі такого критерію не слід плутати з роллю *професійно-прикладною*, у якій під сферою спеціалізації розуміють площину поточної або майбутньої професійної діяльності того, хто навчається. У нашому ж випадку такою сферою є власне іноземна мова, що виконує роль інструменту, наявність якого обумовлює не лише готовність викладача медичного університету вільно орієнтуватися в міжнародному

інформаційному просторі в межах своєї спеціалізації, але й кваліфіковано оперувати цією інформацією за допомогою іноземної мови.

З вищесказаного виходить, що зона дії цього критерію знаходиться в площині власне іноземної мови, яка засвоюється викладачем медичного університету як суб'єктом навчального процесу. Унаслідок цього, призначення *когнітивно-лінгвістичного* критерію в межах дослідження полягало в оцінюванні рівня володіння слухачем іноземною мовою щодо її вільного використання з метою сприйняття іноземної інформації в текстовому та звуковому вираженні без використання рідної мови, а також здатність до адекватного висловлювання думки в писемному викладенні засобами цієї ж іноземної мови. У зв'язку з цим зона дії цього критерію охоплювала знання як інформацію, яка сприймається, переробляється у свідомості, зберігається в пам'яті і відтворюється в потрібний момент для вирішення завдань, пов'язаних з професійною діяльністю слухача на іншомовній основі. Наявність відповідних знань, умінь та навичок щодо їх використання є умовою успішної професійної діяльності фахівця-медика в кожній з трьох можливих сфер його участі: *викладання*, *клінічна практика* й *науково-дослідна діяльність*. Показниками, що використовувались як індикатори цього критерію, були обрані: а) інформованість у межах освоюваної іноземної мови, володіння правилами її граматики, а також базовими термінами й поняттями; б) інформованість у сфері функціонування, можливостей і ресурсів іншомовного інформаційно-освітнього простору; в) інформованість у галузі здійснення професійної і загальнокультурної комунікації між викладачем і студентами як суб'єктами освітнього процесу засобами іноземної мови; г) володіння основними технологіями роботи з іншомовною інформацією в процесі вирішення навчально-професійних завдань без застосування рідної мови [122, с. 61]. Результати сформованості в слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою за *когнітивно-лінгвістичним* критерієм визначалися шляхом *тестування* слухачів щодо їх здатності: а) розуміти без використання рідної мови інформацію загальнокультурної та спеціальної тематики, що надходитиме у звуковому та писемному вигляді; б) висловлювати власну думку в межах загальнокультурної та

спеціальної тематики у вербальній формі без уявного перекладу з рідної мови та в писемній формі засобами тієї саме іноземної мови.

**Четвертий критерій** визначаємо як *діяльнісний (операціональний)*. Цей критерій є значущим для оцінювання іноземної готовності слухача до повноцінної організації навчального процесу та характеризує його здатність до здійснення фахової діяльності засобами іноземної мови з метою створення сприятливих умов для іноземних студентів щодо набуття якісних знань та професійних умінь у сфері спеціалізації слухача як викладача медичного університету. Критерій передбачає наявність у слухача здатності не лише до суто викладацької діяльності, а й надання необхідного виховного та розвивального впливу на студента як майбутнього фахівця-медика [247]. *Показниками*, що використовувались як індикатори цього критерію, було обрано такі: а) операціональна повнота вирішення завдання; б) усвідомлений підхід до ідентифікації засобів відбору інформації; в) наявність діяльнісного досвіду в освоєнні і розвитку інформаційно-освітнього простору, а також в застосуванні іноземної інформації у викладацькій, клінічній та науково-дослідній практиці; г) продуктивність інформаційної діяльності в процесі вирішення навчально-професійних завдань; д) використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій для розробки освітніх ресурсів; е) уміння визначити контекст навчально-професійного завдання; ж) прагнення до поглиблення знань щодо роботи з інформаційними ресурсами.

Результати сформованості в слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою за *діялісним (операціональним)* критерієм визначалися шляхом оцінювання *дієздатності*, що відбувалося впродовж *первинного* етапу навчального процесу, а також на етапі *супроводження* їх викладацької діяльності безпосередньо в межах навчального процесу шляхом відвідування аудиторних занять. Таке оцінювання відбувалося через моніторинг якості лекційних та лабораторних занять, який проводився у вигляді різноманітних зрізів викладацької діяльності слухача. Результати такого оцінювання були зведені у звіт відповідної форми та використовувалися з метою подальшого аналізу рівня іноземної підготовки слухача за усіма показниками відповідного критерію.

*П'ятий критерій, афективно-рефлексивний*, передбачає визначення наявності в слухача необхідних *емоційно-вольових* якостей та оцінювання їх рівня щодо його достатності для ефективної організації навчального процесу засобами іноземної мови [247]. *Показниками*, що використовувались як індикатори цього критерію, було обрано:

- а) наявність усвідомленого настрою щодо власної відповідальності викладача за досягнення слухачем кінцевої мети, що полягає в оволодінні навчальним предметом засобами іноземної мови;
- б) здатність до коригування навчального процесу на основі переосмислення результатів тестування;
- в) наявність відчуття постійної потреби в пізнанні іншомовної інформації за тематикою власних інтересів;
- г) неусвідомлене прагнення до постійного фахового самовдосконалення на іншомовній основі;
- д) цілеспрямованість у встановленні та підтримці психологічного зв'язку з кожним студентом;
- е) відповідальність за ступінь своєї готовності до самооцінки та самокоригування процесу оволодіння іншомовною культурою.

Сфера відповідальності *афективно-рефлексивного* критерію охоплює аналітико-рефлексивну діяльність викладача медичного університету. Межі цього простору фахової діяльності визначаються тим, наскільки у викладача сформована особиста зацікавленість в застосуванні знань і умінь, що розкривають теоретичні основи і практичні дії в аналізі і коригуванні ходу і результатів навчально-виховної діяльності, потреба у вдосконаленні, прагнення досягти успіху, отримати необхідну інформацію [241]. Мотивація професійної *самоосвіти* в галузі прийняття ідей компетентнісного підходу орієнтована на створення ситуацій, які спонукатимуть до розвитку професійної позиції «Я – педагог» і зумовлять осмислення і прийняття слухачами значущості практичного володіння іноземною мовою в професійній сфері в процесі читання й прослуховування відповідних текстів в умовах сучасного ринку праці [122; с. 65].

Таким чином, до складу критеріїв, на яких ґрунтувався цей аналіз, належали *мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативний, діяльнісний та афективно-рефлексивний*. Що стосується оброблення відповідної інформації, то така операція відбувалася із застосуванням методу порівняльного аналізу та полягала в порівнянні результатів опитування навчальних груп, які належали до *контрольної* та

*експериментальної* категорій. Оцінка результатів впливу системи і програми на рівень фахової готовності викладачів медичного університету здійснювалася засобами неперервного контролю, що виконувався впродовж усього експерименту *методом кластування* на основі *показників*, зафіксованих у програмі формувального експерименту. До найбільш значущих показників рівня готовності слухачів було віднесено: для *мотиваційно-ціннісного* критерію – сформованість позитивного ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору; наявність інтересу та прагнення до самостійного вдосконалення фахової творчості та накопичення іншомовного педагогічного досвіду з цього напрямку; прагнення до поглиблення знань у сфері роботи з іноземними інформаційними ресурсами позафахової та фахової тематики без використання рідної мови; потреба у всьому вдосконаленні, прагнення досягти успіху, отримати необхідну іншомовну інформацію; для *комунікативного* критерію – уміння сприймати іншомовну інформацію на слух без її уявного перекладу рідною мовою; наявність стійких навичок вільного усного спілкування іноземною мовою в загальнокультурному тематичному просторі; наявність засвоєного обсягу іншомовної лексики, що дозволяє здійснювати весь навчальний процес на стилістично правильній розмовній основі; наявність засвоєного обсягу іншомовної лексики у вигляді фраз та зворотів прямої мови, необхідного для усного спілкування іноземною розмовною мовою в межах навчального процесу та в загальнокультурному тематичному просторі; для *когнітивно-лінгвістичного* критерію – здатність розуміти без використання рідної мови іншомовну інформацію загальнокультурної та фахової тематики, що надходить у звуковому та писемному вигляді; здатність на рівні природної потреби одразу концентрувати увагу на іншомовних тлумачних словниках і довідниках з граматики; наявність достатніх знань у сфері теорії іноземної мови; здатність сприймати та осмислювати звукову іншомовну інформацію як єдине ціле навіть за умов її неповного розуміння та будувати сприйняття і обговорення інформації на цілісній основі; для *діяльнісного* критерію – уміння усвідомлено підходити до

ідентифікації джерел за засобів відбору іншомовної інформації та трансформації лекційного матеріалу в текстовому вигляді для його сприйняття студентами на слух; наявність діяльнісного досвіду в освоєнні і розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору, а також в застосуванні іншомовної інформації у викладацькій, клінічній та науково-дослідній практиці; уміння використовувати сучасні іншомовні інформаційні й комунікативні технології для розробки іншомовних освітніх ресурсів без використання рідної мови; здатність до організації викладацької діяльності засобами іноземної мови в умовах суто іноземного середовища; наявність досвіду практичного застосування без використання рідної мови дисципліни, що викладається іноземною мовою, у клінічній практиці або у сфері наукових досліджень; готовність до диференційованого оперування формами, способами і умовами навчання впродовж самостійної організації навчальної діяльності студента; готовність залучати студентів до самостійної організації навчальної діяльності, яка має здійснюватись іноземною мовою на безперекладній основі; володіння методикою організації та проведення іншомовної експериментально-пошукової роботи без використання рідної мови; для *афективно-рефлексивного* критерію – здатність до коригування навчального процесу на основі переосмислення результатів проміжного тестування щодо готовності студентів навчатися іноземною мовою; цілеспрямованість у встановленні і підтримці психологічного зв'язку з кожним студентом з метою використання своїх спостережень для підвищення ефективності власної участі в навчальному процесі; відповідальність за ступінь готовності здійснювати самооцінку, самоаналіз, самокоригування процесу оволодіння іншомовною культурою.

Окрім вищезазначених (сприйнятих за *головні*) 23 показників, які було безпосередньо застосовано з метою визначення рівня готовності слухача за відповідним критерієм, у ході дослідження було сформульовано 49 інших показників. Останні розглядались як *додаткові*, частка з них вважалася похідними від головних.



З метою диференціювання ступеня сформованості готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою ми дотримуємося трирівневої шкали й виділяємо такі рівні: *низький* (репродуктивний – діяльність в звичайних умовах), *середній* (евристичний – вирішення незвичайних завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше) і *високий* (креативний – вирішення творчих завдань завдяки вмінню самостійно змінювати алгоритм дій, який використовувався раніше в умовах, які було змінено). Таким чином, кожен рівень має певну характеристику, яка визначається на основі вищезазначених показників визначених критеріїв експерименту.

#### **1.4. Концепція використання іноземної мови викладачами медичних університетів в професійній практиці**

Під *концепцією* використання іноземної мови викладачами медичних університетів в професійній практиці ми розуміємо наявність у викладача медичного університету *професійної компетентності*, що дозволяє забезпечувати організацію навчального процесу іноземною мовою на якісному рівні, який вже був ним досягнутий засобами рідної мови й має бути відновлений завдяки оволодінню іноземною мовою впродовж навчання на курсах підвищення кваліфікації. Така *готовність* має засновуватися на наявній *професійній* та набутій *іншомовній* компетентностях викладача.

Концепція організації процесу використання іноземної мови в діяльності викладачів медичного університету має свої історичні корені. Як один із університетів, що надає освітні послуги іноземним студентам, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького (ДонНМУ) поступово розширював сферу своїх послуг щодо навчання студентів з англо- і неангломовних країн світу. Перш ніж почати викладання спеціальних предметів англійською мовою, професорсько-викладацький склад університету пройшов курс навчання цієї мови, головною метою якого було формування *готовності* викладачів-предметників до

організації всього процесу навчання англійською мовою. Головними компонентами цього курсу було проведення теоретичних і практичних занять в *аудиторії* та організація *позааудиторної* навчально-пізнавальної діяльності.

У 2002 році навчально-методичний центр іноземних мов «АРП» розпочав 12-річні договірні стосунки з ДонНМУ, взявши на себе зобов'язання щодо навчання викладачів університету англійської мови з метою набуття ними теоретичних *знань* і *навичок* володіння англійською мовою на рівні, що забезпечує *повноцінну* організацію навчального процесу засобами цієї мови. З метою виконання цього завдання було розроблено комплексну програму навчання, що охоплює фахівців усіх навчальних кафедр ДонНМУ. Нині, коли освітня діяльність розглядається як сфера потенційної співпраці з іншими країнами світу, відкриваються перспективи підвищення якості освітніх послуг, що надаються з метою приведення їх рівня у відповідність до європейських стандартів та забезпечення конкурентоспроможності для вітчизняних університетів. У цьому сенсі, ДонНМУ планує підвищення міри своєї участі в діяльності європейської системи вищої освіти, що передбачається Болонською угодою. Це висуває перед викладачами ДонНМУ вимогу щодо *відповідності* програми навчання встановленим стандартам та викликає необхідність підвищення рівня чинних в університеті *вимог* до якості навчального процесу з метою приведення у відповідність до програми *The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*, яку було затверджено країнами, що входять до складу Європейського союзу.

Програма організації навчання викладачів спеціальних дисциплін англійської мови передбачає оволодіння ними іноземною мовою та подальше формування в них уміння здійснювати *організацію* навчального процесу і його *супровід* в межах їх посадових функцій.

Упродовж багаторічного періоду навчання викладачів ДонНМУ володінню англійською мовою у сфері *загальнокультурної* і *спеціалізованої* тематики було набуто досвід нових спостережень, наявність якого дозволила нам визначити *психолого-педагогічні* шляхи і *методологічні* підходи, що нададуть змогу поступово підвищувати якість навчання завдяки *неперервності* процесу. Останнє стосується

рівня володіння мовою як засобом *практичної* роботи з іншомовною інформацією і здатності до ефективного сприяння формуванню *професійних* знань і умінь у студентів-медиків, яких навчатимуть викладачі медичного університету як іншомовну аудиторію. Протягом навчання викладачів англійської мови здійснювався аналіз ефективності освітніх засобів, перелічених вище, а в разі необхідності відбувалося і їхнє подальше вдосконалення. З метою пошуку та відбору методологічних *підходів*, педагогічних *технологій* і методичних *прийомів* використовувався *комплексний* підхід, що припускав нове поєднання в застосуванні вже відомих засобів та таких, що їх було створено вперше, в їх новому якісному *сенсі* та відповідній *послідовності*.

З метою формулювання принципів формування способів і засобів, які мали б використовуватись як основа та невід'ємна частина навчального процесу, було визнано необхідність ідентифікації тих сфер процесу викладання, які вимагали вдосконалення за рахунок внесення відповідних змін. Серед останніх є *відмова* від традиційних підходів до організації навчального процесу, що базувалися на плануванні змістового *наповнення* і *тривалості* того або іншого курсу навчання з *оцінюванням* ефективності навчання в цифровому або буквеному вигляді. Така тривалість вимірювалася кількістю академічних годин. У нашому ж випадку було потрібно застосування інших *критеріїв* і *показників* ефективності навчального процесу. У зв'язку з тим, що важливим завданням навчального процесу є формування в слухача здатності до повноцінного володіння англійською мовою як *ресурсом* обміну інформацією, а не лише знаннями про цю мову як про навчальну *дисципліну*, такий підхід передусім обумовлює досягнення слухачем його повної *незалежності*, тобто самостійності, щодо здійснення своєї професійної діяльності засобами англійської мови.

Перш, ніж створити слухачеві умови для вирішення цього завдання, необхідно виявити основні проблемні сфери, що безпосередньо стосуються процесу викладання, та знайти шляхи усунення відповідних проблем. З набутого раніше досвіду можна зробити висновок про те, що ці проблеми мають не лише лінгвістичний, але й *психологічний* характер, і у своїй основі пов'язані з тим, що в проміжках між аудиторними заняттями слухач *втрачає* знання, уміння і навички, які були ним

набуті. Саме тому і не відбувається формування в слухача знань та навичок відповідно до передбаченого програмою *темпу* засвоєння матеріалу та необхідного обсягу знань і умінь. Таким чином, одним з основних обов'язків викладача іноземної мови є сприяння слухачеві в *утриманні* умінь, навичок і знань, які він набув упродовж аудиторних занять. Вирішувати це важливе завдання передбачається, навчивши викладачів медичного університету, що є слухачами курсів іноземної мови, регулярно *заповнювати* свій вільний час в проміжках між заняттями не лише процесом виконання домашніх завдань, але і процесом *пізнання* іншомовної інформації, що належить до сфери їх особистих *інтересів*. Така діяльність має увійти в повсякденне життя слухачів як приємне використання часу, що сприяє *послабленню* психологічної напруги, яка виникає впродовж кожного робочого дня.

По-друге, до серед обов'язків викладача іноземної мови має бути і підготовка слухача до *збереження* знань і умінь після завершення навчання іноземної мови, які він отримав упродовж відповідного курсу. Здійснення цієї умови можливе тільки в разі виконання англійською мовою ролі *інструменту* або *засобу* доступу до англійської інформації, тематика якої належить до сфери особистих *інтересів* або навіть захоплень слухача. Постійна зайнятість пізнанням саме такої інформації надає викладачеві медичного університету, що вже успішно завершив курс навчання іноземної мови, можливість *підтримувати* навички її практичного застосування, що – у свою чергу – робить його здатним до *використання* цієї мови в професійних цілях у разі виникнення такої необхідності.

У спробі знайти шляхи досягнення необхідної ефективності навчального процесу практичний інтерес викликає аналіз принципів і способів навчання іноземної мови, які розробили та застосували іноземні методисти і педагоги, серед яких слід відмітити Вільгу М. Ріверс (Wilga M. Rivers), Івонн Фрімен (Yvonne S. Freeman) і Девіда Фрімена (David E. Freeman). Певну зацікавленість у цьому сенсі викликає також спільна наукова робота канадських фахівців Jacques E. Des Marchais, Pierre Jean, Pierre Delorme, за результатами якої в університеті *Universite de Montreal* було розроблено освітню програму підвищення кваліфікації медичних працівників *The Basic Training Program in Medical Pedagogy*, що використовується двома

медичними університетами Канади з метою *підвищення* підготовки лікарів без відриву від повсякденної професійної діяльності. Програма складається з 17-ти навчальних модулів, які призначені для *самостійної* роботи протягом 100 академічних годин [281].

Проблемами англомовної підготовки фахівців-медиків займався відомий зарубіжний фахівець Джонатан Макфарленд (Jonathan McFarland). Як автор підручника з англійської мови для медичних працівників він відмічає «високу міру затребуваності» цієї мови «на усіх рівнях системи охорони здоров'я» [314, с. 173] неангломовних країн на прикладі Іспанії, де дослідник навчав англійської мови медичний персонал безпосередньо в лікувальних закладах. Окреслюючи роль викладачів іноземної мови, Дж. Макфарленд наводить коментарі Дж. Скрівенера (Jim Scrivener), який сказав, що існує три типи вчителів, а саме: такі, хто викладають шляхом пояснення (*the explainer*), такі, що роблять учня безпосереднім учасником подій (*the involver*), і ті, які безпосередньо допомагають учневі опанувати матеріал (*the enabler*). Проте методологічний підхід, який було запропоновано автором, не враховує важливості розвитку *розмовних* навичок і адаптації до іншомовного інформаційного простору через набуття навиків *пізнання* інформації без *перекладу* рідною мовою. Між тим, він указує на важливість набуття різносторонніх знань в сферах, що є суміжними з медициною. Вказуючи на необхідність наявності у лікаря уміння спілкуватися з хворим, Дж. Макфарленд робить основний наголос на важливість *професійного* спілкування, тобто без *випереджаючого* формування здатності до спілкування на *загальнокультурні* теми та створення відповідного лексичного *запасу*. Таким чином, автор не враховує той факт, що саме *відсутність* спеціальних медичних термінів в питаннях до хворого дозволяє останньому розуміти лікаря якомога повно і надає можливість встановлення психологічного *контакту* між ними.

Маргарет Макдугалл (Margaret MacDougall) у своїй роботі *Ten Tips for Promoting Autonomous Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistics to Undergraduate Medical Students Involved in Short-Term Research Projects* відбиває принципи *незалежного* навчання, акцентуючи увагу на максимальній

*відповідальності* студента за обрані ним способи самонавчання. При цьому дослідниця не враховує *психологічного* аспекту методологічного підходу та *психологічної* основи застосування мови за межами інформаційного простору професійної тематики.

Розробкою курсу навчання медичної англійської мови займалася Зоріка Антік (Zorica Antic), співробітник медичного факультету Нишського університету (*University of Nis*). У своїй достатньо ґрунтовній науковій роботі *Forward in Teaching English for Medical Purposes* дослідниця відмічає необхідність навчання іноземної мови *за межами* загальнокультурної тематики. Проте автор не вважає за необхідне навчати студента або фахівця роботи зі словниками та довідковими матеріалами на етапі оволодіння *побутовою* і *суспільно-політичною* англійською мовою з тією метою, щоб згодом він міг *самостійно* працювати у сфері своєї спеціалізації, з'ясовуючи значення нових слів без використання рідної мови, що в решті решт обумовлювало б його повну *незалежність* від викладача-філолога. Окрім того, з'ясовуючи *потреби* слухача або студента, авторка здійснює їх пошук у сфері його *спеціалізації*, але не особистих *інтересів* або *захоплень*. Це, на нашу думку, не забезпечує умов для збереження студентом або фахівцем навиків володіння мовою за рахунок її постійного застосування як *засобу* пізнання інформації. Як аргумент, що підтверджує *недостатню* практичність методичного підходу дослідниці, можна навести вірогідність зміни або розвитку вшир чи вглиб згодом через об'єктивні причини сфери спеціалізації того, хто навчається мови, супроводжуючись появою та необхідністю розуміння нових термінів. У зв'язку з цим терміни треба не заучувати під керівництвом викладача мови, пізнаючи їх значення за допомогою рідної мови, що вже стало звичним, а володіти *технікою* з'ясування їхніх значень засобами *іноземної* мови, за допомогою визначень (дефініцій), що надаються цією ж мовою в тлумачних словниках. З цього виходить, що шлях постійного «супроводу» викладачем іноземної мови роботи студента із текстом *спеціальної* тематики є безперспективним за своєю сутністю і нескінченним за своєю тривалістю. У зв'язку з цим потреби слухача повинні передусім охоплювати його *загальнокультурні* інтереси, тобто сферу його *захоплень*. Дослідниця також стверджує, що студенти «повинні *відповідально*

ставитися до опанування мови», що, на нашу думку, не може вважатися слухним, оскільки метою процесу оволодіння мовою має бути не власне *мова*, а інформація *професійної* тематики, яка його *цікавить*, і *загальнокультурного* змісту, якою він *захоплюється*.

Підготовка неангломовних студентів-медиків до науково-дослідної роботи в межах англомовного інформаційного простору – предмет дослідження Гавіна Меллеса (Gavin Melles) з університету *University of Melbourne*, який присвятив вирішенню цієї проблеми свою наукову роботу *Bridging Undergraduate ESL Medical Students to Research Skills and Academic Discourses* [317, с. 34-45]. У межах свого дослідження науковець розробив програму підготовчого курсу англійської мови, яка базується на іноваційній методиці *тематичного* навчання (CBI). Така методика ґрунтується на подачі нової інформації, яка присвячена певній темі й міститься у навчально-методичних матеріалах, а також використовується під час оцінювання рівня підготовки слухачів [344; 285]. Не зважаючи на те, що призначенням даної програми є ліквідація певного *перепяду*, що існує в підготовці неангломовних студентів, між наявним у них рівнем знань, умінь, навичок і таким, якого вони мали б досягти за умови успішності їх подальшого навчання, підхід до її формування має декілька недоліків концептуального масштабу. До таких належать орієнтація на проведення семінарів і організація навчання на основі *обмеженого* з тематики навчального матеріалу; притому незмінна наявність серйозних граматичних помилок у студентів, які висловлювали свої думки у письмовій формі, підтверджує недостатню ефективність навчального процесу. До інших недоліків такого методичного підходу слід віднести його повну орієнтацію на *аудиторну* роботу, що не враховує створення умов для *збереження* навичок володіння мовою за рахунок пізнання іншомовної інформації в *позаурочний* час, а також той факт, що критеріями оцінки рівня володіння мовою є *знання* її граматики, але не здатність до *застосування* її як інструменту обміну іншомовною інформацією.

Янлінг Хван (Yanling Hwan) і Сьюзіх Лін (Siouzin Lin), що вивчали причину потреби тайванських студентів-медиків в англійській мові, сприймають засвоєння цієї мови як найбільш важливу мету та стверджують, що майбутні медики повинні

опанувати англійську мову не лише *суспільно-побутового* призначення, але також засвоїти англійську медичну *термінологію* і *спеціальні фрази*. З нашої точки зору, автори помиляються, оскільки на практиці неможливо розробити який-небудь курс іноземної мови, що передбачатиме вивчення всієї необхідної спеціальної, наприклад, медичної, *термінології* або інформації, потрібної для створення медичної документації, з якою випускник університету може зустрітися у своїй професійній діяльності. У зв'язку з цим спеціалізований курс медичної англійської мови, на нашу думку, має містити тільки такі терміни та спеціальні фрази, що належать до *засад* медицини. Що ж до здатності випускників медичного університету орієнтуватися в інформаційному просторі *професійної* тематики після закінчення курсу їх навчання, то для набуття такої студентів необхідно навчити користуватися тлумачними словниками і довідниками з граматики цієї *іноземної мови*. Наявність такої підготовки дозволить майбутнім фахівцям надалі самостійно та *незалежно* від викладачів пізнавати нову іншомовну інформацію на *монолінгвістичній* основі, тобто без застосування рідної мови. Саме цим і обумовлюватиметься відсутність у майбутніх фахівців якихось *обмежень* щодо тематики інформації, потрібної для пізнання, за умови володіння ними фундаментальними фаховими знаннями в цій галузі, у тому числі й рідною мовою.

З приводу викладання спеціалізованої англійської мови Хатчинсон і Уотерс [296] стверджують, що «курс спеціалізованої англійської мови втілює такий підхід до викладання мови, у якому всі рішення, починаючи від його змістовного наповнення до методики викладання, є заснованими на прагненні до оволодіння мовою з боку того, хто її вивчає» [294, с. 19]. При цьому необхідно відмітити, що методика навчання спеціалізованої англійської мови ґрунтується на аналізі *потреб* студента. До того ж результати аналізу дають можливість вибрати необхідну для навчання технологію викладання, а також *зміст* навчально-методичних матеріалів з урахуванням потреб студента та поставлених ним цілей.

На думку Ліава [306], для більшості майбутніх фахівців, що вивчають спеціалізовану англійську мову, цей курс є *третьим* етапом в опануванні англійської мови після проходження ними двох базових курсів вивчення цієї мови як другої,



та як іноземної мови. На підставі цього автор стверджує, що для цієї категорії студентів або слухачів англійська мова вже може бути *середовищем* і використовуватися як *засіб* для вивчення інших навчальних предметів. На нашу ж думку, це є помилкою, оскільки через дефіцит *практики* застосування англійської мови відбувається *втрата* всіх теоретичних *знань*, що були набуті, проте не були *втілені* ані в *уміння*, ані в *навички* слухачів, які її вивчали. У зв'язку з цим увесь процес оволодіння мовою доводиться починати спочатку.

Враховуючи з вищезазначене, доцільно звернутися до опису принципів та методів навчання, що були розроблені Вільгою М. Ріверс (Wilga M. Rivers), та здійснити їх порівняльний аналіз на основі використаних нами *методологічних* підходів, *психолого-педагогічних* технологій і *методичних* прийомів з формулюванням їх переваг і недоліків. У своїй книзі *Principles in Interactive Language Teaching* Вільга М. Ріверс [335] сформулювала 10 таких принципів: 1) *метою навчання є навчити слухача володіти мовою*; 2) *навчальний процес має бути підпорядкований досягненню індивідуальної мети, що стоїть перед кожним з тих, хто навчається*; 3) *процес опанування мови, а також і процес її викладання, повинні – в межах усіх використовуваних для цього методів і методичних прийомів – бути заснованими на практичному застосуванні цієї мови за допомогою передачі її засобами інформації шляхом усного та письмового спілкування*; 4) *взаємини викладача й учня або слухача впродовж аудиторного заняття мають будуватися на основі доброзичливості й поваги один до одного з метою створення атмосфери, яка б сприяла їхній ефективній взаємодії*; 5) *головними чинниками, що обумовлюють можливість застосування мови в практичних цілях, є знання граматики мови та здатність вільно володіти нею*; 6) *опанування мови має здійснюватися шляхом утілення учнем своїх задумів в практику, здатність до якого формується завдяки безпосередній взаємодії учня з іншими учасниками певного мовленнєвого акту*; 7) *опануванню мови як навчальному процесу мають бути підпорядковані будь-які засоби і умови, що безпосередньо стосуються як середовища, так і характеру та тону спілкування, що формує це середовище*; 8) *тестування поточного рівня володіння мовою як акт має завжди супроводжувати подальше опанування мови як*

*процес; 9) оскільки опанування іноземної мови передбачає занурення до іншого способу життя, той, що навчається, повинен уміти не вирізнятися на його тлі й бути спроможним завжди відчувати себе його невід'ємною частиною; 10) оскільки мовний простір не обмежується тільки подіями, що відбуваються в навчальній аудиторії, процес опанування мови має однаково охоплювати як аудиторні заняття, так і самотійну роботу в проміжках між ними.*

Кожен з цих принципів був ретельно вивчений, доповнений або змінений з метою його адаптації до умов дослідження (див. Додаток К, документ К.1). Численні дослідження, що проводилися в Україні та в Росії, були присвячені розв'язанню методичних та методологічних проблем іншомовної підготовки фахівців у сучасних умовах як в Україні, так і в Росії (М.С. Ільїн [95], В.В. Карпов, М.Н. Катханов і Н.Г. Свиридова [108], О.В. Кузнецова [129], Г.В. Рогова [200; 201], Е.А. Штульман [255] та ін.). Щодо обраної нами проблеми, то з нею безпосередньо пов'язані дослідження І.І Голуб [63; 64], М. Корделли [270-276], М.І. Лісового [141], Н.П. Литвиненко [143], М. Ллойда [307], В. Ріверс [328; 333-337; 339], Д. Ротера [341] та Дж. Холла [284, 288-292]. Наукові роботи цих дослідників стосуються особливостей спілкування лікаря з пацієнтом як чинників формування іншомовних комунікативних умінь студентів-медиків. Серед них є також роботи українських та російських науковців, присвячені організаційним та методичним аспектам вивчення англійської мови іноземними студентами медичних університетів (О.В. Аулова та О.В. Коробейникова [120], Л.І. Васецька та Л.М. Сенік [46], Г.М. Струтинський та Л.М. Шеремета [249]), формуванню їх мовної компетентності (С.В. Маталова [150]), а також викладанню медичних дисциплін англійською мовою (Є.Б. Родзаєвська, В.Д. Тупікін [202]) та післядипломному навчанню викладачів-медиків англійської мови (К.І. Кубачова [126]).

Зазначені та інші вчені розглядали та висвітлювали різні аспекти проблеми об'єктивного зв'язку іншомовної професійної *компетентності* викладача чи студента медичного університету з рівнем *володіння* ним відповідною іноземною мовою. У цілому ж на особистісній та цілісній основах жоден з них цю проблему не розв'язував. У зв'язку з цим ми здійснили пошук методичних засобів і методологічних

шляхів удосконалення системи оволодіння іноземною мовою викладачами медичного університету на концептуальному рівні як окремий випадок розробки педагогічної основи для навчання фахівців в умовах підвищення їх кваліфікації.

**Перший принцип**, що увійшов до концепції дослідження, заснований на якості занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу, має за мету відхід від традиційної парадигми навчання іноземної мови, сутність якої знаходиться в площині формування в об'єкта навчання інтересу не безпосередньо до цієї мови, а до інформації, яка висловлена її засобами. Це зумовлює набуття та збереження навичок практичного використання мови на вторинних засадах [158]. Сформульований принцип утверджує формулу опосередкованого формування відповідної зацікавленості, ядром якого є формування інтересу до змісту науково-популярної та іншої літератури поза тематикою фахової орієнтації викладача.

Постійне використання викладачами-предметниками науково-популярних та літературних текстів зі спрощеною формою викладу сприяє формуванню в них спроможності до розуміння змісту конкретної літератури, ситуацій психологічної комфортності, за якої відбувається акт трансформації цікавості у пізнавальний інтерес. За певних умов такий пізнавальний інтерес виконує роль потужного мотиву процесу пізнання. При цьому сама іноземна мова перетворюється з його об'єкта на його засіб. Якість роботи викладачів-предметників з науково-популярними та літературними текстами зі спрощеною формою викладу прямо пропорційно залежить від якості форми цього викладу, яка, у дидактичному аспекті, повинна знаходитися на рівні актуальної психологічної і практичної готовності викладачів-предметників до сприйняття певних мовних конструкцій. З іншого боку останні мають бути простими за побудовою, відрізнятися високим ступенем виразності й літературної привабливості. З часом проста форма викладу повинна бути поступово замінена на більш складну за умови підвищення відповідної психологічної і практичної готовності викладача. Спрощена форма викладу літературного матеріалу відіграє роль засобу формування у викладача на особистісному рівні опорних знань та умінь у сфері занурення в тексти різного рівня складності і будь-якої тематичної спрямованості.

Більше того, набуваючи *досвіду* використання цих опорних знань на практиці, викладач оволодіває умінням сприймати *цінності* іншомовної культури на досить високому *рівні*. З часом це уміння трансформується у *навичку*, тобто доводиться до автоматизму. Під якістю занурення викладачів-предметників в науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу і слід розуміти формування в них відповідних *навичок*.

**Другий принцип** є пов'язаний з *актуалізацією усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури* та націлює слухачів системи медичної післядипломної освіти на емоційне переживання, розуміння близьких і далеких *перспектив* фахового розвитку [158]. Проектування перспективних програм професійного розвитку слухачів цієї системи та їх розроблення є справою організаторів навчального процесу викладачів медичного університету. Організаторам цього процесу належить не тільки відібрати засоби іншомовної культури, які були б ефективними для розробки відповідних проектів, але й забезпечити проведення діагностики *рівнів* професійного розвитку слухачів, *ступеня* оволодіння ними іншомовною культурою. Саме за таких умов програми професійного розвитку викладачів медичного університету будуть відрізнятися між собою своїми особистісними траєкторіями. Усвідомлення викладачами далеких *перспектив* професійного розвитку слід пов'язати з усвідомленням ними *потреби* до роботи в напрямі підвищення кваліфікації. Пов'язати ж ефективність усвідомлення останньої потреби необхідно з розкриттям можливостей *доступу* до інформації, якої бракує рідною мовою, а також з перспективою *обміну* досвідом фахової діяльності із закордонними колегами.

**Третій принцип** стосується *необхідності та достатності умов для неперервної практики використання іноземної мови викладачем медичного університету* [158]. Цей принцип насамперед передбачає визначення їх сукупності. Необхідними умовами практики використання іноземної мови слухачами системи ПДО слід вважати: організацію процесу самопізнання *готовності* викладачів-предметників до проведення занять іноземною мовою та визначення *чинників*, які сприятимуть підвищенню такої готовності. (Належить також окреслити сукупність

тих умінь викладача, які в подальшому не тільки забезпечать якість його викладацької роботи, але й сприятимуть розвитку його здатності до занурення в іншомовне комунікативне середовище.) У зв'язку із цим треба зауважити, що провідною достатньою умовою є *об'єднання* в навчальному процесі активності з двох боків – *діяльності* організаторів системи ПДО та *діяльності* її слухачів.

Крім того, слід визнати, що неусвідомлене *підвищення* активності з боку слухачів як провідний чинник створює умови для свідомого *послаблення* активності організаторів системи підвищення кваліфікації з метою сприяння розвитку у слухача ініціативи щодо самостійного використання іноземної мови як засобу пізнання іншомовної інформації.

**Четвертий принцип** стосується *забезпечення особистісної й фахової зацікавленості викладача іноземної мови в її використанні як засобу задоволення власних різнобічних загальнокультурних потреб та інтересів* [158]. Цей принцип знаходиться у відповідності до змісту формули Л. Блумфілда «Між знаннями про мову і володінням нею немає аж нічого спільного. Володіння мовою – це не питання знання ... Це питання практики ...». Цей принцип насамперед орієнтує викладачів іноземної мови на підвищення рівня загального особистісного *розвитку* та власної фахової *компетентності*. Йдеться про те, що викладач-філолог стикається з новими проблемами, сфера розв'язання яких вимагає активізації всіх власних сил та творчого підходу, що відрізняється від традиційного.

Для вирішення різних методичних завдань, що стоять перед викладачем іноземної мови, останній повинен досягнути передусім техніку *володіння* мовою, що він викладає, і тільки після певного прогресу у виробленні цієї навички може починати формування техніки *викладання*. Такий підхід забезпечує зміщення акценту з передачі слухачеві *інформації*, тобто теоретичних *знань*, про мову, що викладається, на сприяння формуванню в слухача *навичок* практичного застосування її як *інструменту* роботи з іншомовною інформацією. Цей процес може відбуватися через сприйняття останньої та в ході викладання засобами іноземної мови. У цьому випадку викладач-філолог передає слухачеві не інформацію, а власний *досвід* її застосування на практиці. Саме з цією метою під час дослідження було створено систему

«викладач-слухач» стосунків між викладачем та слухачем в ході навчального процесу (рис. 1.4.1). Її сутністю та засобами окреслюється роль викладача, що забезпечує умови, необхідні для формування навиків *володіння* мовою в слухача [265, с. 169-172].

В умовах реалізації цього принципу викладач перетворюється на викладача-дослідника, який є особисто зацікавленим у розробках нових програм і методик оволодіння іншомовною культурою його колегами-предметниками. Викладач має перш за все отримувати моральне задоволення від науково-дослідної роботи, результати якої забезпечуватимуть його натхнення іноваційним пошуком.

**П'ятий принцип** стосується *дворівневості* (на рівнях іноземної та фахової культури) підготовки викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою [158]. Цей принцип передбачає створення такої системи підвищення іншомовної компетентності викладачем-предметником, яка враховувала б гармонійне поєднання цінностей *іноземної* та *фахової* культури.



Рисунок 1.4.1 – Система «викладач-слухач» стосунків між викладачем та слухачем упродовж навчального процесу

При цьому ступінь розуміння викладача медичного університету іноземними студентами має сприйматись як провідний критерій оптимальної опори організаторів системи післядипломної освіти на цей принцип. Метою навчання слухачів на *першому* рівні відповідної підготовки є формування в них мовної основи в межах *побутової* та *загальнонавчальної* тематики. Досягнути цієї мети можливо тільки за рахунок і на фоні формування в слухачів комунікативних умінь та навичок. Метою *другого* етапу навчання є супровід викладачами-філологами викладацької діяльності англійською мовою викладачів медичного університету, які в них цієї мови навчаються.

**Шостий принцип** концепції має безпосереднє відношення до *спеціалізації функцій викладача-філолога і фахівця медичного університету у сфері оволодіння останнім іноземною мовою*. Сутність цього принципу полягає в тому, що викладач-філолог не повинен глибоко вникати в сферу спеціалізації слухача, навчивши його лише *процедур і техніки* роботи зі словниково-довідковими ресурсами (*словники, довідники з граматики та ін.*) на матеріалах *загальнокультурної і спеціальної* тематики. В останньому випадку фахівець *самостійно* формулює смислову сутність терміна, що є для нього незнайомим, після сприйняття пояснення, що міститься в дефініції відповідного тлумачного словника. Ця практична робота виконується за технологічного й технічного сприяння викладача-філолога, але без його втручання в смислову сутність з'ясовуваного поняття.

Таким чином, формулювання принципів формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу засобами іноземної мови дозволило нам зробити такі **висновки**: 1) наслідування принципів, з яких складається *концепція*, дозволить формувати готовність викладачів університету до організації навчального процесу іноземною мовою; 2) методологічна і педагогічна сутність *принципів*, що сформульовані в дослідженні, підтверджує доцільність розширення сфери їх використання з метою підготовки викладачів інших спеціальностей до викладання предметів засобами іноземної мови. Вирішення вищезазначених проблем дозволяє досягти істотного підвищення *ефективності* навчального процесу. Це проявлятиметься в покращенні володіння мовою слухачами за рахунок підвищення

якості її викладання. У спробі знайти шляхи та способи вирішення цієї проблеми нам довелося вивчити декілька принципів і підходів до навчання іноземної мови, які були розроблені й застосовані на практиці методистами, педагогами Заходу, зокрема Вільгою М. Ріверс (Wilga M. Rivers), одним з провідних фахівців в цій галузі навчання іноземної мови.

### **1.5. Висновки до першого розділу**

Проведений аналіз досліджень і досвіду організації навчання іноземної мови студентів університету й фахівців немовних спеціальностей показав, що мета, поставлена в нашому дослідженні, може бути досягнута тільки за умови розробки іноваційних і гібридних методів та технологій з використанням сучасних досягнень педагогіки, психології, філології та лінгвістики. Установлено, що недоліки та невикористані можливості навчального процесу, виявлені у *вітчизняних* і *іноземних* дослідженнях, викликані *відсутністю* в дослідників, у тому числі і носіїв іноземної мови, достатнього уявлення про необхідність, а також про способи *створення* і *збереження* іншомовного *середовища* навколо тих, що навчаються. Виявлена недооцінка важливості його штучного формування та його ролі як засадничої *умови* ефективності педагогічного процесу. До вищезазначених *недоліків* і невикористаних *можливостей* віднесені недостатнє розуміння необхідності: а) орієнтації на формування і вдосконалення у викладачів-філологів *уміння* і *навичок* практичного *застосування* мови, що викладається, як *інструмента* пізнання й створення іншомовної інформації; б) *закріплення* умінь, навичок і знань тих, хто навчається, засобами позааудиторної роботи як *пізнавальної* діяльності, тематика якої виходить за межі навчального матеріалу та сфери їх спеціалізації; в) формування в того, що навчається, повної комунікативної і пізнавальної *самостійності* за рахунок його суб'єктивної *незалежності* від організаторів навчального процесу (напр., викладачів-філологів); г) актуалізації ролі *психологічного* аспекту навчального процесу з метою створення та підтримки стану внутрішнього *комфарту* в тих, хто навчається, на підставі зацікавленості іншомовною інформацією *загальнокультурного* змісту;



д) формування *психологічної* спадкоємності у взаєминах викладача і тих, хто навчається, у вигляді консультаційного *супроводу* викладачем процесу формування у тих, хто навчається, *прагнення до пізнання* інформації як акту, що становить невід'ємну частину його дозвілля. У результаті проведеного аналізу та врахування сформульованих вище завдань виявлені існуючі *особливості і проблеми* систем навчання іноземних мов у різних країнах світу, у тому числі і таких, що належать до пострадянського простору. У зв'язку з цим були приблизно сформульовані *зміст, способи і особливості* процесу формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою як такі, що недостатньо були враховані авторами проаналізованих наукових досліджень, а саме:

- **зміст:** а) *психологічний* клімат як засадничий компонент навчальної програми, що забезпечує захоплення слухача пізнанням інформації, яка належить до сфери його особистих інтересів і захоплень; б) незалежність змісту і методологічної основи навчальної програми від напряму спеціалізації того, хто навчається; в) вибір педагогічних цінностей навчального процесу з орієнтацією на пізнання іншомовної інформації, заснований на *бажанні* того, хто навчається, а не під впливом обставин; *діяльнісне* наповнення навчального процесу; формування змісту навчально-методичних матеріалів відповідно до потреб тих, хто навчається, та цілей, що вони для себе сформулювали;

- **способи:** а) вибір і формування способів організації навчального процесу з орієнтацією на *фізичний, духовний, культурний і інтелектуальний* саморозвиток слухача; б) постійне *вдосконалення* методів організації навчального процесу в системі ПДО на відміну від традиційного прийняття цієї системи як неділимої та незмінної; в) сприяння штучному *створенню* й подальшому *збереженню* іншомовного середовища навколо того, хто навчається; г) формування *технології* навчання іноземної мови як *способу* володіння і обміну іншомовною інформацією; д) формування способів *оцінювання* рівня іншомовної підготовки тих, хто навчається;

- **особливості:** а) надання провідної ролі в навчальному процесі *самостійній* діяльності слухачів, заснованій на пізнанні іншомовної інформації *загальнокультурної* тематики; б) міра опанування мови слухачами – головний показник якості роботи

викладача, який, окрім організації *аудиторної* роботи, повинен супроводжувати *позааудиторну* пізнавальну діяльність слухачів; в) створення умов для ознайомлення з цінностями іншомовної культури через емоційне *переживання* слухача; г) відведення *психологічній атмосфері* навчального процесу ролі головного ресурсу формування у слухача належного *настрою*; д) застосування мови на початковому етапі навчання як *засобу* спілкування замість традиційного *вивчення* мови та інформації, що викладена нею; е) *наближення* тих, хто навчається, до іншомовного середовища та подальша *адаптація* до його умов на *психологічній* основі внутрішнього *комфорту*; ж) сприяння тим, хто навчається, у створенні умов для *збереження* набутих навичок володіння мовою і *розширення* їх лексичного запасу; з) *попереднє* підвищення кваліфікації викладача-філолога для навчання *розумінню* іншомовної інформації *засобами* іноземної мови, що ним викладається, і навчання мови як *інструменту* роботи з інформацією, замість звичного вивчення мови як навчальної дисципліни; и) випереджальне набуття навичок розуміння звукової інформації на слух та подальше формування здатності до спілкування засобами усного *мовлення*; к) створення лексичної основи комунікативного ресурсу слухача в процесі пізнання інформації *загальнокультурної* тематики без застосування рідної мови; л) сприяння слухачеві щодо створення умов для *збереження* навичок володіння мовою за рахунок *неперервності* процесу пізнання іншомовної інформації; м) формування готовності слухачів до практичного *застосування* іноземної мови за рахунок побудови навчального процесу на основі поєднання станів *усвідомленої* слухачем *необхідності* у власному розвитку й *неусвідомленої потреби* його організму в періодичному психофізіологічному *відновленні*; забезпечення поєднання *навчального* і постійно зростаючого *практичного* компонентів процесу іншомовної підготовки слухачів; н) забезпечення наприкінці навчального процесу повної суб'єктивної *незалежності* слухача від викладачів іноземної мови за рахунок формування в нього комунікативної і пізнавальної *самостійності*.

Для оцінки рівня ефективності навчального процесу щодо формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою сформульовані відповідні *критерії*: мотиваційно-ціннісний, комунікативний,

когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний та афективно-рефлексивний. Розроблено *концепцію* процесу формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, яка є сукупністю принципів, а саме: *занурення* викладачів немовних дисциплін в науково-популярні й художні тексти із спрощеною формою викладу інформації (*принцип 1*); *актуалізації* усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури (*принцип 2*); *необхідності і достатності* умов неперервної практики застосування іноземної мови викладачем медичного університету (*принцип 3*); *забезпечення* особистої і професійної *зацікавленості* викладача іноземної мови в її застосуванні як засобу задоволення особистих непрофесійних (загальнокультурних) потреб і інтересів (*принцип 4*); *дворівневості* (рівень повсякденної та рівень професійної культури) підготовки викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою (*принцип 5*); *розподілу* функцій між викладачем-філологом і фахівцем медичного університету у сфері опанування останнім іноземної мови (*принцип 6*).

Матеріали цього розділу опубліковано в роботах [155; 161-166].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

#### 2.1. Система формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою

Розроблена концепція використання іноземної мови викладачами медичного університету вимагає застосування *системного* підходу до її реалізації.

Ідеальне уявлення про відповідну систему формується на основі її моделі. Така модель на методологічному рівні спирається на цілісну сукупність підходів: *аксіологічний* (на філософському рівні), *системний* (на загальнонауковому рівні), *діяльнісний*, *цілісний*, *культурологічний* (на конкретному науковому рівні). Процедура побудови моделі, згідно з вимогами до опори на *системний* підхід, має специфічний алгоритм. Його *перший* складник – установа структуричних компонентів системи. Щодо *другого* складника алгоритму застосування системного підходу до побудови моделі системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, то він безпосередньо пов'язаний із функціями кожного її компонента. *Третій* складник алгоритму – встановлення внутрішніх зв'язків між структурними компонентами моделі цієї системи.

Модель системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою – це цілісна сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: *цільового*, *мотиваційного*, *змістовного*, *діялісно-рефлексивного*, *технологічно-диверсифікаційного* та *оцінювально-результативного* (рис. 2.1.1). Функція *цільового* компонента – сприяння забезпеченню готовності викладача медичного університету до *загальнокультурної* та *фахової* іншомовної діяльності. Функція *мотиваційного* компонента – сприяння забезпеченню усвідомлення викладачем медичного

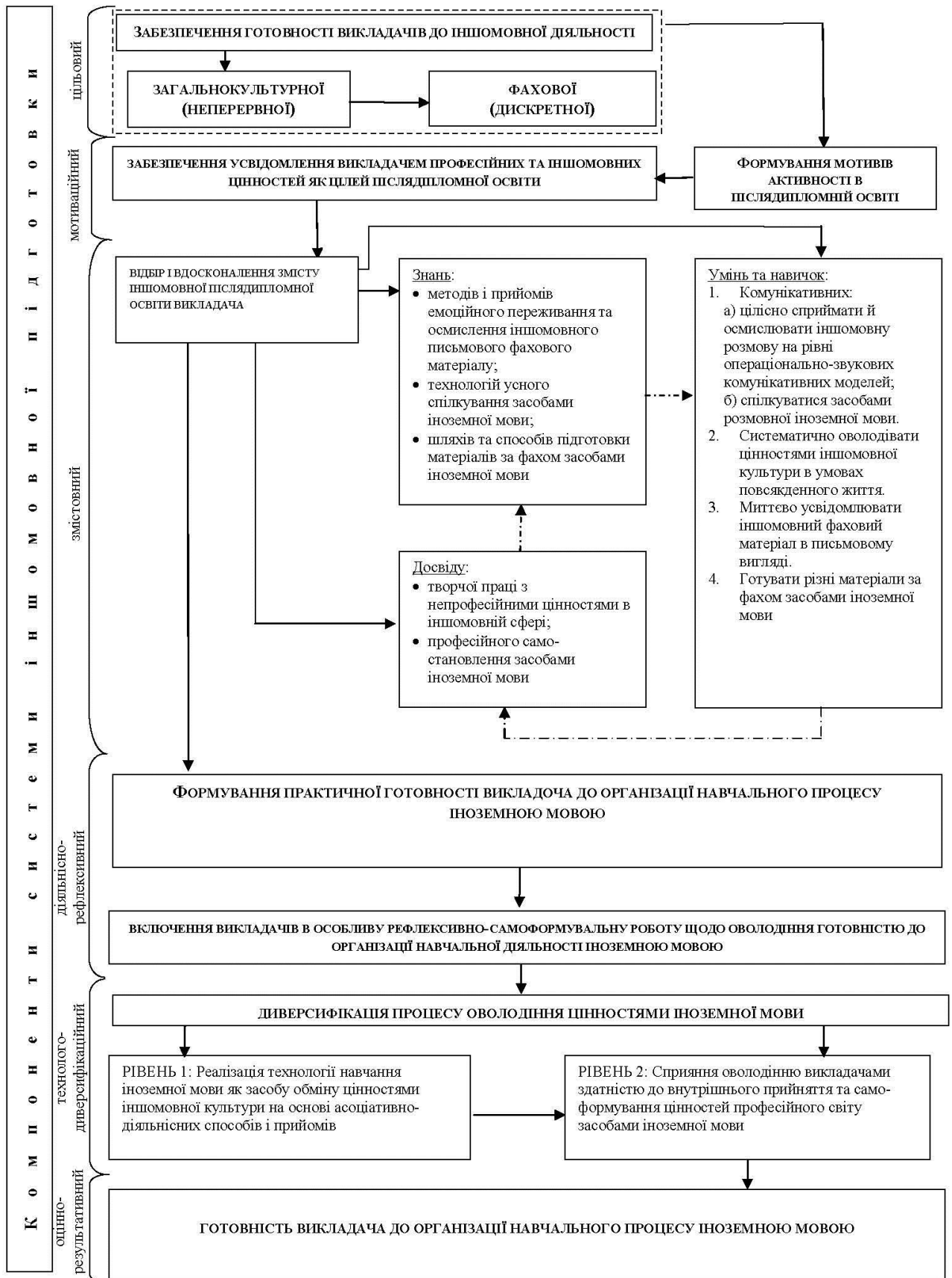


Рисунок 2.1.1 – Модель системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою

університету професійних та іншомовних цінностей як цілей післядипломної освіти та формуванню у викладачів медичного університету мотивів активності в оволодінні професійною культурою засобами іноземної мови. Функція *змістовного* компонента – окреслення оптимальної сукупності знань і способів діяльності, досвіду творчої праці та професійного самостановлення засобами іноземної мови. Функція *діяльнісно-рефлексивного* компонента – забезпечення двох взаємопов'язаних процесів: формування практичної готовності викладача до організації навчального процесу іноземною мовою і рефлексії його самоформування роботи з цього напрямку.

Якісна диверсифікація процесу оволодіння викладачем медичного університету цінностями іноземної мови в межах *асоціативно-діяльнісних* способів і прийомів забезпечення цього простору – функція *технологічно-диверсифікаційного* компонента. Оцінка отриманих результатів на *якісному* та *кількісному* рівнях – провідна функція *оцінно-результативного* компонента.

Між розглянутою *системою* і зовнішнім *середовищем* також існують *причинно-наслідкові* зв'язки. Зокрема створення позитивних зовнішніх умов для функціонування системи післядипломної освіти викладача медичного університету сприяє поліпшенню внутрішніх умов формування його практичної готовності до організації навчального процесу іноземною мовою (у першу чергу – навчально-матеріальних), а підвищення відповідної готовності такого викладача є вагомим чинником удосконалення цілісної системи формування провідних компетентностей у студентів медичних університетів, поліпшення якості їх наукової роботи за рахунок більш високого рівня оволодіння іноземною мовою тощо.

*Цільовий* компонент системи складається із забезпечення іншомовної діяльності викладача як слухача системи післядипломної освіти, яка реалізується засобами курсів підвищення кваліфікації. До складу цього блоку належать *загальнокультурна* та *фахова* іншомовна діяльність викладача медичного університету, що у своїй логічній сумісності обумовлюють формування в останнього мотивів активності у власній післядипломній освіті. Таку освіту він

може здійснювати дискретно як слухач відповідних курсів підвищення кваліфікації, а також самостійно, тобто на неперервній основі.

*Мотиваційний* компонент сприяє забезпеченню обізнаності викладачем медичного університету щодо професійних і іншомовних цінностей як цілей післядипломної освіти та виникненню у такого фахівця *мотивів активності* у післядипломній освіті, що обумовлює забезпечення *усвідомлення* ним як викладачем-предметником медичного університету професійних та іншомовних цінностей як цілей власної післядипломної освіти.

Щодо *змістовного* компонента моделі цієї системи, то він охоплює вибір навчально-методичного комплексу іншомовної післядипломної освіти викладача. Зміст такої освіти складається із *знань, умінь та навичок*, а також *досвіду*, який набувається у процесі формування готовності слухача як фахівця, що має організувати навчальну діяльність засобами іноземної мови. *Діяльнісно-рефлексивний* компонент системи забезпечує включення в процес формування *практичної готовності* викладачів медичного університету до організації навчання іноземною мовою та формування в них рефлексивних умінь. Наступний за логікою – *технологічно-диверсифікаційний* компонент системи – виконує функцію диверсифікації методичного забезпечення процесу оволодіння викладачами медичного університету цінностями іноземної мови. Диверсифікація такого процесу розповсюджується на два рівні. Перший з них стосується реалізації *методики навчання* іноземної мови як засобу обміну цінностями іншомовної культури на основі асоціативно-діяльнісних способів і прийомів. Що стосується другого рівня диверсифікації, то його метою є сприяння в оволодінні викладачами здатністю до внутрішнього *прийняття та самоформування* цінностей професійної сфери засобами іноземної мови.

*Оцінно-результативний* компонент системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчальної діяльності іноземною мовою націлений на оцінку результатів досягнення викладачами *готовності* до організації навчального процесу засобами іноземної мови. Проте, зміст іншомовної післядипломної освіти викладача безпосередньо залежить від

усвідомлення ним професійних та іншомовних цінностей як *цілей* післядипломної освіти. Саме усвідомлення потреби в досягненні таких цілей виявляється в мотивах активності викладача медичного університету у післядипломній освіті.

На базі наявності відповідних мотивів і відбувається *формування* й *самоформування* практичної готовності викладача до організації навчального процесу іноземною мовою. Існує прямий зв'язок між вибором *методики* і *технології* навчання іноземної мови як засобу обміну цінностями іншомовної культури і опорою організаторів експерименту при цьому на означені *цілі* та визначений *зміст* іншомовної післядипломної освіти. Способи досягнення відповідних цілей не є однаковими на двох диверсифікаційних рівнях процесу оволодіння викладачем цінностями іноземної мови. Вони визначаються на основі поставлених завдань і конкретного *змісту* підготовки.

Оцінно-результативний компонент системи іншомовної підготовки викладача медичного університету є похідним від якості функціонування чотирьох попередніх компонентів зазначеної системи. Він вимагає оцінювати результати підготовки викладача до організації навчального процесу іноземною мовою на основі об'єктивних критеріїв. Таким чином, модель системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою має вигляд (рис. 2.1.1).

Умовами успішної реалізації цієї моделі є такі: 1) функціонування розглянутої системи можливе тільки на основі визначення сукупності компетентностей викладача іноземної мови, якими мають володіти випускники факультетів іноземних мов як майбутні організатори процесу формування готовності фахівця-медика до іншомовної викладацької діяльності. (У Додатку М знаходимо якісний склад сукупної професійної компетентності викладача іноземної мови та схему взаємозв'язку її кваліфікаційних компонентів, рис. М.1, та змістовний склад професійної компетентності викладача іноземної, табл. М.1); 2) якісна підготовка викладача іноземної мови до навчання цієї мови викладачів-предметників на особистісно орієнтованому рівні; 3) забезпечення адекватності



між змістом іншомовної підготовки викладача-предметника і змістом його іншомовної самопідготовки.

Щодо упередженої підготовки викладачів іноземної мови до повноцінного навчання цієї мови викладачів медичного університету як засобу та інструменту організації навчального процесу, то вони мають: сформулювати підхід до відбору *навчальних матеріалів*, який би спрямовувався на створення умов, що дозволятимуть забезпечити підготовку викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою; оволодіти відповідними *навчально-методичними* підходами, які відповідали б вимогам дослідження. Розглядаючи здатність викладача-філолога до здійснення підбору *навчального матеріалу* відповідно до завдань дослідження, слід зазначити, що основою до проведення такої операції має бути свідомо відмова викладачів та методистів від підручників неангломовних авторів і їх переорієнтація на такі навчальні матеріали, що видаються носіями мови та виключають використання рідної мови впродовж навчання іноземної мови в межах післядипломної освіти.

Такий підхід вимагає *адаптації* викладача-філолога до незвичних для нього умов роботи виключно в межах *середовища* мови, що ним викладається, оскільки таку міжнародну методичну практику не передбачено підручниками вітчизняних авторів. Останні містять компоненти, викладені рідною мовою учня. Але це не відповідає умовам проведення дослідження. Окрім того, викладач іноземної мови має орієнтувати процес відбору *навчальних матеріалів* на таке: а) застосування на початку навчального процесу підручників, які допускають *випереджальний* розвиток навичок *усного спілкування*, з подальшим переходом до посібників, зміст яких спрямований на вивчення граматики як ресурсу суто практичного використання мови; б) упровадження *діяльнісного* підходу в межах реалізації тематичних блоків навчальної програми загальнокультурного контексту з опорою на діалогові технології; в) користування іншомовними *тлумачними* словниками та довідниками з граматики, що допомагають зрозуміти зміст незнайомих слів та мовних зворотів засобами іноземної мови (без використання рідної для користувача); г) обов'язкове залучення до навчального процесу *художньої* та

науково-популярної літератури (книжки, фільми, звукові записи тощо) загальнокультурного змісту зі *спрощеної* формою викладу.

Окрім вимог до викладача іноземної мови в системі післядипломної освіти, які зазначено в Додатку М (див. документ М.1), було розроблено кваліфікаційний склад його професійної *компетентності*, компоненти якої задовольнятимуть мету дослідження (див. Додаток М, рис. М.1, табл. М.1). Такі компоненти мають розподілятися поміж інших кваліфікаційних складників вищезначеної сукупної професійної компетентності викладача-філолога: *професійно-особистісних, конструктивних, психолого-педагогічних, технолого-методичних, практично-іноваційних і оцінювально-коригуючих* – та виконувати функції, наведені в табл. М.1 (див. Додаток М). (Більш детальну інформацію, пов'язану з формуванням компетентностей виикладача-філолога викладено в Додатку М.) Було визначено призначення та функції, які стосуються компетентностей викладача-філолога як складники системи вимог до його професійної підготовки щодо викладання іноземної мови. До *професійно-особистісних* компетентностей належить сукупність таких вимог до викладача, що пов'язані з формуванням його власної професійно-особистісної позиції та з'ясуванням ним власної ролі в навчальному процесі (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 1.1-1.6). *Конструктивні* компетентності викладача-філолога, які передбачають наявність у нього здатності до побудови навчального процесу, перелічено в Додатку М (див. табл. М.1, пп. 2.1-2.6).

Сукупність *психолого-педагогічних* вимог до викладача іноземної мови охоплює головним чином процес формування та збереження власного іншомовного середовища слухача. Головними серед них є сформульовані в Додатку М (див. табл. М.1, пп. 3.1-3.8). *Технолого-методичні* компетентності викладача-філолога, які поширюють свій вплив на вибір послідовності та методів набуття слухачем умінь, навичок та знань, перелічено в Додатку М (див. табл. М.1, пп. 4.1-4.9). Метою комплексу *практично-іноваційних* компетентностей як вимог до викладача-філолога є практичне застосування ним іноземної мови в професійних та загальнокультурних сферах. До складу компетентностей цієї категорії належать вимоги до викладача, що наведено в Додатку М (див. табл.

М.1, пп. 5.1-5.5). Компетентності, що пов'язані із забезпеченням очікуваної якості навчання, яка є метою *оцінювально-коригуючої* діяльності викладача-філолога, надано в Додатку М (див. табл. М.1, пп. 6.1-6.4).

Процес навчання можна вважати завершеним тільки тоді, коли слухачами досягнутий такий ступінь практичного володіння мовою, при якому вони оперують іншомовними цінностями за умов повної *незалежності* від викладачів-філологів або будь-якої сторонньої допомоги, за якого зумовлена відсутність у слухача необхідності в будь-якому зовнішньому втручанні в цей процес у вигляді консультації або вимушеного проходження курсу підвищення кваліфікації.

Для вирішення такого завдання викладач-філолог має навчати слухача іншомовних курсів не власне мови, а *вміння* її застосовувати як допоміжний засіб або інструмент пізнання іншомовних цінностей у вигляді інформації, що його цікавить (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 3.1-3.8).

Обов'язковим для досягнення успіху у формуванні готовності слухачів до іншомовної професійної діяльності є змінювання викладачем-філологом ролі іноземної мови у власному житті (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 5.1-5.5) та надання пріоритету застосуванню її як *інструменту* пізнання іншомовних цінностей за межами своєї професійної діяльності, тобто перетворення його на споживача іншомовної інформації (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 5.4, 5.5).

Середньостатистичний викладач іноземної мови потребує розширення власного запасу фраз, словосполучень і окремих слів (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 5.1-5.5) та набуття навичку вільного володіння *розмовним* мовленням (див. Додаток М, табл. М.1, п. 4.7) шляхом розширення ролі мови, що він викладає, у *повсякденному* житті (у сфері дозвілля і колі власних захоплень).

Робота викладача-філолога вимагає також зміни його підходу до визначення *тривалості* курсу навчання на такий, що заснований на його відчутті рівня іншомовної готовності слухачів (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 2.4, 3.7). Окрім вищезначеного, у Додатку М містяться декілька інших вимог до викладача-філолога (див. табл. М.1, пп. 1.1-6.4).

У зв'язку з важливістю зміни орієнтації викладача філолога на випереджальний розвиток у слухача навичок усного мовлення, доречно згадати дослідження провідного британського методиста Л.Дж. Александера, який спеціалізувався на навчанні англійської мови як іноземної [258-260; 262]. Дослідник відмічав, що в найефективніших підручниках зарубіжних видавництв «зазвичай відводиться місце для уроків розмовної практики. Досвід показує, що проведення таких уроків часто викликає труднощі і не надає якогось задоволення викладачеві» [261]. На думку автора, «сутність цієї проблеми для викладача полягає в неможливості передбачити, а отже, спланувати хід кожного такого уроку. Оголошуючи тему заняття, викладач прагне закликати учнів до діалогу, ставлячи їм запитання, висловлюючи свої думки, тощо» [261].

Зміщення акценту навчального завдання з позиції *вивчення* мови як науки до позиції *навчання* мови як інструменту обміну інформацією повинно здійснюватися на основі того, що іноземній мові треба навчати таким чином, щоб нею можна було оволодіти як умінням або навичкою подібно до того, як ми опановуємо той або інший вид спорту або ремесла (див. Додаток М, табл. М.1, п. 4.1 б). З цього виходить, що навчати мови необхідно з позицій передачі викладачем свого *власного* досвіду її практичного застосування, звертаючи при цьому увагу того, хто цієї мови навчається, на всі нюанси, які свого часу були відчуті самим викладачем підсвідомо, тобто на рівні підсвідомості (див. Додаток М, табл. М.1, п. 2.3). Ототожнюючи при цьому мову з інструментом для освоєння того або іншого ремесла, роль викладача можна за аналогією прирівнювати до ролі майстра виробничо-технічного училища, на відміну від науково-орієнтованого теоретика. (Варто було б відмітити, що мову можна також вивчати як науку, але тільки на наступній стадії, тобто після констатації факту повноцінного оволодіння нею як інструментом.)

Одним з компонентів підвищення кваліфікації викладача-філолога є його *психолого-педагогічна* підготовка до пересування пріоритетів із забезпечення якості вимовних *звуків* і абстрактного знання *правил* граматики в бік якості *стилю* викладу думки, *побіжності* мови та сліпого, або інтуїтивного, відпрацювання

правил граматики на практичній *комунікативно ситуативній* основі. Вищезазначене зумовлює запам'ятовування граматичних конструкцій в асоціації з особливостями подій, що супроводжуються побудованими відповідно до того або іншого правила граматики фразами, проте без попереднього заучування. Такий підхід сприяє не бездумному заучуванню граматики, а усвідомленому сприйняттю кожного з її елементів або особливостей. При цьому, не зменшуючи важливості опанування перерахованих вище навичок, передбачає необхідність формування та подальшого розвитку у викладача іноземної мови цілої низки інших якостей, що подані нижче.

Перша з них стосується усвідомленого розуміння викладачем *першочергового* розвитку в слухача розмовних навичок в однорідному середовищі іноземної мови з випереджальним розвитком здатності до *слухового*, а не *зорового* сприйняття інформації. Обґрунтованість подібного підходу доведено ефективністю навчання рідної мови кожного індивідуума будь-якої національності. Такий досвід опанування рідної мови доводить, що цей процес відбувається без втручання якої-небудь іншої мови як посередницької. Проте, здійснюючи запам'ятовування інформації засобами *слухової* і *зорової* пам'яті, *головну* роль треба надавати слуховій, а *допоміжну* – зоровій. При тому в обох випадках йдеться про формування *неусвідомлюваної* (імпліцитної) пам'яті [185].

Головною функцією, яка в цьому процесі має бути надана слуховій пам'яті, є формування *мовного слуху*, наявність якого є провідною умовою підготовки слухача до організації розмовного спілкування. Проте на завершальному етапі передрозмовної підготовки слухача в умовах аудиторного заняття слухова пам'ять спочатку має використовуватися під час сеансів простого (сліпого) аудіювання, а потім – у її поєднанні із зоровою пам'яттю, яка залучається з метою комплексного, тобто *зорово-слухового*, сприйняття інформації на асоціативній основі.

На відміну від традиційних методичних підходів, що засновані на пріоритетному розвитку зорової пам'яті під час засвоєння інформації, процес опанування мови потребує випереджального розвитку здатності до сприйняття інформації на слух, оскільки такий процес пов'язаний передусім з розвитком

слухової пам'яті як обов'язкового компонента усного спілкування, що є двобічним за своєю сутністю [54]. Використовувана при цьому інформація відіграє допоміжну роль своєрідного «робочого матеріалу», участь якого в процесі оволодіння мовою зумовлена потребою до вироблення навички спілкування, яка надалі стає *засобом* сприйняття й передачі інформації. Іншими словами, на першому етапі навчання мови *інформація*, яка використовується, є *засобом* опанування іноземної мови. При цьому метою є оволодіння мовою як інструментом або засобом. Пізнання ж і засвоєння інформації стає метою тільки на наступному (другому) етапі навчання. Однак *навичка спілкування*, яка на попередньому (першому) етапі сприймалась як мета, на цьому стає *засобом* пізнання інформації, якої слухач потребує.

Слід також зазначити, що перш ніж розпочати свою професійну діяльність, викладач іноземної мови має сформувати в собі *переконаність* як свій внутрішній стан через формулювання власної думки та використовувати її як засіб *переконання* учнів з метою впливу на процес усвідомленої зміни помилкових поглядів, що склалися до того, та перебудови заснованого на них менталітету (див. Додаток М, табл. М.1, пп. 1.5, 1.6).

Ґрунтуючись на власній *переконаності*, яку було сформовано на основі особистого досвіду практичного застосування іноземної мови як засобу пізнання, викладач повинен навчитися аргументовано переконувати слухача в його ставленні до стереотипів, що в нього склалися та помилково сприймаються ним як нормальні. Таким чином викладач повинен постійно одержувати над кожним зі своїх слухачів «маленькі» психологічні перемоги, що мають відразу ж ставати його (викладача) педагогічними успіхами. Останні мають виражатися у двох формах: прямій та непрямій.

Перша (*пряма*) форма успіху має проявлятися в прогресі, що підтверджується результатами проміжних контрольних робіт, які виконуються тим, хто навчається, протягом курсу його навчання, а головне – враженнями викладача від його поточних спостережень за станом підготовки кожного слухача, починаючи з психологічного компонента його стану. Друга (*непряма*) форма

успіху полягає в зростаючому прагненні того, хто навчається, до *самостійного* пізнання іншомовних цінностей, які належать до сфери його власних інтересів. Усвідомлення прогресу, що демонструється слухачами тим чи іншим чином є необхідною запорукою виникнення у викладача *задоволеності* результатами своєї професійної діяльності, що спонукатиме його до подальшого самовдосконалення.

Навпаки, відсутність у слухача прогресу, залишена без уваги та коригуючої дії з боку викладачів і методиста, спонукає викладача спочатку до спроби пошуку зовнішніх причин і заснованого на них виправдання, а надалі поступово, але послідовно переходить в стан стійкої *байдужості*. Створенню останнього передуює поява звички працювати впівсили, що призводить до професійного застою в розвитку та подальшої деградації. Це властиво переважно тим, хто, спеціалізуючись на викладанні іноземних мов зупинився на навчанні їх як дисципліни (*а не як засобу*), обґрунтовуючи свій вибір безумовною безпрограшністю цього заняття.

Вищезазначеною інформацією не обмежується перелік проблем, вирішення яких є обов'язковою умовою перепідготовки викладача-філолога щодо навчання іноземної мови викладачів медичного університету. У зв'язку з цим у межах дослідження сформульовані хибні уявлення та помилки різних учасників процесу опанування іноземної мови, серед яких є і викладачі [156, с. 41-45].

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що модель системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою (рис. 2.1.1), яку було розроблено в процесі дослідження, охоплює період навчання іноземної мови викладачів шляхом організованого підвищення їхньої кваліфікації засобами *аудиторних* занять у поєднанні із *самостійною* діяльністю. Передбачена цією моделлю самостійна діяльність слухачів має бути неперервною за своїм характером та зосередженою на подальшій підтримці й підвищенні рівня володіння іноземною мовою з боку слухачів. Означена модель демонструє не тільки поелементний склад, який формується з елементів описуваної системи, а й зовнішній взаємозв'язок між компонентами на основі внутрішніх зв'язків між елементами, що містяться в

кожному з них. Щодо змісту іншомовної післядипломної освіти викладача медичного університету, то цей елемент системи формування іншомовної готовності викладача є складним за своєю структурою. Так, коло діяльності щодо *знань, умінь та навичок*, якими має оволодіти викладач як слухач курсів післядипломної освіти, розкрито в змістовному компоненті моделі цієї системи (див. рис. 2.1.1).

Через необхідність підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови, яку обґрунтовано вище, було розроблено *систему* відбору та попередньої підготовки викладача-філолога до здійснення процесу навчання іноземної мови викладачів медичного університету, опис та схему якої наведено в документі Н.2 додатку Н (див. рис Н.2.1).

## **2.2. Особливості застосування розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою та технологія її впровадження**

Для забезпечення необхідної ефективності *процесу* післядипломної освіти викладачів медичного університету, що є об'єктом дослідження, необхідно відпрацювати й реалізувати на практиці технологію педагогічного супроводу *системи* їх іншомовної підготовки, яка є предметом нашої наукової роботи. Усвідомлюючи необхідність педагогічного супроводу цього навчального процесу, необхідно розробити технологію такої процедури, приймаючи за її основу *педагогічну технологію* як поняття.

У зв'язку з тим, що організація будь-якого педагогічного процесу має здійснюватися на основі певної системи принципів, під *педагогічною технологією* можна розуміти сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, які мають бути спрямовані на послідовне здійснення цих принципів на практиці за умови збереження їх об'єктивного взаємозв'язку. Педагогічна технологія має відповідати головним методологічним вимогам, які можна розглядати як *критерії* технологічності, або функціональності, процесу педагогічного супроводу. До них належать:



*системність і концептуальність підходу, керованість процесом і його ефективність.*

*Структура педагогічної технології формується з концептуальної основи, змістовного компонента навчання та процесуальної частини, яка є технологічним процесом за своєю сутністю. Змістова частина складається із цілей і завдань, а також містить зміст навчальних матеріалів. Концептуальна ж основа педагогічної технології становить її наукову базу. Процесуальний компонент педагогічної технології складається з таких елементів: а) організації навчально-виховного процесу; б) форм і методів навчальної і пізнавальної діяльності слухачів; в) методів і форм викладацької роботи та пізнавальної діяльності викладача; г) діяльності методиста як розробника навчальних програм і аналітика їх ефективності; д) діагностики навчального процесу; е) вимог, яким має відповідати педагогічна технологія.*

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна технологія як поняття є комплексним, до складу якого входять: *цілі, завдання, зміст, методи* (прийоми, засоби) *і форми навчання* [85, с. 662]. Ураховуючи всю обґрунтованість та логічність наданих вище аргументів, необхідно усвідомити важливість зміни *психологічного* стану слухачів, що, зазвичай, перебуває під впливом цілої низки чинників, походження яких слід шукати в негативному досвіді, набутому кожним зі слухачів через невдалу спробу опанування іноземної мови в минулому. Ця педагогічна невдача перетворилась на привід для появи стійких *помилочок*, що стосуються сприйняття різних аспектів процесу навчання іноземної мови всіма його учасниками: працівниками системи освіти, викладачами будь-якої іноземної мови, перекладачами та тими, хто намагається повністю нею оволодіти. З метою з'ясування й подальшого аналізу найбільш поширених *хибних уявлень*, що ґрунтуються на помилкових стереотипах, у процесі дослідження було сформульовано 53 *найтипівіші*, 10 (десять) з яких стосуються працівників системи освіти, 6 (шість) – викладачів іноземної мови, 8 (вісім) – перекладачів і 29 (двадцять дев'ять) – середньостатистичних слухачів [156, с. 20-48]. Оскільки немає чітких меж щодо передбачуваної приналежності до тієї або іншої категорії

вищеперелічених учасників даної сфери діяльності як освітньої послуги, виявлені хибні уявлення було систематизовано досить умовно. Вони стосуються *способів* викладання мови, *шляхів* та можливого *рівня* оволодіння нею, очікуваної на цій підставі можливої *ролі* іноземної мови в *повсякденному житті* того, хто навчається, та його подальшій *професійній діяльності* як фахівця міжнародного рівня.

Наведені вище аргументи виступають на користь думки, що перш ніж починати процес навчання, необхідно, як мінімум, посприяти формуванню в кожного слухача відповідного *психологічного* стану за рахунок зміни власного ставлення до стереотипів, що вже склалися. Таким чином передбачається дістатися *усвідомленої* зміни ставлення слухачів до методики навчання та побудови навчального процесу, щоб уникнути повторення феномену відсутності результату, який склався на основі традиційних методів, звичних для переважної більшості слухачів. Необхідно також усвідомлювати, що процес переосмислення слухачем своїх стереотипів припускає, з одного боку, високу міру *індивідуальності* в реалізації особистісно орієнтованого характеру цього процесу, а з іншого, його істотну *тривалість*, яка спричинена низькою інтенсивністю переосмислення кожним слухачем уже звичних для нього понять. Аргументи, які наведено нижче, доводять, що завдання ускладнюється ще й необхідністю *переосмислення* звичних підходів і понять викладачами. Свідченням цього є й недоліки, що на початковому етапі навчального процесу були виявлені в педагогічній діяльності викладачів «АРП», та відповідні проблемні аспекти педагогічного процесу, що були сформульовані (див. Додаток Н, документ Н.1, табл. Н.1.1).

Вищезазначений процес ускладнюється необхідністю переосмислення багатьох методологічних підходів і педагогічних понять з боку викладачів. Враховуючи високу міру впливу на викладачів діючої системи навчання іноземної мови, можна припустити, що *керованість* процесом переосмислення ними звичних понять, що насправді є помилковими, зворотно пропорційна *тривалості* їхньої професійної діяльності. Унаслідок цього підбір викладачів-філологів для

участі в дослідженні здійснювався за рахунок тих, які були прийняті на роботу в навчально-методичний комплекс «АРПІ» одразу після закінчення університету та раніше не мали досвіду педагогічної діяльності. Вони під нашим керівництвом охоче ставали *споживачами* іншомовної інформації зі сфери їх інтересів, регулярно читаючи книги, переглядаючи відеофільми й прослуховуючи аудіоп'єси. Ними використовувався бібліотечний фонд «АРПІ» та мережа Інтернет (див. Додаток Н, документ Н.2, рис. Н.2.1). Такий кадровий підхід передбачав також *бригадну* форму викладання (*team-teaching*) у кожній навчальній групі під керівництвом та при методологічному супроводі методистів.

Оскільки одним із засадничих критеріїв, що забезпечують досягнення належного результату в опануванні іноземної мови, є формування в слухача безумовної *довіри* до дій і рекомендацій викладача, то це має відбуватися на *психологічній* основі та постійно підкріплюватися практичними прикладами з повсякденного життя останнього. Приклади, що надаються викладачем в таких випадках, мають передусім бути пов'язаними з *методикою* освоєння іншомовних цінностей на основі все ще недостатнього, але зростого рівня володіння мовою з боку слухача як *засобом*, за допомогою якого цей процес здійснюється. Найбільш важливим педагогічним ресурсом є консультаційна підтримка слухача викладачем на початковому етапі *адаптації* першого до процедури пізнання іншомовних цінностей. У цьому випадку найбільш корисним аспектом власного досвіду викладача, що був ним набутий упродовж роботи з іншомовними матеріалами, є такий, що стосується «чорно-білого», тобто спрощеного, сприйняття інформації. Формування в слухача такого вміння робить можливими не лише допомогу щодо початку практичного застосування іноземної мови на якомога *ранній* стадії навчання, але й вироблення здатності задовольнятися тим обмеженим обсягом інформації, зрозуміти зміст якої дозволяє йому досягнутий на той час рівень володіння мовою.

Ключовою перевагою такого *психологічного* супроводу слухача викладачем-філологом є можливість створення в слухача *позитивного* емоційного *настрою*, заснованого на задоволенні тим, що йому вже вдалося зрозуміти, тобто пізнати.

Завдяки цьому вдається відвернути увагу слухача від інформації, що він на той момент не спроможний зрозуміти, унеможливаючи виникнення в нього почуття розчарування з приводу незадоволення набутим рівнем володіння мовою. Необхідність запобігти виникнення в слухача такого настрою зумовлюється високою мірою вірогідності появи в нього надалі *невіри* в себе та в можливість досягнення мети навчання методами, що вживаються викладачем.

Ще одним аргументом на користь такої підтримки слухача з боку викладача може бути той факт, що цим способом вдається «перемогти» одвічне бажання середньостатистичного слухача «відтягнути» початок застосування мови на практиці до очікуваного ним моменту досягнення «необхідної готовності». Насправді, *готовність* до будь-якої діяльності має формуватися під час її здійснення, оскільки визначається наявністю навичок, набуття яких не може здійснюватися якимось іншим шляхом.

З досвіду, що було отримано протягом дослідження, можна зробити висновок, що поглинання слухача процесом пізнання за рахунок його *захопленості* змістом пізнаваної інформації є ефективним ресурсом *стимулювання* природного підвищення частки *практичної* складової в загальному обсязі навчального процесу. Через це, а також з урахуванням необхідності подальшого формування належного педагогічного *бачення* саме у викладача-філолога, його участь у реалізації дослідження було сплановано на тлі неперервного підвищення його кваліфікації з метою досягнення відповідності до вимог, наведених у параграфі 2.1 (див. Додаток М, табл. М.1, рис. М.1; додаток Н, документ Н.2, рис. Н.2.1).

Розгляд поняття *готовності* викладача медичного університету до професійної роботи іноземною мовою здійснюється на засаді таких чинників, що характеризують рівень його володіння цією мовою через названі далі вміння: а) розуміти іноземну мову засобами слуху; б) вільно спілкуватися розмовною іноземною мовою; в) пізнавати цінності іншомовної культури засобами іноземної мови; г) висловлювати засобами іноземної мови інформацію за фахом.

Спираючись на модель *системи* формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою (рис. 2.1.1), розглянемо детальніше сутність та структуру процесу організації іншомовної діяльності викладача через розподільний опис її *загальнокультурного* (рис. 2.2.1) і *фахового* (рис. 2.2.2) складників.

Розглядаючи ці види іншомовної діяльності слухача курсів підвищення кваліфікації, слід зазначити логічну й змістовну залежність *фахової* діяльності від *загальнокультурної*, яка полягає в тому, що загальнокультурна складова цієї діяльності є *засадничою*, а її фахова частина – *надбудовою*, що формується завдяки загальнокультурній (непрофесійній) іншомовній діяльності фахівця. Стадії базової організації загальнокультурної діяльності слухача засобами іншомовної інформації (рис. 2.2.1) містять аспект формування та розвитку в нього особистих *інтересів* та *захоплень* засобами іншомовної культури. Із схеми, що містить такі стадії, видно, як характер такої діяльності слухача зумовлюється пізнанням цінностей іншомовної культури, які не належать до сфери його професійної діяльності. Засаднича роль такої діяльності у формуванні навичок вільного володіння іноземною мовою ґрунтується на *практичних* та *психологічних* потребах слухача. Наявність успіху в задоволенні цих потреб обумовлює комфортний стан фахівця, що формується на засаді його *зацікавленості* цінностями іншомовної культури, які він пізнає, та підкріплюється можливістю психологічного *розслаблення*, яке неодмінно супроводжує цей процес. Така можливість гарантує умовну його *неперервність*, дозволяючи слухачеві *зберігати* та *розширювати* свій активний запас фраз, виразів, словосполучень і використовувати вже набуті ним навички володіння мовою для подальшого застосування наявного лексичного запасу в професійних цілях. Необхідність цього процесу виникає зазвичай на *дискретній* основі.

Організація іншомовної загальнокультурної діяльності фахівця-медика має здійснюватися з опорою на його *практичну* потребу в *загальнокультурній* іншомовній діяльності. Остання має бути викликана *прагненням* задовільнити свою зацікавленість та оволодіти новими знаннями через пізнання інформації, яку

неможливо отримати рідною мовою. Наявність *психологічної* потреби в цьому обумовлюється психо-фізіологічним станом організму, який час від часу вимагає *відновлення* своїх духовних і фізичних сил після втоми, що виникає внаслідок професійної діяльності слухача.

Як про це свідчить схема стадій базової організації іншомовної загальнокультурної діяльності викладачів медичного університету (рис. 2.2.1), така організаційна діяльність у межах дослідження складається з чотирьох стадій.

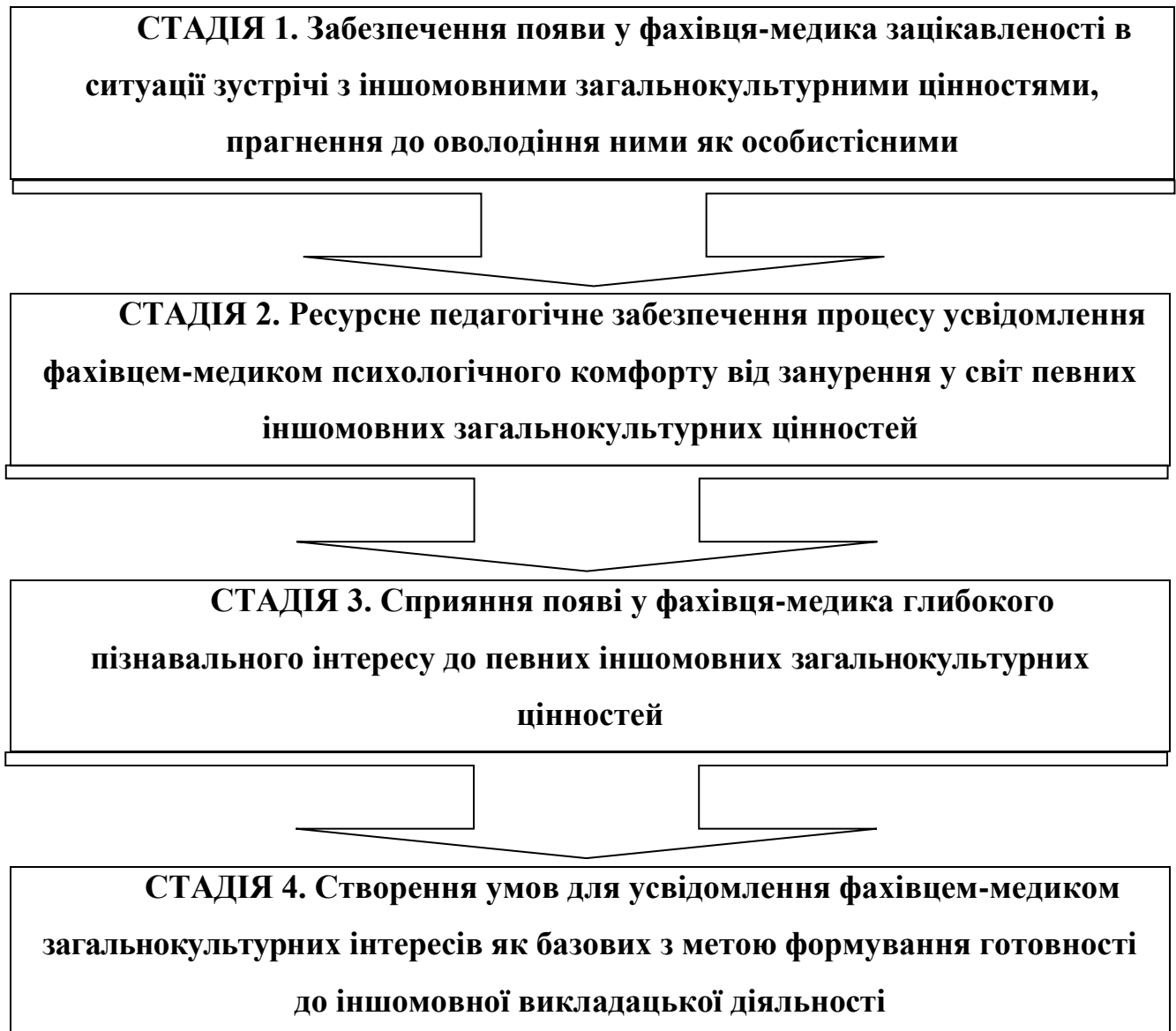


Рисунок – 2.2.1. Стадії базової організації іншомовної загальнокультурної діяльності викладачів медичного університету на основі іншомовної інформації: аспект формування та розвитку в них особистих інтересів та захоплень засобами іншомовної культури

Завдання *першої* із них полягає в забезпеченні появи у фахівця-медика *зацікавленості* в ситуації зустрічі з іншомовними загальнокультурними цінностями та неперервного прагнення до оволодіння ними як особистими за рахунок набуття нових знань. Виконання цього завдання слід розглядати як дію, яка є засадничою щодо всього процесу, засобами якого має забезпечуватися потрібний рівень володіння іноземною мовою за рахунок досягнення стійкого психологічного стану слухача, що заснований на душевному комфорті. Останнім і зумовлюватиметься неперервність його іншомовної діяльності в загальнокультурній, тобто непрофесійній сфері.

У зв'язку з вищезазначеним, *друга* стадія організації такої діяльності слухача має зосереджуватися на забезпеченні процесу усвідомлення фахівцем-медиком психологічного комфорту, досягнутого внаслідок занурення у світ іншомовних загальнокультурних цінностей, що належать до сфери його інтересів та захоплень. Забезпечення цього процесу має бути *ресурсним* за призначенням та *педагогічним* за походженням. Наступна за логікою розвитку процесу *третьою* стадією стосується сприяння появі в слухача глибокого пізнавального інтересу до іншомовних цінностей вищезазначеної загальнокультурної тематики. Метою ж *четвертої*, заключної, стадії процесу є створення умов для усвідомлення фахівцем-медиком загальнокультурних, тобто непрофесійних, інтересів як базових для оволодіння готовністю до іншомовної викладацької діяльності.

Схема напрямів організації *професійної* діяльності (рис. 2.2.2) свідчить перш за все про стійку *залежність* цього виду діяльності від її вищезазначеного *загальнокультурного* попередника, завдяки якому *формувався* необхідний рівень володіння слухачем іноземною мовою та стало можливим її *збереження* на постійній основі. Згідно з фаховими вимогами та соціальним статусом викладача медичного університету, до його *професійної* діяльності належать такі сфери: *викладацька* практика, *наукова* та *дослідницька* діяльність, а також *лікарська* та будь-яка інша практична діяльність, кожна з яких має власні *потреби* та *мотиви* задоволення.

*Взаємозв'язок* між цими видами діяльності створює умови для формування цілісного образу викладача як різностороннього фахівця, а їх взаємний *вплив та взаємодія* обумовлюють неперервність зростання його професіоналізму за принципами гармонійного розвитку та у відповідності до існуючих вимог і норм. Іншомовна ж основа, на якій здійснюється професійна діяльність викладача як фахівця, сприяє розширенню меж та підвищенню рівня його компетентності до таких, що вважаються за міжнародні. Згідно зі схемою (рис. 2.2.2), *викладацька практика* слухача охоплює постійне забезпечення відповідності навчального процесу сучасній міжнародній ситуації за рахунок регулярного внесення змін до матеріалу, який викладається, а також його подання з позицій постійно поширюваних знань та нового досвіду викладача.

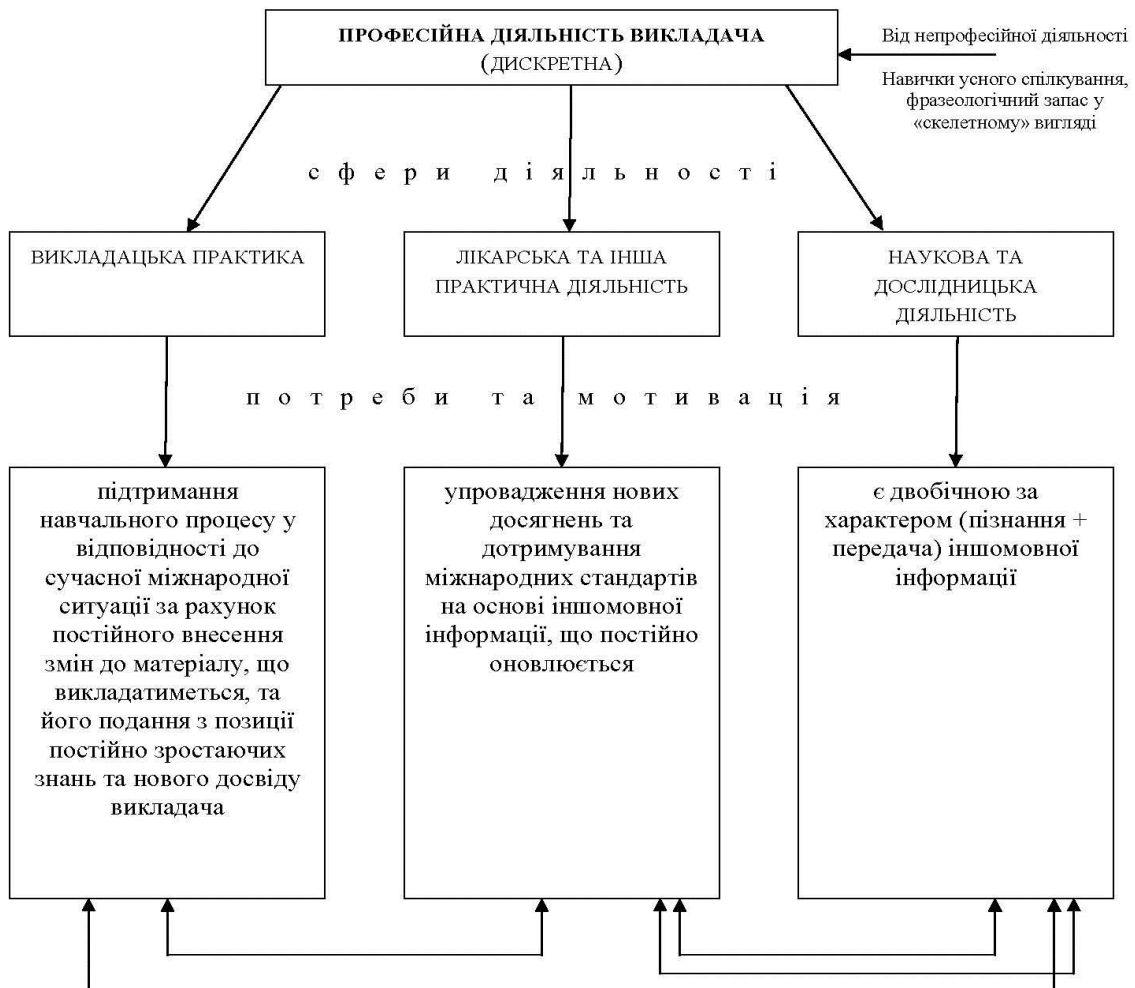


Рисунок – 2.2.2. Мотиваційний простір професійної діяльності викладача медичного університету на основі іншомовної інформації



*Потреби* викладача-предметника у викладацькій діяльності обумовлені його прагненням до підтримання навчального процесу у відповідності до сучасних міжнародних вимог. Здійснення цієї умови може відбуватися за рахунок систематичного внесення додаткової інформації до навчального процесу та її викладання з позицій нових знань та досвіду викладача. Що стосується мотивів, то вони проявляються у вигляді природного прагнення викладача до забезпечення конкурентоздатності випускників як гарантії його довгострокової зайнятості, а також можливості розширити свою діяльність до міжнародних масштабів.

Треба також зазначити, що *викладацька практика* знаходиться під впливом результатів лікарської і науково-дослідної діяльності викладача та одночасно здійснює і власний вплив на кожну з них. Це проявляється у формі створення умов для практичного застосування знань, що набувалися фахівцем-медиком у процесі підготовки і викладання нових лекційних та інших навчальних матеріалів, незмінно пов'язаних з вивченням нових іншомовних цінностей. Взаємодія між указаними напрямками діяльності характеризується також і наявністю впливу практичної діяльності фахівця на зміст навчального матеріалу, що ним викладається. Він може поповнюватися новою інформацією практичного походження, заснованою на досвіді клінічної роботи, що постійно збагачується, фахівця. Стосовно можливого впливу інших напрямів діяльності фахівця-медика на його викладацьку діяльність, то такий проявляється з боку його науково-дослідної діяльності й виражається в можливості залучення до навчального процесу досвіду, набутого науково-дослідним шляхом, а також застосування в навчальному процесі нової інформації науково-дослідного походження.

*Лікарська* та будь-яка інша практична діяльність викладача за межами навчального процесу засновується на потребі впровадження нових досягнень та дотримання міжнародних стандартів на основі інформації про іншомовні цінності, що постійно оновлюється. Мотив до такої діяльності заснований на забезпеченні власної конкурентоздатності викладача як засобу його затребуваності та гарантії зайнятості викладача як практикуючого фахівця. Ця сфера діяльності також знаходиться під впливом результатів наукової та

викладацької діяльності слухача курсів ПДО, кожна з яких надає умови до втілення в практичну діяльність нових наукових та викладацьких цінностей.

*Наукова та дослідницька* діяльність викладача як науковця або дослідника є двобічною за характером, тому що, з одного боку, обумовлює *пізнання* цінностей іншомовної професійної культури, прагнення до якого є мотивом для такої діяльності. З іншого боку, така діяльність передбачає *генерацію* засобами іноземної мови в міжнародне інформаційне середовище таких професійних цінностей, що були набуті фахівцем в межах його *рідномовної* професійної діяльності та є привабливими для його іноземних колег. Що стосується *мотиву* викладача до виконання наукових досліджень, то таким є можливість побудови та збереження власної конкурентоздатності як засобу професійної затребуваності та гарантії зайнятості викладача як науковця.

Як і дві попередні сфери професійної діяльності, результати *наукової* та *дослідної* діяльності викладача медичного університету повинні мати вплив на кожну з них. Проте інформацією, яку наведено в схемі моделі системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, не обмежується уявлення про *зміст* іншомовної підготовки як елемент цієї системи. У зв'язку з цим на рис. 2.2.3 наведено схему складників іншомовної післядипломної освіти викладача, наявність яких обумовлює та дозволяє забезпечити її неперервність. Саме ці складники мають забезпечити належну ефективність процесу навчання слухача на курсах підвищення кваліфікації та неперервність його освіти за рахунок самостійної пізнавально-навчальної діяльності впродовж усього подальшого періоду.

Повертаючись до елементів *змісту* післядипломної освіти, що були визначені в межах *змістовного* компонента системи, зупиняємося на *функціональному* наповненні кожного з них детальніше (рис. 2.1.1). Модель системи свідчить, що елемент «*знання*» має охоплювати наступне: *методи* і *прийоми* сприяння створенню емоційного переживання та осмисленню іншомовного фахового матеріалу, що надається в писемному вигляді; *технології*

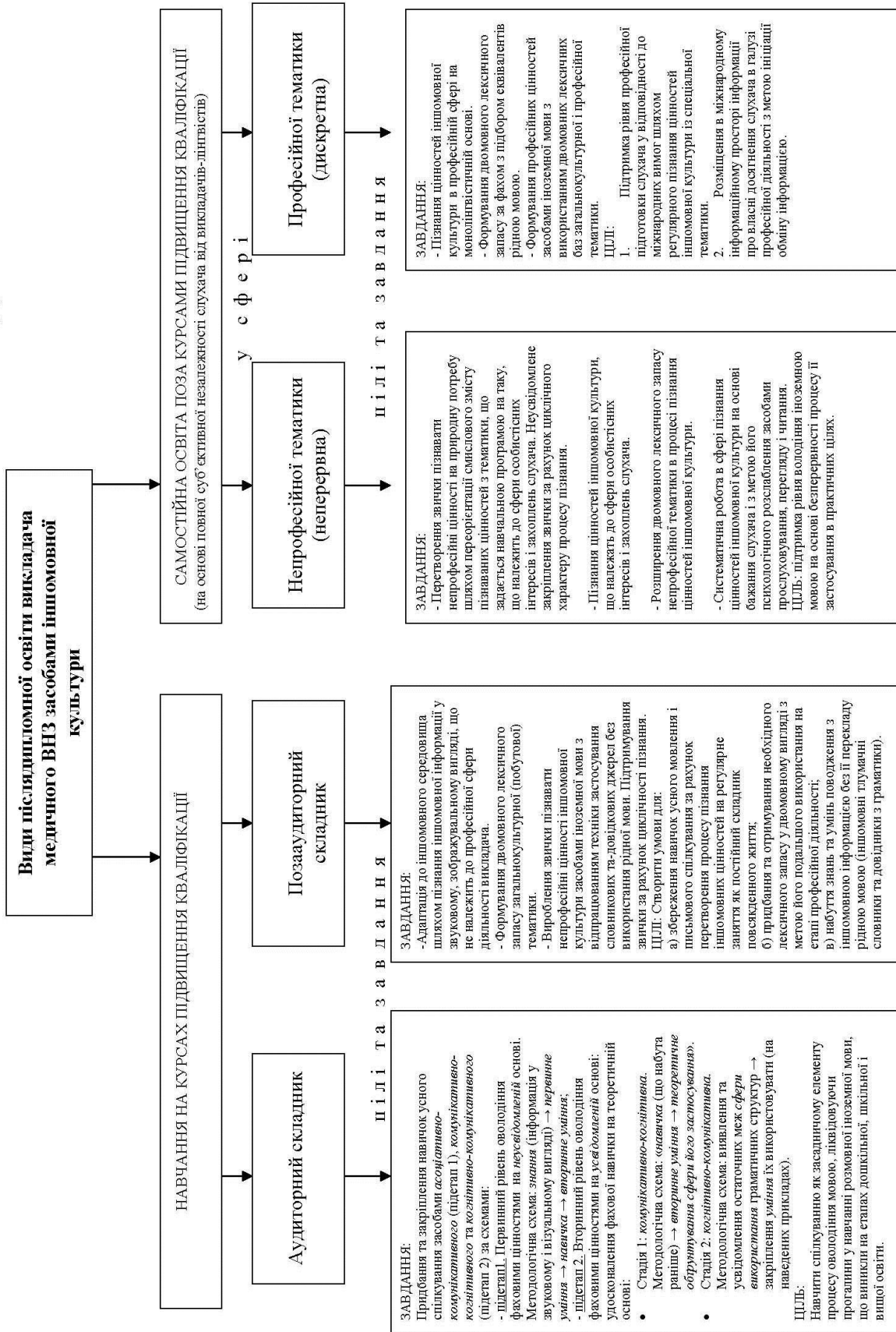


Рисунок 2.2.3 – Складники іншомовної післядипломної освіти викладача медичного ВНЗ: аспект забезпечення її неперервності

усного спілкування засобами іноземної мови; *шляхи* та *способи* підготовки матеріалів за фахом засобами іноземної мови.

*Уміння* та *навички* складаються із *комунікативних* та пов'язаних із такими діями: систематичним *оволодінням* цінностями іншомовної культури в умовах повсякденного життя; миттєвим *усвідомленням* іншомовного фахового матеріалу в писемному вигляді; готуванням різних матеріалів за фахом засобами іноземної мови. Більш детальний розгляд мети *комунікативних* умінь та навичок підтверджує, що сфера їх дії охоплює формування в слухача здатності до цілісного сприймання і осмислення іншомовної розмови на рівні *операціонально-звукових* комунікативних моделей та здатності до вільного спілкування засобами іноземної мови. Досягнутий *досвід* як обов'язкова умова повноцінності змісту освіти має розповсюджуватися на здатність до творчої праці із *загальнокультурними* цінностями в іншомовній сфері та на *фахове самостановлення* спеціаліста засобами іноземної мови.

Розглядаючи *функціональний* і *змістовний* вплив цих трьох елементів як комплексу на процес вибору змісту підготовки, слід зазначити, що у своїй взаємодії вони демонструють вплив *знань* на *уміння* та *навички*, *умінь* та *навичок* – на *досвід*, а *досвіду* – на *знання*. Наявність та напрямки впливу кожного із цих елементів на інший обумовлюють створення та існування одноконтурної замкненої системи їх *саморегулювання* (див. Додаток П)

Що стосується складників іншомовної післядипломної освіти (рис. 2.2.3), то в дослідженні вони виступають у вигляді двох різних видів освіти: *навчання на курсах* підвищення кваліфікації та *самостійної освіти* поза цими курсами. Проте процес навчання на курсах є *короткочасним* за тривалістю та *дискретним* за характером. Цей процес повинен відбуватися, розподіляючись на *аудиторну* навчальну та *позааудиторну* навчально-пізнавальну діяльність, переслідуючи досягнення певних *цілей* шляхом виконання конкретних *завдань*. Завдання, що має бути виконаним під час *аудиторної* діяльності, полягає в *набутті* та *закріпленні* навичок усного спілкування засобами *асоціативно-комунікативного* (підетап 1), *комунікативно-когнітивного* та *когнітивно-комунікативного* (підетап

2) методів за поданими схемами. Метою підетапу 1 є створення умов, що дозволяють слухачеві оволодівати *первинними* фаховими цінностями на *неусвідомлюваній* основі.

Цей процес відбувається за такою когнітивно-технологічною схемою: *знання* (у вигляді звукової та візуальної інформації) → *первинне уміння* → *навичка* → *вторинне уміння*. Термін «первинне уміння» означає таке уміння, яке є заснованим на знаннях теоретичного походження, що набуваються слухачем у вигляді слухової та зорової інформації, яку він отримує та сприймає спочатку окремо, а потім у її сукупному вигляді, не замислюючись про смислове *значення* та граматичний *склад* почутого виразу. *Вторинне уміння* – це таке уміння, що є заснованим на тимчасово втраченій навичці (навичках) і містить в собі *первинне уміння*, яке засноване на знаннях, разом із образом навички, що вже була здобута, але в певний момент є тимчасово втраченою за рахунок зупинення або призупинення користування цією навичкою. Образ останньої складається із *звукової* інформації та відповідної їй *візуальної* інформації, що відкладається в пам'яті того, хто навчається. *Двокомпонентний* образ навички доповнюється відчуттям *впевненості* в собі, що відтворюється у свідомості завдяки інформації, яка зберігається засобами *слухової, зорової та емоційної* пам'яті. Таке відчуття засновується на власному досвіді практичного застосування мови як *засобу* спілкування. Набуття *вторинного вміння* є необхідною умовою для формування та подальшого збереження здатності до відновлення навички, коли знову виникає необхідність чи потреба в її використанні.

Підетап 2 є *вторинним* рівнем оволодіння слухачем фаховими цінностями, який створює йому умови для вдосконалення фахової навички на теоретичній основі, яка обумовлює *усвідомленість* їх подальшого сприйняття. Цей період іншомовної підготовки розподіляється на дві стадії: *комунікативно-когнітивну* та *когнітивно-комунікативну*. Когнітивно-технологічна схема навчального процесу впродовж *комунікативно-когнітивної* стадії є така: «*навичка* (що набута раніше) → *вторинне уміння* → *теоретичне обґрунтування сфери застосування вторинного уміння*». Що стосується *когнітивно-комунікативної* стадії підетапу 2,

то навчання впродовж неї реалізується за такою когнітивно-технологічною схемою: «виявлення та усвідомлення остаточних меж *сфери використання* граматичних структур → закріплення *вміння* їх використовувати (відбувається на наведених прикладах)».

Загальна *мета* аудиторної діяльності полягає в тому, щоб навчити слухача спілкуванню як засадничому елементу процесу опанування ним мови, ліквідуючи таким чином відсутність досвіду в усному спілкуванні засобами іноземної мови. Це було зумовлено прогалиною, яка мала місце в навчальному процесі щодо оволодіння ним розмовною іноземною мовою й з'явилася в нього на етапах дошкільної, шкільної та вищої освіти. Таким чином, *мета* аудиторного складника процесу навчання на курсах підвищення іншомовної кваліфікації полягає в тому, щоб навчити слухача спілкуванню як засадничому елементу процесу оволодіння мовою, ліквідуючи недоліки в його навчанні розмовної іноземної мови, що мали місце на етапах дошкільної, шкільної та вищої освіти.

Що стосується *позааудиторної*, тобто самостійної, навчальної діяльності слухача на етапі підвищення його кваліфікації, то така полягає в його *адаптації* до іншомовного середовища шляхом пізнання такої іншомовної інформації у звуковому, зображувальному вигляді, що не належить до професійної сфери слухача. Крім того, завдання позааудиторної складової навчання на курсах підвищення кваліфікації полягають у формуванні двомовного *лексичного запасу* загальнокультурної тематики та у виробленні слухачем *звички* до пізнання загальнокультурних цінностей іншомовної культури засобами іноземної мови з опануванням техніки застосування словникових та довідкових джерел без використання рідної мови.

У практиці формувального експерименту найбільш оптимальною є така когнітивно-технологічна схема *цілей* позааудиторного компонента періоду навчання на курсах підвищення кваліфікації: створення умов для (а) збереження навичок усного мовлення й письмового спілкування за рахунок перетворення процесу пізнання іншомовних цінностей на регулярне заняття як постійний складник повсякденного життя слухача; (б) набуття та отримання необхідного

лексичного запасу у двомовному вигляді з метою його подальшого використання на етапі професійної діяльності; (в) набуття знань та умінь поводження з іншомовною інформацією без її перекладу рідною мовою (засобами іншомовних тлумачних словників та довідників з граматики).

На відміну від етапу *навчання на курсах* підвищення кваліфікації, проміжок часу, що використовується для *самостійної* освіти викладача медичного університету *поза курсами* підвищення кваліфікації, є неперервним за своєю сутністю, бо заповнює переважну частину загальної тривалості його професійної діяльності як фахівця. За змістом та функціональним призначенням самостійної іншомовної діяльності цей період розподіляється на два складники: такий, що стосується роботи з іншомовними цінностями *загальнокультурної* тематики і є *неперервним* за характером, та такий, що сконцентрований на пізнанні *професійних* цінностей іншомовної культури і є відносно *короткочасним* за тривалістю та *дискретним* за характером. До *цілей* та *завдань* самостійної освіти у сфері *загальнокультурної* тематики належать такі: **завдання** – перетворення звички пізнавати загальнокультурні цінності на природну *потребу* шляхом переорієнтації смислового змісту пізнаваних цінностей з тематики, що задається навчальною програмою, на таку, що належить до сфери особистих інтересів і захоплень слухача; пізнання цінностей іншомовної культури, що належать до сфери особистісних інтересів і захоплень слухача; розширення двомовного лексичного запасу загальнокультурної тематики в процесі пізнання цінностей іншомовної культури; систематична робота у сфері пізнання цінностей іншомовної культури на основі бажання слухача та з метою його психологічного розслаблення засобами прослуховування, перегляду й читання; **ціль** – підтримка міри володіння іноземною мовою на основі неперервності процесу її застосування в практичних цілях.

До *завдань* та *цілей* самостійної навчальної діяльності в *професійній* сфері належать такі: **завдання** – пізнання цінностей іншомовної культури в *професійній* сфері на монофілологічній основі; формування двомовного лексичного запасу за фахом з підбором еквівалентів рідною мовою; формування професійних

цінностей засобами іноземної мови з використанням двомовних лексичних баз загальнокультурної і професійної тематики; *цїлі* – підтримка власного рівня професійної підготовки у відповідності до міжнародних вимог шляхом регулярного пізнання цінностей іншомовної культури зі спеціальної тематики; розміщення в міжнародному інформаційному просторі інформації про власні досягнення у сфері професійної діяльності з метою ініціації обміну інформацією.

Повертаючись до диверсифікації процесу оволодіння цінностями іноземної мови викладачами медичного університету, розглянемо його рівні та етапи, які наведено в схемі «Технологія педагогічного супроводу реалізації кожного компонента експериментальної системи». Цей процес є *технологодиверсифікаційним* компонентом системи формування іншомовної готовності викладача (рис. 2.2.4). Згідно з цією методологічною схемою диверсифікація процесу іншомовної підготовки викладача-медика передбачає розподіл на два рівні: рівень 1 – реалізація *технології* навчання іноземної мови як засобу обміну цінностями іншомовної культури на основі *асоціативно-діяльнісних* способів і прийомів; рівень 2 – *сприяння* оволодінню викладачами здатністю до внутрішнього *прийняття* та *самоформування* цінностей професійного світу засобами іноземної мови.

Для розв'язання вищезазначених завдань була створена педагогічна технологія, що є *дворівневою* за своєю структурою та *трикомпонентною* за своїм функціональним складом. Такий технологічний підхід дозволяє, з одного боку, формувати у викладачів цінності іншомовної культури шляхом засвоєння іноземної мови як інструменту пізнання, а з іншого – забезпечувати *психолого-методичний* супровід їх власної професійної практики розв'язання фахових завдань засобами іноземної мови. В умовах дослідження *перший* рівень цієї технології передбачає підготовку слухачів у період, що передує початку їх викладацької діяльності, а *другий* полягає в навчанні та відпрацюванні практичних навичок, пов'язаних з організацією вже компетентними викладачами-медиками процесу викладання англійською мовою.



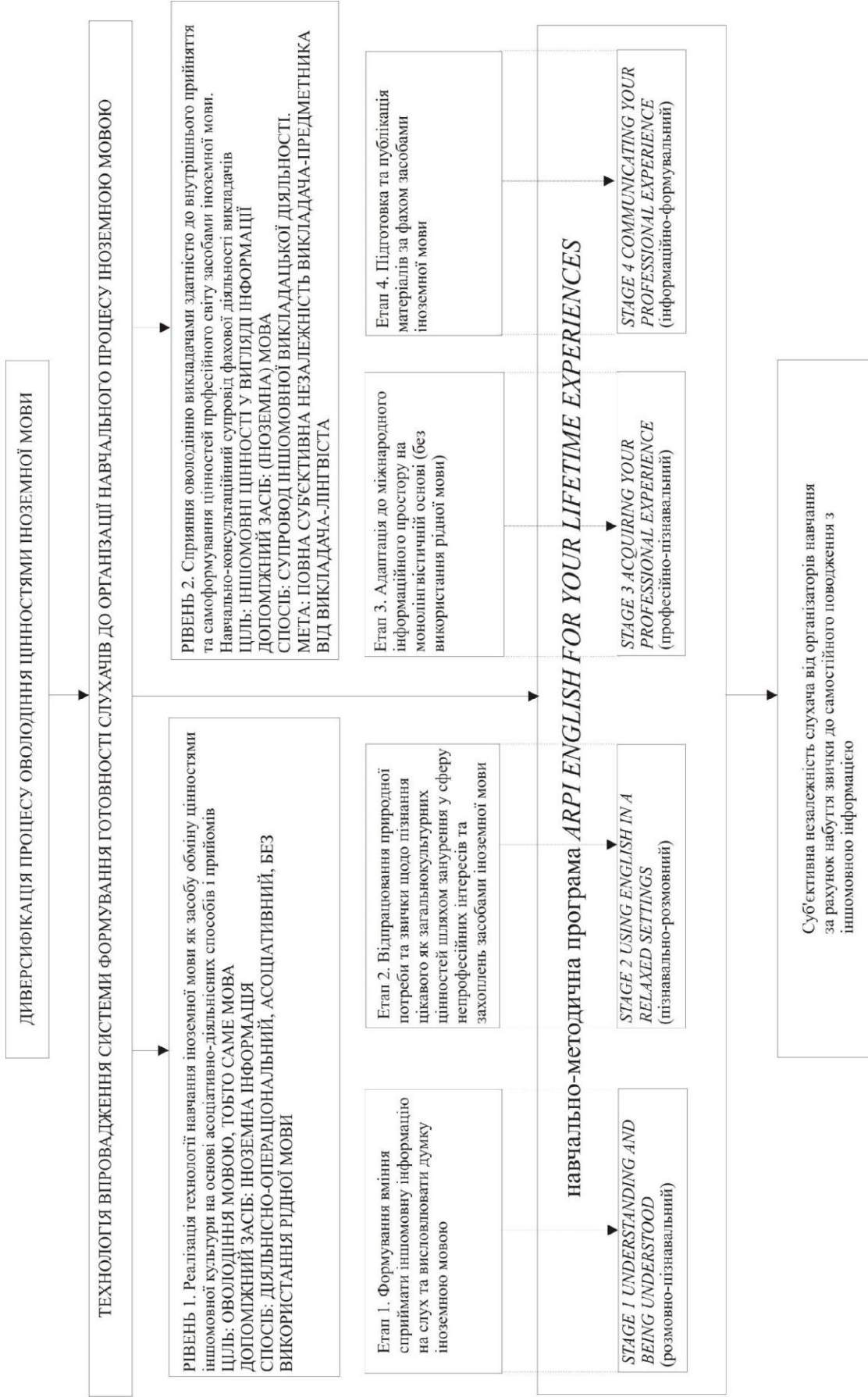


Рисунок 2.2.4 - Технологія педагогічного супроводу реалізації компонентів експериментальної системи

Розставляючи за допомогою розробленої *технології* педагогічні акценти під час організації навчання, слід відзначити, що протягом етапу, що збігається з її *першим* рівнем, іноземна мова розглядається як *мета*, а інформація як *засіб*, або допоміжний ресурс, для її досягнення. На *другому* рівні цієї технологічної схеми *мова* й *інформація* міняються ролями. За таких умов інформація, точніше її пізнання у вигляді іншомовних цінностей, перетворюється на *мету*, а мова – на *засіб*, або інструмент, її досягнення у вигляді пізнання іншомовних цінностей.

Що стосується *трикомпонентності* такої технологічної схеми, то вона обумовлюється наявністю *психологічного*, *педагогічного* та *філологічного* аспектів процесу навчання, що здійснюється її засобами. У зв'язку з цим треба підкреслити, що роль *педагогічного* аспекту не обмежується суто викладацькою функцією викладача, що є типовим в більшості інших випадків. До головних функцій педагогічного аспекту належать такі, що мають *виховний* та *розвивальний* вплив на слухачів і гармонійно поєднуються з психологічною основою навчального процесу.

До особливостей цієї технології слід також віднести принцип *монолінгвістичності* процесу опанування мови та пізнання іншомовних цінностей протягом усіх етапів та стадій її *першого* та *другого* рівнів. Кожен з двох рівнів структури цієї технологічної схеми має свої сутнісні характеристики. Функціональним призначенням *першого* рівня є реалізація технології навчання іноземної мови як *засобу* обміну цінностями іншомовної культури на основі *асоціативно-діяльнісних* способів і прийомів. Упровадження цієї функції в навчальний процес засноване на оволодінні іноземною мовою як *інструментом* пізнання інформації та подальшого обміну нею у вигляді усного спілкування. Розв'язання такого завдання здійснюється завдяки формуванню навичок усного *спілкування*, що охоплюють розуміння на слух одержуваної звукової інформації і вміння реагувати в усній формі на отримувану звукову інформацію.

Ціллю *першого* рівня є оволодіння власне мовою засобами *діялісно-операціонального* та *асоціативного* способів, а використовувана при цьому інформація відіграє суто допоміжну роль. До того ж, основною відмітною

особливістю цього етапу є повна *відмова* від застосування *рідної* мови в процесі навчання від самого його початку. Організація навчального процесу на *першому* рівні здійснюється з опорою на такі методологічні підходи: *системний* (забезпечення *цілісності* навчального процесу); *компетентнісно-генетичний* (формування *іншомовної комунікативної* компетенції та компетентності); *синергетичний* (*саморегулювання* ефективності навчального процесу на основі аналізу та коригування якості навчання за допомогою зворотного зв'язку за результатами проміжного оцінювання стану підготовки слухачів і їх опитування; *самоорганізація* – взаємодія між викладачем та слухачем); *діяльнісний* (етап 1). Використовуються також *культурологічний, особистісно орієнтований, комунікативно-когнітивний* та *когнітивно-комунікативний* підходи. Культурологічний підхід охоплює *іншомовні цінності життєвого устрою* іншомовного суспільства та обидва етапи навчання впродовж *першого* рівня навчального процесу, а на *другому* етапі – також і культурні *досягнення* цього суспільства. Функціональною орієнтацією *особистісно орієнтованого* підходу є досягнення кожним слухачем кінцевого результату у вигляді оволодіння ним іноземною мовою.

Передбачалося, що формування комунікативних навичок на *першому* рівні здійснюється у два етапи: *початковий* та *завершальний*. Упродовж *початкового* етапу 1 відбувалося формування вміння сприймати іншомовну інформацію на слух та висловлювати думки засобами іноземної мови. Проте набуте *вміння* розглядається як попередня форма вираження *навички*, що в подальшому виробляється на засадах цього вміння. Цей процес відбувається на основі спілкування та характеризується запам'ятовуванням слухачами фраз і зворотів прямої мови.

Призначенням етапу 2 *першого* рівня навчання за розробленою технологією є відпрацювання зі слухачем природних *потреб* та *звичок* щодо пізнання цікавого як загальнокультурних цінностей шляхом занурення засобами іноземної мови у сферу *загальнокультурних* інтересів та захоплень. Головним критерієм вступу в цей, заключний, етап *першого* рівня навчання є накопичення слухачем

лексичного запасу, достатнього для розуміння описуваних іноземною мовою правил граматики. Другий етап навчання характеризується зростаючою роллю *мотивованої* самостійної діяльності, *невмотивована* частка якої вже здійснювалася від самого початку навчання у вигляді домашніх завдань до занять. Таким чином, методичні основи створеної дворівневої *технології* впровадження розробленої *системи* передбачають формування стану засвоєння іноземної мови як комплексного поняття, що складається з *неусвідомленого опанування* і *усвідомленого вивчення* мови.

Функціональним призначенням *другого* рівня іншомовної підготовки викладачів медичного університету є сприяння оволодінню ними здатністю до внутрішнього *прийняття* та *самоформування* цінностей професійного світу засобами іноземної мови, а також здійснення навчально-консультаційного *супроводу* їх фахової діяльності. Ціллю ж *другого* рівня цієї диверсифікації є іншомовні цінності, у процесі пізнання яких іноземна мова має використовуватись як *засіб*, за допомогою якого цей процес може бути здійснений. Навчання викладачів на *другому* рівні відбувається в період, коли слухач вже готується розпочати викладання свого предмета іноземною мовою. Головною метою роботи в цей час слід вважати розв'язання завдання щодо забезпечення належної *якості* викладання у формі навчально-консультаційного супроводу організованого ним навчального процесу. *Другий* рівень розробленої технологічної схеми складається з двох етапів: *третього* та *четвертого*. Призначенням *третього* етапу є створення умов та забезпечення *адаптації* слухача до міжнародного інформаційного простору на монолінгвістичній основі. *Четвертий* етап навчання передбачає формування в слухача здатності до *підготовки* та *публікації* матеріалів за фахом засобами іноземної мови.

Головним завданням навчання на *другому* рівні навчання за цією технологією, так само, як і запланованим кінцевим результатом навчання за усією програмою курсу ПДО викладача медичного університету, є досягнення ним повної суб'єктивної *незалежності* від організаторів (викладачів, методистів) процесу в цілому. Упродовж *другого* рівня навчання слухач також формує

двомовну базу смислових еквівалентів іноземним поняттям, яка створюється на термінологічній основі *рідної* мови, якою він володів ще спочатку. Така робота, що здійснюється в процесі вибору й підготовки ним лекційного матеріалу за навчальним планом є при цьому *вторинною* за своєю функцією та неперервною за своїм характером. Створюючи таким чином фразеологічний словник, що постійно поповнюється новими фразами та словами впродовж подальшої роботи, спеціаліст-викладач укладає двомовну базу смислових еквівалентів у сфері своєї спеціалізації. Це дозволяє йому надалі висловлювати іноземною мовою будь-яку інформацію, що належить до сфери його професійної компетенції, і генерувати її в іншомовний інформаційний простір, перетворюючи свій досвід на міжнародне надбання.

Вищеозначене надає можливості зробити висновки про те, що якісне формування готовності викладачів медичного університету має здійснюватися на міцній *методологічній* основі, що передбачає: дотримання *комунікативних* принципів навчання іноземної мови на основі *асоціативного* сприйняття і запам'ятовування розмовних фраз і зворотів прямої мови; організацію процесу навчання без застосування *рідної* мови; застосування *дворівневої* технології навчання зі *змінною* аудиторною складовою і посилюваним акцентом на самостійну роботу; присутність у навчальному процесі *аудиторного* і *позааудиторного* компонентів за умов *регульованої* періодичності та тривалості їх сполучуваності.

З метою впровадження системи формування іншомовної готовності слухачів до професійної діяльності за допомогою розробленої технології створено освітню програму *ARPI English for Your Lifetime Experiences* («Англійська мова від АРПІ на все життя та для будь-яких життєвих випадків»), що є міжнародною програмою навчання англійської мови тих, для кого ця мова не є рідною. Як слов'янсько-британська за своїм походженням, методологічними *підходами*, методичними принципами й змістовним наповненням, ця програма має потенціал міжнародного *масштабу* вживаності, оскільки припускає опанування іноземної мови без застосування рідної. Останнім зумовлюється можливість її використання

в тому числі й для *змішаного* в національному значенні словникового складу навчальних груп, що зумовлює *універсальність* її застосування. Змістовна сутність назви розробленої програми відбиває *неперервність* навчання як головну її мету та її спрямованість на підвищення іншомовної компетентності тих, для кого англійська мова не є рідною. Ця програма, призначена для неперервного навчання, містить чотири етапи, кожен з яких збігається з відповідним етапом технології впровадження розробленої системи іншомовної підготовки слухачів. Призначення компонентів створеної програми полягало в такому: етап 1 – *розмовно-пізнавальний* за своєю функцією та *комуникативно-когнітивний* за змістом, етап 2 – *пізнавально-розмовний* за функцією та *когнітивно-комуникативний* за змістом, етап 3 – *професійно-пізнавальний* за функцією, етап 4 – *інформаційно-формувальний* за функцією.

Метою *першого* з цих етапів є формування комунікативних навичок. Навчання на цьому етапі відбувалось за розробленим курсом, якому було надано назву *Stage 1. Understanding and Being Understood* (див. Додаток Р, документ Р.1). У посібники, що входять до складу *першого* етапу навчання за розробленою програмою *неперервного* навчання, було залучено вправи, що припускають організацію спілкування засобами рольової гри, тематика якого охоплює повсякденні життєві ситуації. Ці навчальні матеріали містять також завдання, які призначені для *самостійної* роботи слухачів і не мають безпосереднього відношення до матеріалу підручника або домашнього завдання за ним. Як такі, що передбачають формування в слухача стану внутрішнього *комфарту* і психологічного *розслаблення*, ці завдання полягають в *пізнанні* іншомовної інформації зі сфери його особистих інтересів та захоплень. Розробка цих матеріалів здійснювалася з метою сприяння слухачеві в *осмисленому* запам'ятовуванні додаткової інформації, яка пов'язана з особливостями *життя* англomовного суспільства. Цей методичний прийом засновано на створенні умов для візуального й слухового сприйняття слухачем інформації, яка викликає в нього *інтерес*.

Метою *другого* етапу (*Stage 2 Using English in a Relaxed Setting*) є відпрацювання в слухача стійкої *звички* до пізнання іншомовної інформації на засаді *захопленості* її змістом, чим зумовлюється *збереження* набутого слухачем рівня володіння мовою за рахунок відносної *неперервності* процесу пізнання (див. Додаток Р, документ Р.2). *Третій* етап програми (*Stage 3 Acquiring Your Professional Experience*) передбачає можливість для постійного набуття слухачем оновлюваної повсякчас інформації за рахунок його *адаптації* до іншомовного інформаційного простору засобами іноземної мови. *Четвертий* етап програми (*Stage 4 Communicating Your Professional Experience*) забезпечує слухачеві можливість створювати інформацію засобами іноземної мови завдяки лексичному запасу, що набувається ним упродовж цього періоду, та розповсюджувати цю інформацію в межах інофрмацийного простору з метою використання в інтересах слухача.

Реформування післядипломної освіти в сучасних умовах пов'язане як з розширенням її змісту за рахунок досвіду професійного самовдосконалення протягом життя, так і з проведенням *особистісно орієнтованих* технологій і методик. Саме на такі цілі модернізації післядипломної освіти орієнтована відображена на рис. 2.1. модель *системи* формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, одним із провідних структурних складових якої є технологія педагогічного *супроводу* реалізації компонентів експериментальної системи. Як відзначалося раніше, модель, яку приведено на схемі «Технологія педагогічного супроводу реалізації компонентів експериментальної системи» (рис. 2.2.4), свідчить, що процес навчання складається з двох рівнів, кожен з яких містить два етапи.

Розглянемо на основі *структури* навчальної програми, розробленої і використовуваної у рамках цього дослідження, особливості застосування *концепції* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, заснованої на ній *системи* та *технології* впровадження останньої в навчальний процес. З метою виконання завдань *формувального* експерименту було передбачено застосування

специфічних методів, методичних прийомів, засобів, а також використання методичних шляхів, алгоритмів та інших ресурсів.

Найсуттєвішою особливістю використання розробленої методики є попередня орієнтація навчального процесу на *переосмислення* слухачем традиційного сприйняття змісту оволодіння цінностями іноземної мови з *відмовою* від опори на недостатньо ефективні методи. Це передбачало забезпечення проміжного консультаційно-роз'яснювального *супроводу* цього процесу. На відміну від традиційного підходу, що є зосередженим на розвитку в слухача теоретичних *знань* про мову, програма передбачає сприяння випереджальному розвитку в слухача *навичок* усного спілкування, починаючи з першого етапу навчального процесу. Побудова цього процесу заснована на *уявленні* слухачем *образу* почутого із подальшим його *озвучуванням* та закріпленням тих фраз або виразів, що були щойно вимовлені слухачем вперше. Однією з найважливіших умов *ефективності* процесу є забезпечення слухової та розмовної *адаптації* слухача до іншомовного середовища на *тематично-ситуаційній* основі життєвих цінностей. У зв'язку з цим первинним та найважливішим компонентом навчального процесу був *психологічний* чинник, оскільки тільки *комфортне* розміщення процесу пізнання іншомовних цінностей в повсякденному житті слухача дозволяє створити в нього належний *настрій* протягом його навчання та зберегти *неперервність* цього процесу протягом усього подальшого періоду його професійної діяльності.

Методичні прийоми, що використовувалися на цьому етапі навчання, зумовлювали організоване запам'ятовування мовної інформації на *асоціативній* основі, тобто у формі поєднання *почутого* з *побаченим*. Останнє мало розповсюджуватися на рухи, дії, події, предмети та віртуальні образи, які супроводжувалися генерацією *звукової* інформації, що сприймалася слухачами на слух.

Упродовж періоду 2002/2003-2009/2010 рр. (*констатувальний* етап та стадії 2.1, 2.2 *формувального* етапу експерименту) відпрацювання навичок усного мовлення здійснювалося на *діалоговій* основі шляхом *простого*



(4-актового) аудіювання і наступного відтворення змісту відповідних діалогів засобами рольової гри (див. Додаток С, документ С.1, п. 1). У подальшому за результатами аналізу досягнутої *якості* навчання процес вироблення навичок усного мовлення було вдосконалено, сутність його полягала в тому, що вироблення в слухача таких навичок мало здійснюватися за допомогою розробленої методики *комбіновано-комплексного* (6-актового) аудіювання, яке здійснювалося в новій технологічній послідовності (див. Додаток С, табл. С.1, п. 1.1.7 та документ С.1, п. 2). Цю методику (див. Додаток С, документ С.1) було впроваджено в навчальний процес на початку стадії 2.3 *формувального* етапу дослідження та застосовано до завершення його *контрольного* етапу (2010/2011-2013/2014). Цей методичний прийом має цілу низку переваг, які дозволили суттєво підвищити *ефективність* навчального процесу. На відміну від вживаного спочатку *простого* аудіювання він передбачав та забезпечив навчання слухачів читанню цілими реченнями, яке передувало вивченню алфавіту, на відміну від звичного читання *окремими* словами (див. Додаток С, п.1.3.6). Залучення цього прийому до комбінованого *аудіювання* дозволило слухачеві суттєво підвищити ефективність процесу *закріплення* його комунікативних навичок, про що свідчать розділи 2 та 3 табл. 2.2.1, яка містить дані про якість комунікативної підготовки викладачів медичного університету.

Послідовність технологічних дій, що наведені в додатку Л.1 (див. документ Л.1), використовувалася в системі занять, що відбувалися за розкладом в період 2010-2014 рр. Використання цього технологічного засобу в ході формувального експерименту суттєво підвищило у викладачів медичного університету рівень сформованості навичок усного спілкування, про що свідчить зміст таблиці 2.2.1.

Організованість запам'ятовування інформації на першому етапі першого рівня навчання має спочатку забезпечуватися в умовах *змінної* вмотивованості цього процесу для слухача. При цьому *відсутність* у слухача вмотивованості до моменту його вступу в рольову гру повинна змінюватися на її *виникнення* в ході психологічної адаптації слухача та його подальшої *захопленості* умовами розмовної ситуації, яка відтворена засобами рольової гри за участю слухача.

Таблиця 2.2.1 – Динаміка залежності якості комунікативної підготовки викладачів медичного університету від особливостей навчального процесу

№ п/п	Роки	Розподіл слухачів за рівнями сформованості навичок усного спілкування за роками, %		
		низький	середній	високий
1. Для простого (4-актового) аудіювання (в умовах дво- або триденної перерви між аудиторними заняттями)				
1.1	2002/2003	29,7	67,6	2,7
1.2	2003/2004	24,5	59,7	15,8
1.3	2004/2005	21,0	56,7	22,3
1.4	2005/2006	19,8	58,9	21,3
1.5	2006/2007	20,4	59,7	19,9
1.6	2007/2008	24,3	53,9	21,8
1.7	2008/2009	23,5	56,3	20,2
1.8	2009/2010	23,1	56,7	20,2
2. Для комбіновано-комплексного (6-актового) аудіювання та читання з формуванням активного запасу вербально-скелетних формул-зворотів (в умовах дво- або триденної перерви між аудиторними заняттями) на аудіолінгвальній основі				
2.1	2010/2011	15,8	51,9	32,3
2.2	2011/2012	13,1	54,2	32,7
3. Для комбіновано-комплексного (6-актового) аудіювання та читання з формуванням активного запасу вербально-скелетних формул-зворотів (в умовах щоденного проведення аудиторних занять) на аудіолінгвальній основі				
3.1	2012/2013	9,7	44,8	45,5
	- 2013/2014			

Послідовне розширення активної лексики останнього відбувається за допомогою дозованого нарощування – від заняття до заняття – нової інформації, тематика якої належить до сфери тематичного інтересу слухача.

З метою підвищення ефективності навчального процесу шляхом зниження до мінімуму ступеня *втрати* (у проміжках між аудиторними заняттями) набутих знань і навичок, вперше сформульовано і застосовано метод навчання зі *змінним* аудиторним складником, який передбачав обов'язкову присутність *аудиторного* та *позааудиторного* компонентів навчального процесу на основі його регульованого поєднання. У зв'язку із цим оптимальним на початковому етапі вважався *щоденний* режим проведення занять (див. Додаток С, табл. С.1, (див. Додаток С, табл. С.1, п. 1.1.7 та документ С.1, п. 2). п.1.1.10).

Наявність накопиченого слухачем лексичного запасу на заключній стадії першого етапу дозволяла ввести одночасно з триваючим курсом *неусвідомленого* засвоєння мови засобами спілкування елемент *усвідомленого* вивчення граматики мови з поясненням її особливостей слухачам засобами цієї ж мови (*визначенням* понять, *описом* правил граматики і т.п.). Такий методичний прийом, заснований на *організованому* та *невмотивованому* виробленні в слухачів почуття, дозволяв *усвідомлено* застосовувати граматичні конструкції, що були засвоєні на асоціативній основі ними раніше на етапі *механічного* запам'ятовування та вже наявні в їхньому активному лексичному запасі. Це здійснювалося комбінуванням розбору правил застосування кожної граматичної конструкції з повторенням випадків її *практичного* застосування, запозичених з діалогів, відпрацьованих та вивчених слухачем раніше. Закріпленню матеріалу сприяв і його розбір через порівняння випадків застосування граматики в різних умовах.

Ще однією особливістю була вмотивованість слухача щодо *самостійної* діяльності, яка на другому етапі навчання зумовлювалася наданням можливості *пізнання* за допомогою мови тієї інформації, яка його цікавить або навіть захоплює. У цьому випадку стан *захопленості* слухача зумовлювався вмотивованістю процесу пізнання, у якому мова починала поступово все більше відігравати роль *засобу* пізнання, замість *предмета* вивчення. Таким предметом

на цьому етапі ставала власно *інформація*, а проявом психологічного аспекту такого методичного підходу була єдина можливість *комфортно* розташувати заняття, пов'язане з *розвитком і збереженням* у слухача навичок володіння мовою, в умовах його постійної зайнятості, переводячи її з категорії додаткового *навантаження* в категорію *засобу* приємного проведення часу. Дотримання останньої умови ставало єдиною реально існуючою гарантією *збереження* навичок володіння мовою, отже, *готовності* в подальшому навчати медичних дисциплін іншомовних студентів її засобами. З метою втілення цього принципу в навчальний процес було створено навчальний посібник з організації самостійної роботи.

Аналіз результатів застосування розробленої *концепції*, заснованої на ній *системи* та *технології* її впровадження надав можливість зробити висновок, що створена *дворівнева* технологія навчання передбачає формування стану *засвоєння* іноземної мови як комплексного поняття, яке складається з *неусвідомленого опанування* і *усвідомленого вивчення* мови, що забезпечується накладанням другого на перше із певним *зсуненням* у часі. Проте фаза переходу до другого методичного прийому планувалась не за *часом*, а визначалась *станом* слухача і обумовлювалася не тільки наявністю в нього необхідної *технічної* підготовки у вигляді лексичного запасу, достатнього для розуміння теоретичного матеріалу, але перш за все його *психологічною* готовністю до сприйняття і передачі інформації іноземною мовою через накопичений запас фраз та словосполучень.

Найбільші професійно-розвиваючі потенціали *системи* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою створювалися в умовах бригадної, тобто групової, форми організації навчальної роботи. *Бригадна* форма є ще однією суттєвою особливістю технології застосування розробленої системи до викладання іноземної мови в кожній з навчальних груп (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.6.). Йдеться про те, що до складу такої бригади залучалися щонайменш два вітчизняні викладачі іноземної мови та один чи два носії іноземної мови. Один з вітчизняних викладачів призначався бригадиром, приймаючи на себе відповідальність за

досягнення слухачами мети навчання як кінцевого *результату* цього процесу. Реалізація цієї відповідальності бригадиром здійснювалася шляхом координування *методичного* (на оперативному рівні), *психологічного* і *педагогічного* складників навчального процесу, важливим елементом якого в навчальній групі, що підконтрольна бригадирові, була самостійна *пізнавальна* діяльність слухачів. Проте *організаційний* і *методичний* (на тактичному і концептуальному рівнях) аспекти навчального процесу мали залишатися під контролем адміністратора й методиста відповідно. Така форма організації навчального процесу має декілька переваг, які дозволяють підвищити його ефективність, скорочуючи передусім *вплив* суб'єктивного чинника на кінцевий результат. Однією з переваг *бригадної* форми викладання було розширення кола осіб, з якими слухач мав можливість спілкуватися впродовж навчання і чий досвід він міг використовувати для своєї пізнавальної діяльності в позааудиторний час. Останнє значно розширювало потенціал *виховного* і *розвивального* складників навчального процесу як педагогічної події, поширюючи таким чином його функцію за межі суто *викладацького* акту. Бригадна форма викладання дозволила здійснити процес навчання на *комплексній* основі, тобто з опорою на сукупність двох або декількох різних *поглядів* на одні й ті ж аспекти, що пов'язані з процесом навчання. Це дозволило об'єднати *найсильніші* і *компенсувати* найслабші професійні сторони та особистісні якості кожного з викладачів. Роль носія мови як третього учасника навчального процесу полягала в сприянні *закріпленню* слухачами навичок усного спілкування передусім на *психологічній* основі. Вирішення такого завдання здійснювалося шляхом проведення занять на основі групового обговорення за принципом «круглого столу», що будувалося з опорою на матеріал, який щойно було пройдено. Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що *бригадна* форма навчання сприяє *психологічній* адаптації слухача до умов навчального процесу, які час від часу змінюються, роблячи ці умови якомога ближчими до таких, що властиві спілкуванню в іншомовному середовищі.

Важливою особливістю застосування розробленої *системи* і *технології* її впровадження було спрямування на появу у свідомості слухачів таких

новоутворень як: нові *мотиви* засвоєння змісту та сутності елементів іншомовної культури *неперекладним* шляхом із використанням монологістичних тлумачних словників та довідників з граматики (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.8); глибоке *переконання* в необхідності цілковитої відмови від використання рідної мови в післядипломній освіті. Останнє передбачало реалізацію потреби в *з'ясуванні* значень нових слів і словосполучень шляхом їх сприйняття через ілюстрації або фізично, тобто в тому вигляді, у якому вони використовуються в життєвих ситуаціях, що імітовані засобами рольової гри. За таких умов *з'ясування* та *запам'ятовування* слухачами смислових значень нових іноземних слів відбувається за допомогою тих *ілюстрацій*, які приведені в підручниках, а їх *закріплення* при повторній згадці здійснюється за допомогою спеціально розробленого ілюстрованого словника англійської мови, у якому кожне із слів, що зустрічаються в навчальному посібнику, надається у вигляді ілюстрації та тлумачення його значення англійською мовою. Такий підхід припускає три *засоби* для закріплення значення кожного слова в пам'яті слухача: 1) *ілюстрацію*; 2) *сукупність* ілюстрації й *частини* тлумачення, що слухач вже здатний зрозуміти; 3) *повне тлумачення*, що сформульоване виключно засобами освоєної мови. Що стосується елементів іншомовної *культури*, то в цьому випадку під такими розуміють предмети *життєвого устрою* англословного суспільства.

У зв'язку з цим однією з умов збереження слухачем навичок володіння іноземною мовою була регулярність її застосування в практичних цілях (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.9), тобто як інструменту *пізнання* іншомовних цінностей та *обміну* іншомовною інформацією. У межах дослідження це відбувалося за рахунок *неперервності* процесу практичної роботи з іншомовною інформацією, яка мала виконуватись за формулою «навчальна + професійна + розважальна», де під *навчальною* роботою розуміють роботу в аудиторії в сполученні з виконанням домашнього завдання вдома, під *професійною* – роботу за фахом у виробничих умовах, а під *розважальною* – пізнавальну роботу з іншомовною інформацією під час дозвілля. З метою дотримання цієї умови

навчальний процес планувався як комплексне поняття, яке зумовлює присутність не лише *навчального*, але і *пізнавально-практичного* складника.

Навчання впродовж *першого* етапу *першого* рівня навчальної програми передбачало управління *аудиторним* складником такого процесу щодо *періодичності* його застосування та *співвідношення* його загальної тривалості в порівнянні із позааудиторною *самостійною* діяльністю навчального та пізнавального характеру (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.10).

Застосування *змінної* періодичності аудиторних занять мало за мету створення умов для підвищення *коефіцієнта* ефективності ( $k_e$ ) навчального процесу шляхом мінімізації *втрат* знань та рівня навичок, які слухач набував впродовж занять. Такі *втрати* відбуваються природним чином та спостерігаються проміж сеансів аудиторної роботи. (Див. рис 2.2.1. «Криві залежності ефективності навчального процесу від щільності графіка аудиторних занять і питомої ваги аудиторної роботи».)

У зв'язку з цим на початковому етапі навчання оптимальним вважався *щоденний* графік аудиторних занять, що дозволяв слухачеві уникнути вищезазначених втрат і за рахунок цього створити необхідний лексичний *запас* та сформувати розмовні *навички*, якими зумовлювалася його здатність до впевненого *застосування* мови *поза* аудиторією. Цей час зазвичай наставав після проходження 80 – 100 уроків підручника. На наступних етапах навчання графік аудиторних занять передбачав наявність між ними перерви, тривалість якої поступово збільшувалася від одного до трьох днів. Після закінчення навчання на цьому етапі середньостатистичний слухач був підготовленим до систематичної *пізнавальної* роботи на *самостійній* основі, що дозволяло йому зберігати та нарощувати набутий раніше іншомовний ресурс. Це сприяло створенню умов для зростання практичної ролі іноземної мови передусім в повсякденному житті слухача в ході його просування в бік *підвищення* рівня володіння мовою.

Упродовж подальшого навчання слухачів цей процес мав перетворитися на стійку тенденцію з поступовим переходом процесу *навчання* в площину «виробничої» *практики*, що заснована не на *вивченні* мови як навчальної

дисципліни, а на її практичному *застосуванні* як засобу пізнання іншомовних цінностей. У зв'язку з цим ще однією особливістю застосування розробленої *системи та технології* її впровадження було використання викладачами спеціальної сукупності *пізнавально-розвивальних* методів навчання.

Інтерес до тематики інформації, яку слухач пізнавав, обумовлював систематичність, або відносну *неперервність*, процесу його перебування в іншомовному середовищі, що дозволяло йому зберігати необхідний рівень володіння мовою за рахунок поступового «перетворення» такої *потреби на звичку* (див. Додаток С, табл. С.1, п.2.1.2.).

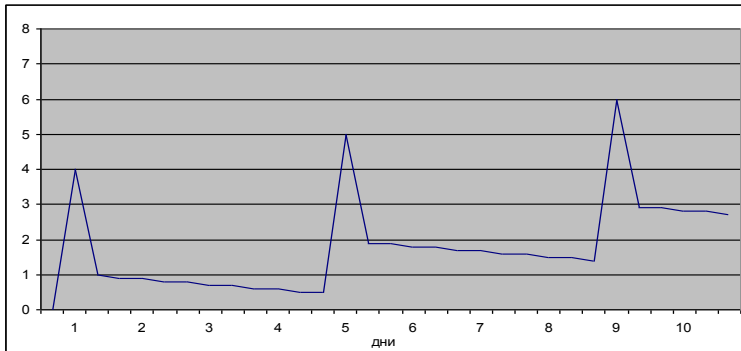
Завдяки організації навчального процесу з опорою на *психологічний* чинник забезпечується постійна готовність слухача до *застосування* мови у своїй іншомовній професійній діяльності, що є *дискретною* за своїм характером та у зв'язку з цим не може розглядатися як *достатній* ресурс для *збереження* слухачем навичок володіння цією мовою. Ще однією особливістю підвищення *впливу* самостійної навчальної діяльності слухачів на розвиток рівня володіння ними іноземною мовою було управління *змінною* питомою вагою частки аудиторної роботи в загальній системі засвоєння іншомовних цінностей. У зв'язку із залежністю якості навчання від щільності графіка проведення аудиторних занять (рис. 2.2.5) умовами дослідження передбачається *компенсація* можливого зниження цього показника, що може відбуватися за рахунок поступового *зменшення* частки аудиторного складника в умовній академічній годині навчального процесу.

Вирішення цієї проблеми здійснювалось відповідним *підвищенням* обсягу самостійної *пізнавальної* роботи, яка виконувалася в позааудиторний час в обсязі та темпі, що визначалися відповідно до темпів *зниження* щільності аудиторних занять за рахунок їх *розрідження* завдяки подовженню проміжків між цими заняттями (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.13).

Якісний склад та обсяг матеріалу, що призначений для позааудиторної пізнавальної діяльності, планувався для кожного уроку підручника відповідно до *тривалості* перерви між аудиторними заняттями.

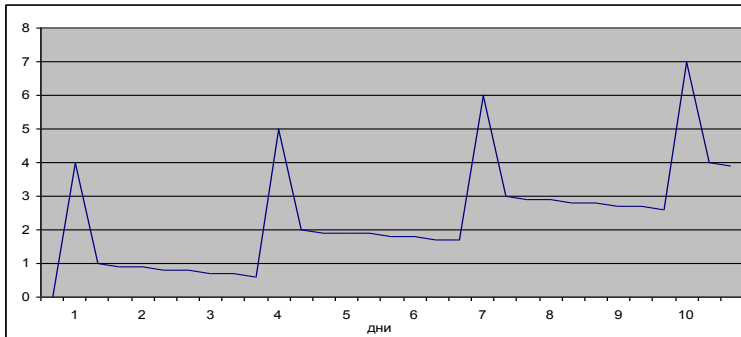


а) *періодичність занять: кожної четвертої доби*



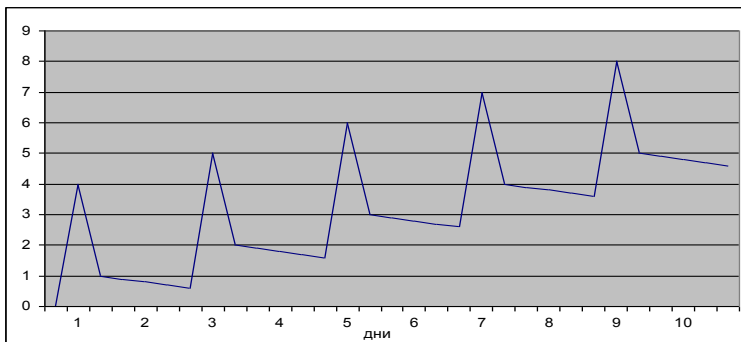
$$K_e = 1,25$$

б) *періодичність занять: кожної третьої доби*



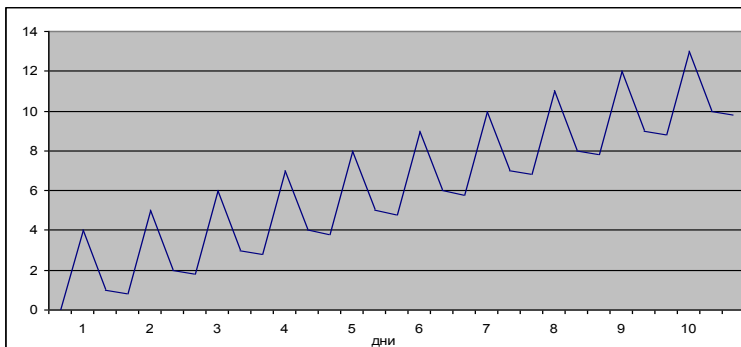
$$K_e = 1,37$$

в) *періодичність занять: кожної другої доби*



$$K_e = 1,62$$

г) *періодичність занять: щодня*



$$K_e = 2,75$$

Рисунок 2.2.5 – Залежність умовної ефективності аудиторної роботи від її питомої концентрації

Такий матеріал було зведено в посібник з організації самостійної роботи і систематизовано за трикомпонентною шкалою дозування пізнавальної роботи за її *змістом, складом та обсягом*, які мали визначатися у відповідності до міжаудиторного проміжку в трьох варіантах його тривалості: 1 день, 2 дні та 3 дні. Такий підхід дозволяє озброїти слухача універсальними рекомендаціями щодо заповнення свого вільного часу діяльністю, що пов'язана з пізнанням іншомовних цінностей. Сфокусований лише на цінності, що належать до особистих *інтересів і захоплень* слухача, цей підхід дозволяв слухачеві самостійно планувати пізнавальну діяльність та *втілювати* її в повсякденне життя з метою компенсаційного вирівнювання загального обсягу навчально-пізнавальної роботи впродовж поступового зниження *частки* аудиторної складової навчального процесу.

Ще однією особливістю, передбаченою програмою експерименту, було використання впродовж *першого* етапу *першого* рівня розробленої навчальної програми послідовного та поступового *перетворення* позааудиторної роботи з *навчальної* на *пізнавально-практичну* діяльність слухача з поступовим заміщенням першої на другу (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.11). Успішне вирішення такого завдання зумовлює можливість досягнення слухачем іншомовної *незалежності* від викладачів-філологів, що розглядається як кінцева мета процесу його навчання. Її досягнення має бути запорукою здатності слухача зберігати впродовж усієї наступної професійної діяльності рівень володіння мовою, що ним був досягнутий в межах дослідження (див. Додаток С, табл. С.1, п.2.1.5). Важливим визнано якомога раннє *створення та підтримування* стійкої тенденції розвитку пізнавальної діяльності слухача як *практичного* складника навчального процесу.

Ще однією *особливістю* іншомовної підготовки слухачів системи післядипломної освіти визнано місце та спосіб їх розташування під час виконання завдань викладача та участі в діяльності, що є спрямованою на розвиток навичок комунікативної взаємодії. Йдеться про те, яким чином слухачі мають розташовуватися по відношенню один до одного на аудиторному занятті, та які

умови мають бути створені, щоб сприяти формуванню в них *умінь* та *навичок* усного спілкування. Враховуючи той факт, що акт усного спілкування вимагає встановлення *психологічного* контакту між співрозмовниками, звичне багаторядне розміщення слухачів в аудиторії визнано неприйнятним, оскільки унеможливило встановлення між ними безпосереднього зорового *контакту*. У зв'язку з цим слухачам було забезпечено можливість дивитися один одному в очі, що досягалося за рахунок *кільцевої* (у формі кола, овалу, трикутника, квадрата або прямокутника) або *підковоподібної* схеми розташування слухачів в аудиторії. Під час відпрацювання засобами рольової гри *умінь* і *навичок* спілкування важливим вважалося, щоб місце для її проведення було розташоване на відстані від робочих столів, на яких є навчальні матеріали. Проте всі учасники гри мали знаходитися в положенні, що дозволяло вільно пересуватися й залучатися до спілкування або якоїсь іншої взаємодії, передбаченої умовами п'єси. Такий підхід створював слухачам можливість подолати *хвилювання* та поступово набувати *впевненість* на фоні обстановки, що за своїми умовами наближатиметься до справжнього іншомовного середовища (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.1.12).

Окрім використання вищезазначених організаційних шляхів та алгоритмів, впродовж *першого* етапу *першого* рівня дворівневої технології навчання, застосовувалися методи, головним серед яких вважався *прямий*, тобто монологістичний (*The Direct Method*), який не припускає використання рідної мови (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.1). (Цей метод застосовувався й на *другому* етапі *першого* рівня програми.) Не менш важлива роль у досягненні мети на *першому* етапі навчання надавалась і методу послідовного підвищення рівня оволодіння іноземною мовою (*The Natural Approach*), сутність якого полягала в зосередженості на набутті слухачем *навичок застосування* мови на практиці, на відміну від *накопичення* теоретичних знань про її граматику (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.2).

Виходячи із цього принципу, процес формування та подальший розвиток комунікативних *умінь* та *навичок* упродовж *першого* етапу навчання засновувався на використанні *асоціативно-комунікативного*, а пізніше – *комунікативно-*

когнітивного методу (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.3). На зміну останньому в подальшому було застосовано *когнітивно-комунікативний* метод навчання (див. Додаток С, табл. С.1, п.2.2.1).

З метою формування *психологічної* та *лінгвістичної* готовності слухача до усного спілкування іноземною мовою та закріплення набутих ним знань та навичок застосовувався *асоціативно-діяльнісний* метод навчання (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.4). Це дозволяло слухачеві набувати здатність до іншомовного спілкування на основі *асоціативних образів* за рахунок застосування іншомовної *взаємодії* як методичного прийому.

Формування розмовного потенціалу в слухача на цьому етапі навчання здійснювалося завдяки застосуванню методу відпрацювання та формування активного запасу *вербально-скелетних* формул-зворотів (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.5). Його сутність полягала в запам'ятовуванні головної *частини* зворотів прямої мови, тобто їх «скелета», шляхом багаторазового повторення кожного з них у застосуванні до різних об'єктів, у ролі яких були живі й неживі предмети, явища або події. Цей прийом сприяв *механічному* запам'ятовуванню на слух лише тієї *частини* мовного звороту, яка кожного разу повторювалася. У цьому випадку *тимчасова* присутність в мовному звороті слів, що стосуються об'єкта звернення, обумовлює формування в слухача первинне *уявлення* про можливу сферу застосування цього звороту. У зв'язку з цим відпрацювання даної навички здійснюється за допомогою достатньої за кількістю і максимально можливої за різноманітністю низки прикладів застосування кожної фрази.

Логічним продовженням цього методичного підходу є впровадження в навчальний процес *аудіолінгвального* методу (*The Audio-lingual Method*), який за своєю сутністю можна сприймати як *слухо-зорово-голосовий* (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.6). Цей метод заснований на *механічному* повторенні вголос слухачем почутого від викладача, а також дій, що викладач при цьому здійснював. Він передбачає, що *первинною* одиницею усного спілкування є *речення*, тому сприяє навчання користуватися мовою на основі закінчених *фраз* та мовних *зворотів*. Опанування мови засобами цього методу має такі етапи:

*розучування* моделей шляхом імітації, *свідомий вибір* нової моделі в її протиставленні вже відомим, інтенсивне *тренування* з моделями і *вільне вживання* моделі.

Однією з істотних відмінностей цього методу від традиційних підходів в навчанні іноземних мов є високий рівень *самостійності* слухачів щодо їх впливу на досягнення педагогічних орієнтирів процесу навчання. Вищезазначені методи належать до двох категорій, одна з яких об'єднує *інтерактивні* (interactive), а друга – *фразеологічні* (structural) методики навчання іноземних мов. У дослідженні перша група представлена *аудіолінгвальним* методом. Уживалися також інтерактивні методи, що припускали *діяльнісну* основу процесу навчання *комунікативних* навичок. До таких методів належали: *прямий* (*The Direct Method*), *комунікативний* (*CLT, or Communicative Language Teaching*) та *ситуативний* (*Task-Based Instruction*). Динаміку поліпшення якісних показників щодо оволодіння іноземною мовою засобами *аудіолінгвального* методу наведено в розділі 2 (пп.2.1 – 2.2) та розділі 3 (п.3.1) табл. 2.2.1.

На цьому етапі навчання використовувалися також метод гармонійного *поєднання* слухового та зорового сприйняття цінностей іноземної мови, методи формування *фразеологічної* (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.8) та *практичної* (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.2.9) компетентностей.

На етапі формування в слухачів комунікативних навичок використовувалася ціла низка *методичних* та *педагогічних* прийомів, один з яких забезпечував позааудиторне прослуховування звукової іншомовної інформації на системній основі. Цей прийом мав за мету сприяти набуттю слухачем *звички* до перебування в іншомовному середовищі та допомагати йому відмовитися від уявного перекладу рідною мовою почутої ним інформації про іншомовні цінності (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.3.1). Важливим був також прийом, націлений на сприяння *механічному* запам'ятовуванню мовних зворотів в асоціації з діями та подальшим усвідомленням їх змісту на *діяльній* (практичній) основі (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.3.2).

З метою наближення атмосфери аудиторного заняття до умов іншомовного середовища всі слухачі та викладачі використовували англійські *імена*. Такий прийом дозволяв також зрівняти всіх слухачів у період їх спілкування, усуваючи їх службові стосунки або різне соціальне становище. Повсюдне використання англійського імені кожним із слухачів та викладачів під час їх звернення один до одного (навіть поза заняттями) було сигналом для миттєвого «включення» іноземної мови замість рідної як засобу спілкування.

Як один із найважливіших за своєю роллю до навчального процесу був залучений прийом *комбіновано-комплексного* (б-актового) аудіювання (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.3.4).

Суттєву роль впродовж етапів 1 і 2 відіграв прийом використання прямого *погляду* як засобу створення зорового контакту «очі в очі» між викладачем та слухачами з метою встановлення психологічного контакту та попередньої адаптації слухача до умов справжнього спілкування за рахунок набуття належної *впевненості*. Пріоритетне значення надавалося зняттю психологічної *напруги*, що зазвичай виникає в слухача напередодні акту спілкування, з метою допомогти йому налаштуватися; до того ж пов'язані з цим витрати *часу* вважалися абсолютно виправданими (див. Додаток С, табл. С.1, пп.1.3.5, 2.3.4). Використовувались інші методичні та психологічні прийоми, а саме: *наслідувальне* читання; перегляд фільмів із задоволеністю лише тим, що вдалося зрозуміти (див. Додаток С, табл. С.1, п.1.3.7).

З метою сприяння адаптації слухача до іншомовного середовища на фоні повноцінної орієнтації в умовах неповного розуміння інформації було розроблено та вжито прийом навчання «чорно-білого» (спрощеного) її сприйняття. Навичка, що вироблялася внаслідок використання такого прийому, сприяла створенню в слухача стану *впевненості* як основи для його подальшої адаптації до умов іншомовного середовища.

Протягом заключної стадії *першого рівня* програми відбувалося ознайомлення слухачів з основами медицини за допомогою розробленого навчального посібника *Human Body from A to Z* (Анатомія. Простою мовою про

складне, 180 с.) [297]. Цей методологічний посібник спрямований на навчання смислового сприйняття іншомовного тексту, яке є стилістично й граматично спрощеним та містить нові для слухача слова й словосполучення, що належать до основ медицини. Пізнаючи на цьому етапі писемний матеріал іноземною мовою, слухачі опановували техніку роботи зі спрощеним, частково ілюстрованим, тлумачним словником іноземної мови, з'ясовуючи смислові значення нових для них понять за допомогою тлумачень, що надані в словнику з використанням знайомих йому слів. Така практика сприяла психологічній *адаптації* слухача до розуміння змісту іншомовної інформації без застосування рідної мови та формуванню здатності *домислювати* нез'ясовані поняття другорядного значення, дозволяючи задовольнятися тим, що є на цей час *зрозумілим*. Метод «чорно-білого» читання призначений для вироблення в слухача *впевненості*, що стане в нагоді за можливої участі в майбутніх актах спілкування різними засобами, у тому числі і в разі відсутності в слухача можливості для попередньої підготовки.

*Другий* рівень програми навчання був зорієнтований на період, коли слухач вже готувався розпочати викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою. У зв'язку з цим робота впродовж цього періоду мала вигляд навчально-консультаційного *супроводу* планованого процесу викладання.

У зв'язку з цим така робота є комплексною за своєю сутністю. Упродовж цього етапу вирішувалися такі навчально-методичні завдання: формування навичок *пізнання* іншомовної фахової інформації; *висловлення* інформації засобами іноземної мови; *закріплення* навичок *усного* спілкування; формування вміння *письмового* спілкування, техніки розкриття *лекційного* матеріалу та організації *практичних* занять іноземною мовою.

У педагогічному плані головною метою *другого* рівня навчальної програми була повна вмотивована лінгвістична та психологічна *незалежність* слухачів від організаторів навчального процесу як його педагогічний орієнтир (див. Додаток С, табл. С.1, п.2.1.5). Вона мала зумовлюватися здатністю до *самостійної* роботи засобами іноземної мови на наступних етапах професійної діяльності слухача як *викладача, лікаря* або *науковця*.

Здійснюване в цей період сприяння слухачам в організації навчального процесу полягало в розробці й виданні навчально-довідкових посібників «Російсько-англійського словника фраз і словосполучень для університетів з викладанням англійською мовою» [207], що містить навчальні вирази та терміни, та «Настільну книгу викладача» [170], яка містить *розмовні* фрази та інформацію, пов'язану з організацією процесу навчання англійською мовою. Цей ресурс дозволив викладачам університету виконувати: *переклад* іноземною мовою матеріалів і документів навчально-методичного комплексу та таких, що мають безпосереднє відношення до організації навчального процесу, з розробкою відповідних стандартів щодо їх перекладу; ідентифікацію різних документів і процедур навчального призначення, що використовувалися англійськими університетами інших країн; формування нових поглядів на організацію процесу навчання на основі інформації, запозиченої з досвіду роботи іноземних університетів.

З метою забезпечення належної *якості* перекладу англійською мовою різних матеріалів та документів навчально-методичного комплексу, фрагментів лекційних матеріалів і наукових статей за фахом було розроблено і описано *технологічний* процес перекладу з рідної мови на іноземну, до складу якого увійшли функціональна схема використання словниково-довідкових матеріалів для виконання перекладу з рідної мови на іноземну (див. Додаток Т рис. Т.1.2) і алгоритм указанного процесу (див. Додаток Т, рис. Т.2).

У зв'язку з цим слід зазначити, що поняття «навчально-методична робота» охоплювало таке: прийоми викладання і освоєння іноземної мови, різні навчальні вправи, практичні завдання та ресурси, що є необхідними для ефективної організації навчального процесу, до яких належать *час, простір, навчальне устаткування та навчальні посібники*.



### **2.3. Оцінка результатів впливу розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою на рівень їх фахової готовності**

У параграфі 2.1 другого розділу було теоретично обґрунтовано, а в параграфі 2.3 розкрито особливості формувального експерименту, спрямованого на перевірку ефективності відповідної системи. Актуалізуючи мету експерименту, ще раз підкреслимо, що вона полягала у визначенні *ефективності* поетапного впровадження в практику *технології* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

Усі *компоненти* створеної педагогічної системи були не лише тісно пов'язані й переплетені між собою, а й у процесуальному сенсі реалізувалися тільки в сукупності. Упровадження вищезазначеної педагогічної *системи* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу (рис. 2.1.1) передбачало деяку *перебудову* організаційної структури навчального процесу та ідентифікацію взаємозв'язку його елементів на основі *теоретичних* висновків, які було зроблено впродовж дослідження, та *теоретико-методичних* розробок, що було зроблено в межах цієї наукової роботи.

Оцінка результатів впливу системи і програми на рівень фахової готовності викладачів медичного університету здійснювалася на основі *критеріїв*, *показників* та *рівнів* сформованості цієї готовності, зафіксованих у програмі формувального експерименту. З цією метою ми дотримувалися трирівневої шкали й використовували *низький*, *середній* і *високий* рівні оцінки. Приналежність слухача до того або іншого з них визначалася на підставі результатів, досягнутих ним упродовж навчання, що були підтверджені під час їх перевірки вищезазначеними методами (*тестування*, *анкетування*, *спостереження за діяльністю*, співбесіда та ін.). Результати оцінювання досягнутого рівня виражалися у відсотках. При цьому до розряду *низького* рівня були віднесені слухачі, чий рівень готовності складав

нижче 60%, до *середнього* – ті, чий рівень готовності знаходився в межах 60-74%, а до *високого* – слухачі з рівнем, що перевищував 75%.

Упродовж дослідження було сформульовано опис *якісних властивостей* кожного з цих рівнів щодо всіх окремо взятих показників, які використовувалися як складові та засоби оцінювання результату навчання за вищезазначеними критеріями експерименту (див. Додаток У, табл. У.1-У.5). Проте на додаток до градації *рівнів* сформованості готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, був проведений аналіз можливих *причин*, що зумовлюють стан відповідних показників на *низькому* й *середньому* рівнях готовності. Необхідність такого аналізу була викликана можливістю підвищення стану готовності викладача до *високого* рівня його здатності до іншомовної професійної діяльності, тобто такого рівня, який слід вважати достатнім для здійснення педагогічної діяльності засобами іноземної мови. Завдяки цьому нам вдалося сформувати *нормативно-кваліфікаційну* інформаційну базу, на основі якої здійснювалося оцінювання стану готовності слухачів, та *початково-причинну* інформацію, з урахуванням якої були сформовані методичні *підходи* до організації процесу навчання.

Розглянемо головні причини недостатньої *початкової* готовності викладачів медичного університету до здійснення навчального процесу іноземною мовою (*низький* та *середній* рівні) за *мотиваційно-ціннісним* критерієм (див. табл. У.1, додаток У). До головних причин недостатнього рівня готовності належать передусім *психологічні*, а саме: а) відсутність інтересу у сфері іншомовних культурних цінностей на рівні цікавості (п.1.2); б) недостатньої (*низький* рівень) або обмеженої (*середній* рівень) іншомовної пізнавальної активності завдяки відсутності віри в можливість опанування іноземної мови або недостатнього володіння нею відповідно (п.1.3); в) нездатності (*низький* рівень) або обмеженого прояву (*середній* рівень) уміння захоплювати студента (п.1.4); г) відсутності або лише окремих випадків появи актів цілепокладання у сфері іншомовного викладання (п.1.7); д) відсутності віри в можливість здійснювати фахову діяльність іноземною мовою, що заснована на

досвіді невдалих спроб опанування іноземної мови у минулому (пп.1.8, 1.10-1.12); е) відсутності (*низький* рівень) або наявності лише окремих проявів (*середній* рівень) усвідомленої потреби до пізнання іншомовної інформації (п. 1.14).

До головних причин недостатньої початкової готовності викладачів медичного університету до здійснення навчального процесу іноземною мовою за *комунікативним* критерієм (див. табл. У.2, додаток У) належать такі: а) нездатність (*низький* рівень) або окремі випадки здатності (*середній* рівень) до впевненого спілкування іноземною мовою (п.2.10), що мають спільне *психологічно-лінгвістичне* походження; б) відсутність (*низький* рівень) або недостатній (*середній*) рівень володіння іноземною мовою, що зумовлює відсутність досвіду її використання на практиці (пп.2.1-2.11); в) недостатня здатність управління своєю поведінкою в умовах іншомовного спілкування та адекватно реагувати на зміну поведінки іншомовного студента (п.2.8) унаслідок вищеназваних причин; г) відсутність обізнаності щодо необхідності повної відмови від використання рідної мови з метою сприйняття іноземної звукової (п.2.1) та писемної інформації через її уявний переклад рідною мовою.

Розглядаючи причини недостатньої початкової готовності викладачів медичного університету за *когнітивно-лінгвістичним* критерієм (див. табл. У.3, Додаток У), слід зосередитися на таких, які слід вважати за головні: а) відсутність (*низький* рівень) або недостатній (*середній*) рівень володіння іноземною мовою (п.3.2); неусвідомленість можливості цілісного сприйняття іншомовної інформації на спрощеній основі з домислюванням незрозумілого та без використання рідної мови (п.3.6); б) нездатність до формування цілісного уявлення про іншомовну інформацію у звуковому вигляді на монологічній основі (п.3.8); в) неспроможність обходитися без рідної мови в межах суто іншомовного інформаційного простору (п.3.3).

Серед головних причин, які зумовлюють недостатню професійну готовність викладача медичного університету до іншомовної педагогічної практики за *діяльнісним* критерієм (див. табл. У.4, додаток У), є такі: а) відсутність (*низький*

рівень) або недостатність (*середній* рівень) певного ступеня володіння іноземною мовою на безперекладній основі (п.4.1-4.18, 4.20-4.23, 4.25); б) нездатність адаптуватися до іноземного інформаційного простору без використання рідної мови (п.4.4); в) нездатність до оперування іншомовною інформацією на монолінгвістичній основі (п.4.6); г) невпевненість у необхідності та брак віри у можливість відмовитися від використання рідної мови (п.4.8); д) невпевненість у необхідності та можливості повноцінного адаптування до іншомовного середовища на монолінгвістичній основі (п.4.9); е) відсутність знань та умінь (*низький* рівень) щодо формування двомовної бази смислових еквівалентів або недостатність досвіду її формування (*середній* рівень) (п.4.10); ж) відсутність (*низький* рівень) двомовної бази смислових еквівалентів або обмеженість (*середній* рівень) її обсягу (п.4.11); з) безпорадність (*низький* рівень) при плануванні, контролі й оцінці навчальної діяльності або обмеженість досвіду (*середній* рівень) щодо такої діяльності (п.4.12); і) невпевненість у необхідності та можливості засвоєння предмета навчання засобами іноземної мови на партнерсько-консультаційних умовах (п. 4.13); ї) нездатність схилити студента засобами іноземної мови до розуміння необхідності постійного самовдосконалення (п.4.14); к) неможливість самостійного використання іноземної мови на фоні наявності творчого настрою (п. 4.15); л) відсутність (*низький* рівень) або обмеженість (*середній* рівень) власного досвіду пізнавальної діяльності засобами суто іноземної мови (п.4.19); м) недостатній (*низький* рівень) або обмежений (*середній* рівень) обсяг лексики загальнокультурної та фахової тематики; н) відсутність обізнаності про необхідність сприймання звукової та текстової іншомовної інформації без її уявного та писемного перекладу рідною мовою (*низький* рівень) або обмеженого досвіду (*середній* рівень) використання такого підходу на практиці (п.4.29).

Завершимо розгляд причин недостатньої початкової готовності викладачів до іншомовної педагогічної діяльності, яка оцінюється за *афективно-рефлексивним* критерієм (див. табл. У.5, Додаток У). Більшість їх спричинена таким: а) відсутність (*низький* рівень) або недостатність (*середній* рівень) певного

ступеня володіння іноземною мовою на безперекладній основі (п.п.5.2-5.4, 5.6-5.9; б) відсутність емоційного переживання й розуміння необхідності радісного настрою щодо власної відповідальності за оволодіння студентом навчальним предметом засобами іноземної мови (п.5.1); в) поверхневі (*низький* рівень) або обмежені (*середній* рівень) знання про норми і показники оцінювання готовності студентів (п.5.2); г) відсутність (*низький* рівень) або недостатність (*середній* рівень) досвіду задоволення власної інформаційної зацікавленості засобами іноземної мови (п.5.3); д) обмеженість у судженнях та відсутність здатності до самооцінки і зорієнтованості на управління власними інтелектуальними ресурсами і процесами (п.5.4); е) відсутність розуміння важливості щодо регулювання рівня свого професійного й загальнокультурного розвитку; є) утруднення у виборі методів самоосвітньої діяльності, а також цілей і мотивів (п.5.4); ж) невмотивованість на постійний культурний, професійний і особистісний розвиток (п.5.4); з) відсутність здатності до створення власного іншомовного середовища та його утримання на розважально-пізнавальній основі (п.5.5); і) відсутність (*низький* рівень) або обмеженість (*середній* рівень) власного досвіду пізнання іншомовних цінностей в межах власних інтересів та захоплень (п.5.6); ї) відсутність (*низький* рівень) або обмеженість (*середній* рівень) знань про основи і принципи рефлексії, механізмів рефлексивного мислення (п.5.7); й) відсутність уявлення про необхідність психологічного зв'язку викладача із студентами (п.5.7); к) відсутність впевненості у можливості та уявлення про шляхи стимулювання іншомовної пізнавальної діяльності студентів засобами іноземної мови (п.5.8); л) відсутність (*низький* рівень) або обмеженість (*середній* рівень) уміння рефлексувати і аналізувати прогалини у своїх знаннях, уміннях, особистісних якостях (п.5.9); м) безпорадність (*низький* рівень) при плануванні, контролі та оцінці власної діяльності або обмежений досвід (*середній* рівень) практичного впровадження цих видів діяльності (п.5.9).

Окрім вищезазначених, серед причин *низького* та *середнього* рівнів готовності, які згадуються частіше за інші щодо більшої кількості показників усіх вищевказаних критеріїв (див. Додаток У, табл. У.1-У.5) є такі, що спричинені

відсутністю (*низький* рівень) або недостатнім рівнем (*середній* рівень) володіння іноземною мовою. Розподіл завдань дослідження за етапами експерименту відбито між іншими в Додатку И.

До складу *критеріїв*, на яких засновувався цей аналіз, належали *мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативний, діяльнісний та афективно-рефлексивний*. Що стосується оброблення відповідної інформації, то така операція відбувалася із застосуванням методу *порівняльного* аналізу та полягала у зіставленні результатів опитування *контрольних та експериментальних* навчальних груп, що передувало початку етапу експериментального навчання, з такими, які було отримано після завершення цього етапу.

На початковому етапі процесу навчання іноземної мови були також розроблені навчально-методичні посібники «Догляд за хворим в домашніх умовах» [236] та згадуваний раніше «Анатомія. Простою мовою про складне» [297]. Упродовж подальших етапів розроблено цілу низку форм різноманітних звітно-рекомендаційних документів, призначених для виміру рівня *якості* педагогічної роботи іноземною мовою шляхом перехресних відвідувань аудиторних занять викладачів їх колегами. Було також розроблено стандарти щодо перекладу іноземною мовою повного переліку документів навчально-методичного комплексу та клінічної діяльності. Протягом наступного етапу було розроблено методичні *рекомендації* до перекладу англійською мовою фахової медичної інформації в межах курсу викладання загальної медицини [159], внутрішніх, власне інфекційних захворювань та епідеміології [157], а також інформації зі стоматології, надання першої медичної допомоги, опитування та консультування хворого іноземною мовою [160]. Окрім вищезазначеного, було створено бібліотечний фонд художніх, науково-популярних книжок та відеофільмів, а також навчальних, практично-клінічних і наукових матеріалів з медицини та інших дисциплін, що залучені до навчальної програми підготовки випускників медичного університету.

З метою отримання підсумкової інформації про стан сформованості готовності викладачів до організації навчального процесу іноземною мовою використовувалися такі методи та засоби: а) аналіз результатів *психолого-навчально-виховної* діяльності слухачів, підсумків проміжних діагностичних зрізів, націлених на виявлення ступеня володіння мовою в практичних цілях; б) аналіз результатів виконання слухачами завдань; в) аналіз міри застосування ними мови поза тематикою навчального курсу та їх професійної орієнтації з метою відстеження перетворювання іншомовної пізнавальної діяльності на стійку звичку. Наявність останньої вважалася за найважливіший якісний показник успішного створення в слухача стану психологічного *комфорту* під час його перебування в межах іншомовного інформаційного простору, що є *головним* ресурсом збереження навичок володіння іноземною мовою.

Оцінювання *рівня* сформованості іншомовної *готовності* слухача протягом експерименту як його результат здійснювалося за розробленими *критеріями*, про які згадано вище. Використовувалися також *статистичні* методи математичної обробки даних, що були отримані як результат експериментального дослідження.

Розроблено програму оцінювання рівня сформованості *когнітивно-лінгвістичної* готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою (див. Додаток Ф форма Ф.3) та засновану на цьому структуру екзамену та проміжних тестів як таку, що складається з оцінювання наявності навичок *аудіювання*, *вільного усного спілкування*, *осмисленого читання* та *писемного мовлення* (див. Додаток Ф, форма Ф.2).

На відміну від інших досліджень, у нашому випадку ефективність процесу підготовки викладачів медичного університету визначалася через їх готовність *застосовувати* навички володіння мовою безпосередньо впродовж навчального процесу за їх участю як викладачів. *Порівняльний* аналіз, як вже відзначалося вище, здійснювався у відповідності до критеріїв оцінювання результату сформованості у викладача готовності до організації іншомовної навчальної діяльності засобами технології, яка використовувалася впродовж усієї експериментальної роботи на неперервній основі. Результати, отримані під час

*підсумкового зрізу (вихідний контрольний зріз), порівнювались між собою та з такими, що було досягнуто на констатувальному етапі (вхідний контрольний зріз) дослідження відповідно до кожного критерію сформованості у викладача готовності до організації навчального процесу іноземною мовою. На початку констатувального етапу експерименту було сформовано поняття двох різних категорій навчальних груп слухачів, що брали участь в експерименті: контрольну та експериментальну.*

Процес формування складу навчальних груп, що входили до кожної з цих категорій, здійснювався з урахуванням специфіки власне процесу післядипломної освіти, який є *об'єктом* дослідження, його відносно довгої тривалості (2002-2014), що припускав неодноразову *зміну* якісного складу навчальних груп упродовж експерименту та *зміну* декількох інших чинників, дія яких відбивалася на процесі навчання. Необхідність врахування їх впливу на навчальний процес в цілому була зумовлена тим, що формування таких груп за вищезазначеними *категоріями* відбувалася з урахуванням приналежності слухачів до тих або інших навчальних кафедр університету як об'єднуючого чинника. Такий підхід забезпечував наявність умов для організації подальшої роботи слухачів як викладачів кожного підрозділу (кафедри) цього університету за командним принципом. На цій основі відбувався розподіл функцій, пов'язаних з подальшою позааудиторною підготовчою діяльністю слухачів як викладачів кафедри (підбір лекційного матеріалу з іншомовних джерел, формування і переклад документів та інших матеріалів навчально-методичного комплексу, оформлення інформаційних стендів кафедри та ін.), що мали виконуватися спільно з іншими колегами.

Проте попередня перевірка *рівня* іншомовної *готовності* слухачів здійснювалася з метою створення індивідуальної бази для подальшого віддзеркалення ефективності прогресу через результат. Останній буде досягнутий та продемонстрований кожним з них на наступних етапах навчання. Ця інформація містить показники *початкової* перевірки (тестування) кожного слухача щодо ступеня *володіння* іноземною мовою на теоретичному (когнітивному) рівні (Див. Додаток Ф, форма Ф.7), а також анкету первинного



*опитування* слухача (Див. Додаток Ф, форма Ф.6), яку він заповнює до початку процесу навчання як своєрідну «амбулаторну картку».

Укупі ці обидва документи дозволяли з'ясувати цілу низку особливостей кожного слухача з урахуванням сфери його *інтересів* і *захоплень* поза межами професійної діяльності. Останнє дозволило передусім створити індивідуальну основу для сприяння в набутті навичок *практичного* застосування іноземної мови за межами навчальної програми кожним слухачем через пізнання іншомовних цінностей *загальнокультурного* характеру з подальшим перетворенням такої діяльності на *стійку звичку*.

Така інформація виконувала також функцію своєрідної «історії хвороби» для кожного із слухачів та використовувалась як основа для відслідкування всіх особливостей процесу його «лікування» від недостатнього володіння мовою як «хвороби». Такий підхід передбачав можливість своєчасного коригування навчального процесу, яке перш за все мало стосуватися його *психологічного* середовища як мотиваційного чинника, що є засадничим та найбільш впливовим щодо кінцевого результату. З урахуванням вищезазначених особливостей об'єкта дослідження порівняльний аналіз його ефективності здійснювався за багатостадійним *неперервним* принципом, згідно з яким сукупність навчальних груп кожного поточного етапу розглядалася як *експериментальна* стосовно такої, що брала участь на попередньому етапі експерименту, але ставала *контрольною* щодо навчальних груп, які брали участь на його наступній стадії. Такий підхід дозволяв не лише зберігати *неперервність* процесу дослідження, здійснюючи порівняльний аналіз ефективності в декілька прийомів на суміжних за часом етапах дослідження, але й провести підсумкове оцінювання ефективності розробленої системи іншомовної підготовки викладачів медичного університету як предмета цього дослідження за весь його період та з урахуванням усіх засобів поліпшення та вдосконалення системи, які були впроваджені впродовж усього експерименту. Згідно з цим вищезазначений підхід дозволив створити умови для здійснення порівняльного аналізу ефективності розробленої *системи* формування в слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою та

*технології* впровадження цієї системи. Що стосується *розподілу* учасників експерименту за рівнями сформованості їх готовності як викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, то ми отримали такі результати за показниками кожного з обраних критеріїв: *мотиваційно-ціннісного* (див. табл. П.1, Додаток X), *комунікативного* (див. табл. X.2, Додаток X), *когнітивно-лінгвістичного* (див. табл. X.3, Додаток X), *діяльнісного* (див. табл. X.4, Додаток X) та *афективно-рефлексивного* (див. табл. X.5, Додаток X).

На цьому етапі опису аналізу впливу розробленої системи іншомовної підготовки викладачів медичного університету слід зазначити зміни, які зазнали структура і методологічний зміст формувального етапу експерименту (див. Додаток Ч) порівняно з його варіантом, який був запланований раніше (див. Додаток И). Доцільність побудови формувального етапу на багатоступінчатій основі пояснюється прагненням автора продовжувати вдосконалення навчального процесу з метою подальшого підвищення його ефективності, яка оцінюється на підставі результатів, підтверджених кожним з діагностичних зрізів, а також виправдується новими можливостями, що були виявлені автором як засіб подальшого підвищення якості навчання. Нижче (див. табл. 2.3.1) наведені підсумкові дані щодо розподілу учасників експерименту за рівнями готовності до організації навчального процесу з критеріями експерименту. Порівнюючи результати формувального експерименту за *мотиваційно-ціннісним* критерієм, ми одержали певні результати (див. табл. 2.3.1, пп.1.1-1.3).

Як свідчать дані, наведені у графах табл. 2.3.1, технологія іншомовної підготовки викладачів медичного університету, яка була запропонована та застосована в дослідженні, вплинула позитивно на найбільш вагомні показники рівня сформованості готовності слухачів до професійної діяльності засобами іноземної мови через наявність в них: а) *мотивів активності* в професійному самовдосконаленні засобами іноземної мови; б) *позитивного ставлення* до фахової діяльності; в) достатньої *зацікавленості* в отриманні нової фахової інформації зі сфери іншомовної професійної культури як особистісної цінності.

Враховуючи те, що впродовж усього експерименту кожна наступна його стадія розглядається як *експериментальна* відносно попередньої і відповідно кожна попередня стадія розглядається як *контрольна* стосовно кожної наступної, порівняльний аналіз результатів, що були досягнуті на суміжних відрізках навчального процесу, підтверджує наявність *позитивної* динаміки на кожній з ліній розподілу між вищезазначеними стадіями, які по черзі виконують функцію *контрольної* та *експериментальної*. Цифрові показники (див. табл. 2.3.1, пп.1.1-1.3) та побудовані за їх допомогою стрічкова *діаграма* та лінійні *графіки* динаміки формування іншомовної готовності слухачів до педагогічної діяльності (див. Додаток Ш, Підрозділ Ш.1, рис. Ш.1.1а і Ш.1.1б відповідно) демонструють динаміку формування готовності слухачів до професійної діяльності засобами іноземної мови протягом усього формувального експерименту (2002-2014), яка свідчить про неперервний характер прояву стійкого прогресу за *мотиваційно-ціннісним* критерієм упродовж усіх трьох етапів дослідження: *констатувального*, *формувального* та *контрольного*.

Уздовж осі абсцис стрічкової діаграми і графіка лінійних кривих відкладаємо проміжки часу, відповідні стадіям експерименту, точки розділу яких позначимо  $t_0, t_1, t_2, t_3, t_4$ . Кожна з таких точок визначатиме момент оцінного зрізу для попереднього періоду та з початком відліку наступного. Проміжки між кожною парою сусідніх точок умовно приймаємо за тривалість відповідних стадій етапів дослідження і називаємо їх відповідно  $\Delta t_i, i = 0, 1, 2, 3, 4$ .

Розглядаючи співвідношення між *відсотковими* показниками, відповідними кожному з трьох рівнів готовності, можна зробити висновок про те, що – за наявності стійкої тенденції до зменшення кількості слухачів з *низьким* рівнем готовності в ході просування експерименту – спостерігається *випереджальне* зростання темпу збільшення кількості слухачів *вищого* рівня щодо таких, які мають *середній* рівень готовності (зрізи  $t_3$  і  $t_4$ ). Це свідчить про стійке підвищення ефективності процесу навчання в ході просування дослідження завдяки підвищенню рівня кожного з нововведень, що впроваджувались на поточному етапі, у порівнянні з кожним попереднім.

Таблиця 2.3.1 – Підсумкові дані щодо розподілу учасників експерименту за рівнями готовності до організації навчального процесу іноземною мовою

		Етапи експерименту														
		1. Констатувальний			2. Формувальний				3. Контрольний							
		Стадія 1 (вихідний контрольний зріз)	Стадія 2.1 (проміжний діагностичний зріз 1)	Стадія 2.2 (проміжний діагностичний зріз 2)	Стадія 2.3 (проміжний діагностичний зріз 3)				Стадія 3 (вихідний контрольний зріз)							
		Періоди, <i>pp</i> / функціональне призначення періодів														
1	Розподіл членів експерименту за критеріями	2002/2003 – 2003//2004 (20 міс)	2004/2005 – 2006/2007 (30 міс)	2007 /2008 – 2009//2010 (30 міс)	2010/2011 – 2011/2012 (20 міс)	2012/2013 – 2013/2014 (20 міс)										
		Традиційні підходи на основі <i>простого</i> аудіювання, визначення позитивних та негативних аспектів досліджуваної проблеми; формулювання гіпотези дослідження	Традиційні підходи, з урахуванням <i>недоліків</i> стадії 1; перевірка гіпотези дослідження	ефективності за рахунок діяльності	Підвищення ефективності за рахунок використання розробленого курсу на основі <i>комбіновано-комплексного</i> аудіювання	Підвищення ефективності за рахунок <i>змінної</i> періодичності розмовного курсу										
Рівні готовності слухачів до професійної діяльності іноземною мовою (Н = низький. С = середній; В = високий)																
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В			
1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Продовження таблиці 2.3.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
<b>1. Мотиваційно-ціннісний критерій</b>																		
1.1	Усього (осіб)			44			160			215			87			136		
1.2	Слухачів за рівнями готовності	24	15	5	78	61	21	92	86	37	29	23	27	62	47			
1.3	Відсотків за рівнями готовності (%)	54,5	34,0	11,5	48,7	38,0	13,3	42,8	40,0	17,2	33,3	26,5	19,8	45,6	34,6			
<b>2. Комунікативний критерій</b>																		
2.1	Усього (осіб)			44			160			215			87			136		
2.2	Слухачів за рівнями готовності (осіб)	30	11	3	105	41	14	125	59	31	38	20	33	57	46			
2.3	Відсотків за рівнями готовності (%)	68,2	25,0	6,8	65,6	25,6	8,8	58,1	27,4	14,5	43,7	23,0	24,3	41,9	33,8			

Продовження таблиці 2.3.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>3. Когнітивно-лінгвістичний критерій</b>															
3.1	Усього (осіб)	44		160			215			87			136		
3.2	Слухачів за рівнями готовності (осіб)	33	6	5	109	23	28	102	36	77	16	37	46	25	65
3.3	Відсотків за рівнями готовності (%)	75,0	13,6	11,4	68,1	14,4	17,5	47,4	16,75	35,85	18,4	42,5	33,8	18,4	47,8
<b>4. Діяльнісний критерій</b>															
4.1	Усього (осіб)	44		160			215			87			136		
4.2	Слухачів за рівнями готовності (осіб)	16	19	9	56	73	31	62	107	46	46	22	20	74	42
4.3	Відсотків за рівнями готовності (%)	36,35	43,2	20,45	35,0	45,6	19,4	28,8	49,77	21,43	52,9	25,3	14,7	54,4	30,9

Продовження таблиці 2.3.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Б. Афективно-рефлексивний критерій</b>															
5.1 Усього (осіб)	44			160			215			87			136		
5.2 Слухачів за рівнями готовності (осіб)	13	15	16	43	54	63	52	90	73	16	40	31	18	66	52
5.3 Відсотків за рівнями готовності (%)	29,5	34,1	36,4	26,9	33,7	39,4	24,2	41,9	33,9	18,4	46,0	35,6	13,2	48,5	38,3
<b>6. Підсумкові дані оцінювання</b>															
6.1 Середньоарифметична чисельність слухачів за рівнями готовності	44			160			215			87			136		
6.2. Усього відсотків за рівнями готовності (%)	263,55	149,9	86,55	245,3	157,3	98,4	201,3	175,82	122,88	156,3	190,8	152,9	105,8	208,8	185,4
6.3 Середньоарифметичний відсоток за рівнями готовності (%)	52,71	29,98	17,31	48,86	31,46	19,68	40,26	35,164	24,576	31,26	38,16	30,58	21,16	41,76	37,08
6.4 Підсумковий результат через відношення даних вихідного контрольного зрешто до вхідного (%)													-149,1	+39,3	+114,2

Вищезазначені лінійні графіки демонструють стійку тенденцію зниження кількості слухачів з *низьким* початковим рівнем готовності. За рахунок цього одночасно відбувається процес збільшення кількості тих, хто має *середній* і *високий* рівні такої підготовки на кожному наступному етапі експерименту в порівнянні з попереднім. Окрім стійкого характеру тенденції, про яку йдеться вище, слід зазначити *зростання* темпу приросту якісного рівня оцінюваних показників в ході просування експерименту. У зв'язку з цим слід зазначити, що зростання темпу зниження відсотка слухачів з *низьким* рівнем і темпу збільшення кількості слухачів, що мають *середній* і *високий* рівень цього показника, починає проявлятися в середині (*формувальний* етап, стадії 2.2, 2.3) і посилюватися наприкінці (*контрольний* етап, стадія 2) експерименту. Таке підвищення темпу зростання показників пояснюється тим, що на цих стадіях навчального процесу були вперше застосовані певні нововведення.

Що стосується власне структури програми навчання й складу навчального матеріалу, що використовувались упродовж стадії 2.2, то програма починалася з «нульового» розмовного курсу для всіх без винятку слухачів та впроваджувалась за умови повного виключення з навчального процесу *двомовних* словників, замість яких використовувалися лише *тлумачні* словники іноземної мови. Було також впроваджено певні зміни стосовно режиму та характеру навчальної роботи, які поширювалися на позааудиторну частину навчального процесу і виражалися в тому, що – окрім обов'язкової діяльності суто *навчального* призначення, яка обмежувалася виконанням домашнього завдання – до складу самостійної роботи було додано довільну щоденну *практичну* роботу у вигляді пізнання іншомовних цінностей, що належать до сфери *інтересу* та *захоплення* слухача.

Окрім вищезазначених змін, було дещо посилено й вимоги до викладачів іноземної мови, які передбачали їх постійне методичне *самовдосконалення* в режимі самопідготовки. Проте головною серед таких вимог було набуття викладачем вмінь та звичок використання мови як засобу пізнання іншомовних цінностей загальнокультурного походження з метою подальшого педагогічного



супроводу та сприяння процесу набуття такої навички слухачами, що в цього викладача навчатимуться.

Що стосується позитивних змін у якості навчання впродовж наступного періоду навчального процесу (стадія 1.3), то такі було зумовлено розробкою та використанням посібника із *самостійної* роботи, який містить *відео-* та *аудіо*матеріали для практичного використання іноземної мови з метою пізнання її засобами загальнокультурних цінностей за інтересами слухачів. Окрім цього, було розроблено та застосовано нову методику 6-актового комбіновано-комплексного аудіювання, що суттєво підвищило ефективність процесу та сприяло підвищенню *задоволеності* результатами роботи, викликаній також усвідомленням можливості пізнавати іншомовну інформацію без потреби в її перекладі рідною мовою як стримуючого чинника.

Приводом для подальшого збільшення темпу зростання кількості слухачів, які належать до категорії *середнього* (13%) та *високого* (31%) рівня наприкінці процесу навчання (*контрольний* етап, відрізок  $\Gamma_1 D_1$ ), є насамперед застосування режиму навчання, який змінний за періодичністю. Цей підхід дозволяє починати навчальний процес за *щоденним* режимом аудиторної роботи та надалі збільшувати проміжки між заняттями в ході накопичення слухачем запасу лексики та формування навичок її застосування на практиці.

Найменший темп позитивних змін рівня підготовки слухачів спостерігався впродовж стадії 1 (проміжок між зрізами  $A_1$  та  $B_1$ ) *констатувального* етапу (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.1, рис Ш.1.1б), призначеннями якого є: а) оцінити на практиці ефективність традиційних підходів до навчального процесу на прикладі формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою; б) визначити позитивні та негативні аспекти досліджуваної проблеми; в) сформулювати гіпотезу дослідження. Що стосується чинників впливу на показник наявності *мотивів активності* в професійному самовдосконаленні засобами іноземної мови, то серед таких слід зазначити: а) втрату сумніву і зміцнення віри в реальність завдання щодо організації навчального процесу іноземною мовою на фоні зростаючої

відповідальності за відповідність вимогам, що висуваються в умовах педагогічного процесу, який вже почався і триває; б) ставлення слухача до себе як до частини комплексного процесу навчання, що сприймається за принципом виробничого конвеєра; в) прагнення не відстати від колег в умовах зростаючої віри у свої сили та здатності, наявність яких була несподівано виявлена.

Наявність *позитивного ставлення* до фахової діяльності формувалася завдяки задоволеності слухача результатами своєї педагогічної роботи й сприйняття шанобливого ставлення студентів, усвідомленого завдяки досягненню несподіваної для себе свободи спілкування. Найбільш вагомим чинником впливу на наявність достатньої *зацікавленості* в отриманні нової фахової інформації зі сфери іншомовної професійної культури як особистісної цінності виявилось усвідомлення слухачем можливості пізнавати іншомовну інформацію за відсутністю стримуючих чинників (наприклад, потреби в її перекладі рідною мовою).

Процедура оцінювання рівнів готовності викладачів медичного університету за *мотиваційно-ціннісним* критерієм відбувалася засобами співбесіди з ними та їх анкетування згідно з розробленим опитувальником (див. Додаток Ф, форма Ф.1). Що стосується формувального експерименту за *комунікативним* критерієм, то його результати наведені в цифровому вигляді вище (див. табл. 2.3.1, пп.2.1-2.3).

Дані, які подані у вищезазначених графах табл. 2.4, свідчать, що технологія іншомовної підготовки викладачів іноземної мови медичного університету для здійснення професійної діяльності іноземною мовою, яку було розроблено та застосовано в дослідженні, дозволила забезпечити сформованість їх готовності до здійснення педагогічної діяльності засобами іноземної мови через можливість позитивного впливу на рівень найбільш важливих показників комунікативного критерію, а саме: а) здатність до повноцінного *сприйняття на слух* іншомовної інформації, що надається у звуковому вигляді; б) здатність до *усного спілкування* іноземною мовою завдяки набутого вміння вільно висловлювати думку на асоціативно-фразеологічній основі; в) наявність достатнього *лексичного запасу*

фраз, створеного на асоціативній основі за рахунок механічного запам'ятовування фраз та виразів прямої мови.

Цифрові дані (див. табл. 2.3.1, пп.2.1-2.3) та побудовані на їх основі стрічкова *діаграма* (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.2, рис. Ш.2.1а) та лінійні *графіки* (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.2, рис. Ш.2.1б) демонструють динаміку формування готовності слухачів до педагогічної діяльності засобами іноземної мови впродовж усього формувального експерименту. Як і в попередньому випадку, процес зниження кількості слухачів, що належали до категорій *низького* рівня, та підвищення відсотку тих, що набули *високий* та *середній* рівень готовності, має неперервний характер. Ця динаміка свідчить про набуту стійку тенденцію до прогресу із суттєвим *підвищенням* темпу зниження відсотка слухачів з *низьким* рівнем і темпу збільшення кількості слухачів, що мають *середній* і *високий* рівень цього показника наприкінці експерименту [упродовж стадії 1.3 (проміжок  $B_2\Gamma_2$ ) *формувального* етапу та усього *контрольного* етапу (проміжок  $\Gamma_2\Delta_2$ )]. Аналіз отриманих даних (див. табл. 2.3.1, п.2.3) свідчить, що в межах проміжків  $B_2\Gamma_2$  та  $\Gamma_2\Delta_2$  темп зниження відсотка слухачів з *низьким* рівнем складає відповідно 25% та 44%.

Що стосується підвищення темпу збільшення кількості слухачів, що мають *середній* і *високий* рівень, то в межах тих самих проміжків він становить відповідно 22% та 26% для *середнього* рівня і 59% та 47% – для *високого*. Візуальне зіставлення темпів приросту відсотка слухачів цих двох категорій на основі порівняння доводить відносну синхронність змін, які відбуваються, що свідчить про приблизно рівну міру позитивного впливу всіх особливостей навчального процесу разом на рівень підготовки слухачів.

Вищезазначене *підвищення* темпу зміни рівнів кожного з показників комунікативного критерію впродовж кінцевої стадії експерименту зумовлено впливом певних нововведень, які вже були згадані вище як такі, що застосовані в навчальному процесі. У цілому ж вплив цих нововведень є комплексним, тобто охоплює показники *кожного* з п'яти критеріїв, відрізняючись за своєю *природою* та *характером* досягнутого результату за чинниками їх позитивного впливу.

Позитивний вплив цих нововведень виражається передусім в підвищенні ступеня відносної *неперервності* практики прослуховування звукової інформації іноземною мовою, обумовленого природним бажанням, виникнення якого пояснюється інтересом слухача до її змісту. Така зацікавленість виникає на *другому* етапі самостійної роботи, коли слухач відбирає матеріал, що прослуховується, на власний смак після попереднього набуття ним звички до цього заняття. Остання була вироблена в нього раніше впродовж прослуховування матеріалу рекомендованої тематики, процес пізнання якої тривав паралельно на поки що примусовій основі.

При застосуванні ж *змінної* періодичності навчального процесу він має починатися із щоденних аудиторних занять з подальшим створенням певної перерви між ними та послідовним збільшенням її тривалості в ході накопичення слухачем лексичного запасу, що повинен формуватися на *фразеологічно-асоціативній* основі. Це нововведення дозволяє сприяти створенню та розвиненню здатності слухача до усного спілкування іноземною мовою завдяки набутому ним вмінню вільно висловлювати думку на *асоціативно-фразеологічній* основі та запам'ятовуванню достатньої кількості фраз, створеному на асоціативній основі за рахунок механічного запам'ятовування фраз та виразів прямої мови.

Процедура оцінювання рівнів готовності викладачів медичного університету за *комунікативним* критерієм відбувалася засобами проміжного тестування (див. Додаток Ф, форма Ф.2) та анкетування (див. Додаток Ф, форма Ф.8).

Порівнюючи результати формувального експерименту за *когнітивно-лінгвістичним* критерієм, ми одержали такі результати (див. табл. 2.3.1, пп.3.1-3.3). Цифрові дані, які наведено в вищезазначених графах таблиці 2.3.1, свідчать про те, що розроблені *система* та *технологія* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, які було застосовано в дослідженні, дозволили сформувати в них готовність до здійснення такої діяльності завдяки можливості свого позитивного впливу на

рівень значущих показників *когнітивного* та *лінгвістичного* компонентів когнітивно-лінгвістичного критерію, а саме: а) щодо *когнітивного* компонента – за рахунок наявності в слухачів необхідних знань (*методологічних, міждисциплінарних, педагогічних, медичних* тощо) як теретичної основи педагогічної діяльності та умінь використовувати їх на практиці засобами іноземної мови; б) щодо лінгвістичного компонента – завдяки набутій здатності щодо використання іноземної мови як інструменту, що зумовлює готовність слухача вільно орієнтуватися в межах іншомовного інформаційного простору, який стосується сфери його спеціалізації. Наявність такої здатності дозволяє забезпечити вільне використання іноземної мови з метою сприйняття текстової та звукової інформації на *монолінгвістичній* основі, тобто без використання рідної мови або застосування перекладу інформації на двомовній основі.

Як досягнення, що є спільним для обох вищезазначених компонентів *когнітивно-лінгвістичного* критерію, треба також назвати наявність в слухача здатності кваліфіковано оперувати іншомовною інформацією засобами іноземної мови в межах його спеціалізації. Її набуття слухачем засновано на сукупності умінь, пов'язаних з необхідністю адекватно висловлювати власну думку в писемному вигляді.

Цифрові дані, що наведено у вищезначеній таблиці, дозволяють побудувати *стрічкову* діаграму динаміки формування готовності викладачів медичного університету до фахової діяльності засобами іноземної мови (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.3, рис. Ш.3.1а). Остання дозволяє побачити та візуально проаналізувати динаміку зміни розподілу учасників експерименту між трьома категоріями (*низький, середній та високий* рівень), що наведені у відсотках згідно з отриманими цифровими даними (див. табл. 2.3.1, п.3.3).

Завдяки даним, що було наведено у табл. 2.3.1 і застосовано для побудови діаграми, ми наочно бачимо, що результат, досягнутий на кожній наступній стадії є вищим за такий, що було отримано на попередній стадії для категорії із *середнім* і *високим* рівнем, та є нижчим за досягнутий на попередній для категорії з *низьким* початковим рівнем готовності. При тому із діаграми видно, що

співвідношення між частками слухачів із *середнім* та *високим* рівнями підготовки, яких було досягнуто впродовж початкових стадій експерименту (вхідний контрольний зріз та проміжний діагностичний зріз 1), є майже рівним, але протягом стадії 2.2 (проміжний діагностичний зріз 2, точка  $B_3$ ) спостерігається суттєвий приріст відсотку слухачів *високого* рівня підготовки в порівнянні з досягнутим слухачами *середнього* рівня. Візуальне ж зіставлення темпів приросту кількості слухачів цих двох категорій під час наступного періоду доводить відносну синхронність подальших змін (у відсотках). Це свідчить про приблизно рівну міру позитивного впливу всіх особливостей навчального процесу разом на рівень підготовки слухачів в межах періоду  $t_3t_4$  ( $\Gamma_3D_3$ ).

Враховуючи те, що за вищевказаним принципом, спільним для оцінювання результатів експерименту за *кожним* з обраних критеріїв, упродовж усього експерименту кожна його наступна стадія розглядається як *експериментальна* відносно до попередньої й відповідно кожна попередня стадія розглядається як *контрольна* стосовно кожної наступної, порівняльний аналіз результатів, що були досягнуті на суміжних відрізках навчального процесу, підтверджує наявність *позитивної* динаміки на кожній з ліній розподілу між вищеназваними стадіями, які по черзі виконують функцію *контрольної* та *експериментальної*.

Для кращої наочності й можливості відслідкування динаміки та характеру зміни показників *когнітивно-лінгвістичного* критерію побудовано лінійні графіки (див. Додаток III, підрозділ III.3, рис. III.3.1б). Вони свідчать про те, що крива, яка описує зміну відсотка слухачів, залучених до навчального процесу в стані *низького* рівня їх готовності, демонструє стійкий характер зниження цього показника, а дві інші криві, що демонструють динаміку зміни кількості слухачів, що мали *середній* і *високий* рівень підготовки, підтверджують стійкість тенденції до зростання їх відсотка у процесі подальшого просування експерименту. При цьому помітним є підвищення темпу зростання двох останніх показників в *контрольній* стадії експерименту, яка є завершальною для всього процесу дослідження. Стосовно темпу зниження відсотка слухачів, що належали до категорії з *низьким* рівнем готовності, то помітним є його суттєве підвищення

(30,4%) в межах проміжку  $t_1t_2$  ( $B_3B_3$ ), який належить до стадії 2.1 *формульованого* етапу. Цей же самий проміжок відзначається помітним підвищенням (104,9%) кількості слухачів з *високим* рівнем готовності. Таке зростання темпу зміни кількості слухачів цих двох категорій було зумовлено нововведеннями в методиці навчання та, як слідство, структури навчального процесу, який – на відміну від традиційного підходу, що застосовувався також упродовж попередньої стадії – було розпочато з розмовного курсу, виключення рідної мови із навчального процесу та введення додаткового компонента позааудиторної діяльності, що був націлений на формування в слухача навичок практичного застосування іноземної мови з одночасним створенням необхідного вокабуляря на фразеологічній основі та його подальшим постійним розширенням. Такий підхід обумовив можливість виникнення певних чинників позитивного впливу на рівень іншомовної готовності, які перелічені та описані нижче.

Оцінювання рівня готовності слухачів до іншомовної фахової діяльності за *когнітивно-лінгвістичним* критерієм та його поточне коригування відбувалося засобами проміжного *тестування* (див. Додаток Ф, форма Ф.3) та *анкетування* (див. Додаток Ф, форма Ф.8). Серед чинників позитивного впливу на результат експерименту за когнітивно-лінгвістичним критерієм, є такі: а) відновлення фахових знань в *методологічній, міждисциплінарній, педагогічній і медичній* сферах, що були набуті слухачем раніше, та умінь щодо їх практичного використання засобами іноземної мови; б) здатність сприймати звукову й текстову інформацію на *монолінгвістичній* основі, обмежуючись при цьому розумінням загального змісту почутого або прочитаного, не зважаючи на наявність фрагментів матеріалу, що містять невідомі слова й вирази; в) наявність постійного за обсягом, але постійно оновлюваного за змістом, *активного лексичного потенціалу*, процес накопичення якого підтримується та триває завдяки формуванню прикладної ролі іноземної мови в процедурі пізнання іншомовної інформації загальнокультурної тематики; г) наявність лексичного ресурсу, що сформований засобами практики постійного пізнання і усвідомлений за змістом на *монолінгвістичній* основі; д) наявність достатньої двомовної бази

сміслових еквівалентів, створеної в процесі роботи з іншомовною інформацією на правах побічної продукції цього процесу.

Переходячи до *діяльнісного* критерію, треба зазначити, що як спосіб оцінювання рівня готовності за ним застосовувалася перевірка слухачів на наявність фахової дієздатності шляхом поточного *спостереження* та подальшого *супроводження* їх викладацької діяльності (див. форма Ф.4. Додаток Ф), а також засобом тестування (див. форма Ф.2. Додаток Ф). Проте поточне *спостереження* виконувало функцію інструменту, за допомогою якого робився висновок щодо готовності слухача до професійної діяльності в процесі відпрацювання на імітаційній основі процесу проведення ним лекційних і практичних занять.

Подальший *супровід* педагогічної діяльності слухачів мав вигляд вибіркового відвідування викладачами-філологами «АРПІ» аудиторних занять, які слухач проводив в плановому порядку. У результаті слухачеві надавалися рекомендації безпосередньо на його робочому місці. Крім того, філологами заповнювався звіт (див. Додаток Ф, форма Ф.4) про результати перевірки якості викладання слухачем спеціальної дисципліни іноземною мовою, подальший аналіз якого дозволяв бачити недоліки в іншомовній підготовці слухача як викладача медичного університету.

На підставі результатів такого аналізу виявлялися також недоробки і в процесі навчання слухачів іноземної мови, що дозволяло вносити до нього необхідне коригування. Порівнюючи дані, отримані впродовж *формувального* експерименту за *діяльним* критерієм, ми одержали такі результати (див. табл. 2.3.1, пп.4.1-4.3). Цифрові дані, що наведено у вищезазначеній таблиці, дозволили побудувати *стрічкову* діаграму динаміки формування готовності викладачів медичного (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.4, рис. Ш.4.1а) університету до фахової діяльності засобами іноземної мови. Ця діаграма свідчить про стійку тенденцію до зниження відсоткової частки слухачів з *низьким* рівнем готовності до такої діяльності, а також – про підвищення цього показника для слухачів, що мають *середній* і *високий* рівень іншомовної готовності. Така тенденція спостерігається впродовж усього експерименту. Зіставляючи співвідношення між кількістю



слухачів *високого* і *середнього* рівня підготовки, можна стверджувати, що протягом експерименту, від самого його початку, спостерігалось стійке перевищення кількості слухачів із *середнім* рівнем підготовки. Факт відсутності будь-яких змін щодо такого співвідношення вказує на відносну рівномірність впливу всіх нововведень, застосованих упродовж експерименту, на всіх слухачів.

Лінійні *графіки* зміни рівнів готовності впродовж усього експерименту (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.4, рис. Ш.4.1б), що було побудовано на основі тих саме цифрових даних, наочно демонструють, що найвищий темп зниження частки слухачів з *низьким* рівнем готовності спостерігається в межах проміжку Г<sub>4</sub>Д<sub>4</sub> (-32,6%). На цьому ж проміжку (Г<sub>4</sub>Д<sub>4</sub>) дослідження спостерігається і максимальний темп позитивної зміни цього показника для слухачів з *високим* рівнем готовності (+22.1%). При цьому темп зростання кількості слухачів, що належать до категорії *середнього* рівня, помітно підвищується, починаючи вже із стадії 1.1.Б (точка Б<sub>4</sub>), і зберігає приблизно однаковий темп зростання на всьому подальшому проміжку експерименту (Б<sub>4</sub>Д<sub>4</sub>). Між тим, спостерігається тимчасове зниження цього показника для *високого* рівня в межах проміжку А<sub>4</sub>Б<sub>4</sub> (-5,1%), яке компенсується одночасним підвищенням його для слухачів *середнього* рівня (+5,5%), що є майже рівнозначним.

Вищезазначене підвищення темпу зростання впродовж кінцевого етапу експерименту (проміжок Г<sub>4</sub>Д<sub>4</sub>) обумовлено позитивним впливом на діяльнісну підготовку слухача значно кращого володіння іноземною мовою, яке було досягнуто слухачами на цьому етапі дослідження завдяки застосованим методичним нововведенням. Йдеться про *змінний* за періодичністю режим навчального процесу, завдяки якому останній починався із щоденного режиму аудиторної роботи із подальшим збільшенням проміжків між заняттями в ході накопичення слухачем запасу лексики й формування навичок її використання на практиці, що було застосовано в сукупності з *комбіновано-комплексним* (6-актовим) аудіюванням.

Серед інших чинників, що позитивно вплинули на формування показників *діяльнісного* критерію, є також такі, що пов'язані з набуттям слухачем:

а) задоволеності від усвідомлення здатності до пізнання загальнокультурної інформації, а також упевненості, що сформувалася в процесі цієї діяльності, на тлі відповідної *комунікативної і когнітивно-лінгвістичної* підготовки; б) досвіду організації навчального процесу *засобами* іноземної мови як такого, що був створений на основі *попереднього* досвіду, набутого слухачем засобами рідної мови впродовж попередньої педагогічної діяльності; в) навичок, що були набуті в процесі неперервного пізнання *загальнокультурних* цінностей та дискретної роботи з іншомовною інформацією професійного призначення.

Ще одним чинником такого позитивного впливу на результат експерименту є поступове й стійке підвищення рівня формування в слухача комунікативних навичок як інструменту відновлення педагогічних якостей, набутих раніше засобами рідної мови.

Останнім у низці критеріїв оцінювання результатів впливу розробленої системи підготовки викладачів до організації навчального процесу іноземною мовою був *афективно-рефлексивний* критерій, за яким результати сформованості у слухачів готовності до організації навчального процесу іноземною мовою за яким визначалися шляхом *анкетування* (див. Додаток Ф, форма Ф.5). Порівнюючи результати експерименту за цим критерієм, які було отримано методом анкетування слухачів за розробленою формою (див. Додаток Ф, форма Ф.5), ми одержали такі результати в цифровому вигляді (див. табл. 2.3.1, пп.4.1-4.3). Цифрові дані, які наведені у вищезазначених графах таблиці 2.3.1, свідчать про те, що розроблені *система* та *технологія* формування готовності викладачів медичного університету до організації фахової діяльності засобами іноземної мови дозволили сформувати в них готовність до здійснення такої діяльності завдяки наданій та використаній можливості позитивного впливу на формування показників *афективно-рефлексивного* критерію, а саме здатності до: а) адекватної *самооцінки* достатності наявних емоційно-вольових якостей; б) *коригування* навчального процесу на основі переосмислення результатів тестування; в) цілеспрямованого встановлення та постійного утримання *психологічного* зв'язку із студентом за результатами переосмислення ефективності власної

комунікативної стратегії та тактики; г) наявності *відповідальності* за ступінь своєї готовності до самооцінки та якість самокоригування процесу оволодіння іншомовною культурою.

Отримані цифрові дані (див. табл. 2.3.1, пп.5.1-5.3) дозволяють побудувати стрічкову *діаграму* (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.5, рис. Ш.5.1а) та лінійні *графіки* (див. Додаток Ш, підрозділ Ш.5, рис. Ш.5.1б) динаміки формування готовності слухачів до організації навчального процесу засобами іноземної мови. Обидва графічні засоби виразу цифрових результатів, які було отримано впродовж експерименту, дозволяють візуально проаналізувати динаміку змін у розподілі учасників експерименту між категоріями *низького*, *середнього* та *високого* рівнів готовності слухачів до їх фахової діяльності засобами іноземної мови.

*Графіки* свідчать про те, що крива, яка описує динаміку зміни відсотка слухачів з *низьким* рівнем іншомовної підготовки, наочно демонструє стійкий характер зниження цього показника, а дві інші криві демонструють динаміку зміни відсотка слухачів із *середнім* та *високим* рівнями підготовки. У зв'язку з цим треба відмітити в межах відрізка Б<sub>5</sub>В<sub>5</sub> помітно підвищений темп зростання (+24%) кількості слухачів *середнього* рівня, випереджаючого той, що стосується *високого* рівня, який дещо знизився (-14%) перед подальшим стійким зростанням. Унаслідок цього категорія слухачів з *високим* рівнем готовності втратила, починаючи з цього етапу, свою переважну відсоткову позицію згідно з якою частка слухачів цієї категорії випереджала тих, хто мав *середній* та *низький* рівні підготовки на початку експерименту. Таке явище можна розглядати як тимчасову втрату темпу з причин, що пов'язані з індивідуальними особливостями суб'єктів навчального процесу (в особі викладачів-філологів і слухачів) та їх взаємодією на цьому етапі. Відновити його вдалося завдяки внесенню в цей процес певних змін, причому, перш за все, *психологічного* характеру. Оскільки цей якісний зріз припадає на початок навчального процесу, виявлення прогалин *психологічного* походження можна пояснити поточним відставанням в адаптації слухачів до іншомовного середовища, що є цілком природним та вказує на необхідність

придільнення пильнішої уваги з боку методистів та аналітиків з якомога скорішим подальшим коригуванням зусиллями викладачів.

Під час розгляду за допомогою стрічкової діаграми характеру зміни співвідношень у ході експерименту між кількістю слухачів високого й середнього рівня готовності стає очевидним викладене далі. На тлі приблизно рівної кількості слухачів обох цих категорій на початкових етапах експерименту: *констатувальному* [вхідний контрольний зріз ( $t_0$ ) та *стадії* 2.1 формувального етапу [проміжний діагностичний зріз 1 ( $t_1$ )] – на наступних його етапах [проміжні діагностичні зрізи 2 ( $t_2$ ), 3 ( $t_3$ ) і 4 ( $t_4$ )] спостерігається незначне перевищення кількості слухачів із *середнім* рівнем готовності, що не передбачає яких-небудь особливих висновків щодо можливої вибіркості впливу особливостей навчального процесу на різнорівневі категорії слухачів.

Аналізуючи виявлені тенденції та зміну темпу формування певних показників готовності слухачів за *діяльнісним* критерієм, враховуємо те, що (як вже було визначено вище) впродовж усього експерименту кожна наступна його стадія розглядалась як *експериментальна* відносно до попередньої і відповідно кожна попередня стадія розглядалась як *контрольна* стосовно кожної наступної, порівняльний аналіз результатів, які були досягнуті на суміжних відрізках навчального процесу, підтверджує наявність *позитивної* динаміки на кожній з ліній розподілу між вищезазначеними стадіями, виконуючими по черзі функцію *контрольної* та *експериментальної*. Застосовуючи цей підхід, розглянемо підсумковий результат, який було досягнуто після завершення експерименту (див. табл. 2.3.1, пп.6.1-6.3).

З метою унаочнення побудуємо *результуючу (підсумкову)* стрічкову діаграму (рис. 2.3.1 а) і графіки (рис. 2.3.1 б), що відбиватимуть динаміку формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою.

У цифровому виразі можна відмітити такий сумарний прогрес (упродовж усього періоду дослідження) у зміні відсотка слухачів, що належать до кожної з трьох категорій (*низького, середнього і високого* рівня) показників за такими

критеріями: *мотиваційно-ціннісним* -64,0%, +34,0% і +200,0%; *комунікативним* -64%, +67,6% і +397%; *когнітивно-лінгвістичним* -56%, +35,3% і +319,3%; *діяльнісним* -59,5%, +25,9% і +51,1% та *афективно-рефлексивним* -55,2%, +42,2% і +5,2% відповідно.

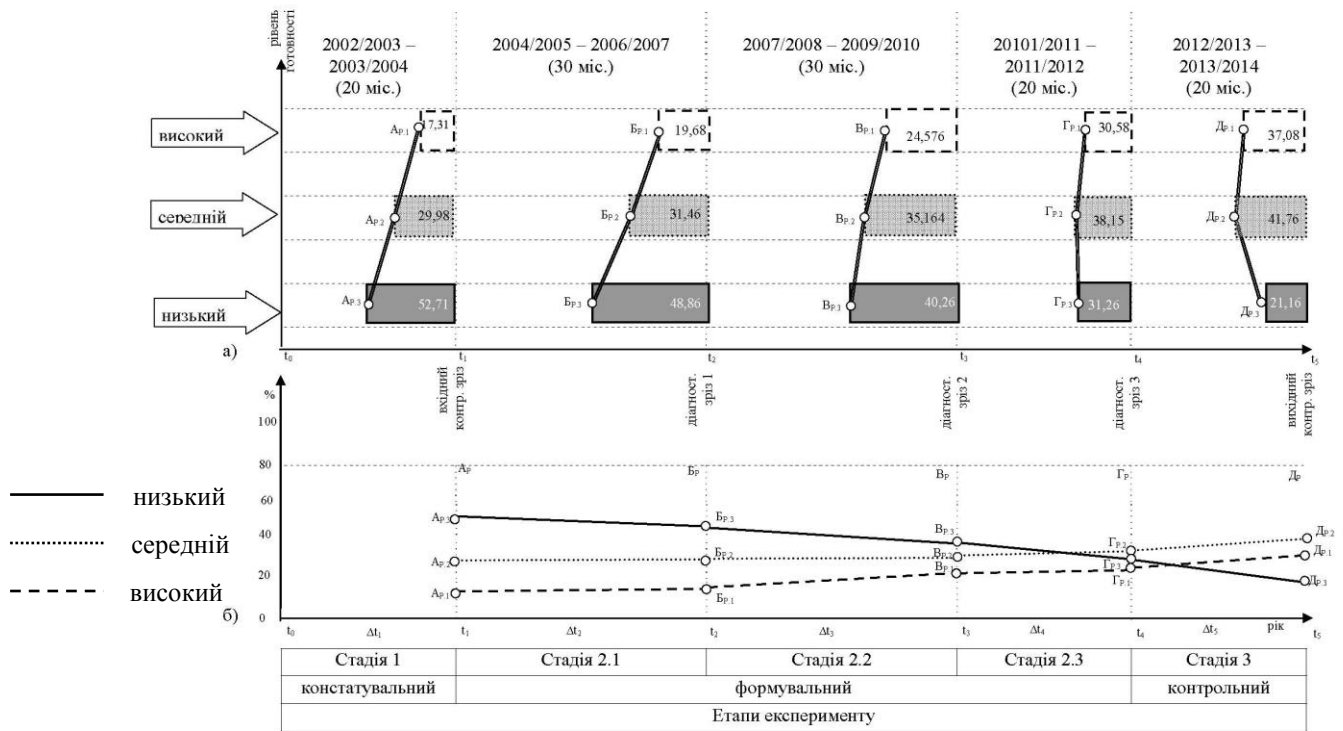


Рисунок 2.3.1 – Динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою за п'ятьма критеріями (середньоарифметичний рівень) у вигляді *стрічкової* діаграми (а) та *лінійних* графіків (б)

Таким чином встановлено, що в результаті експерименту вдалося досягти достатнього рівня сформованості готовності слухачів до професійної діяльності засобами іноземної мови. При цьому найбільшого сумарного прогресу вдалося досягти у сфері *мотиваційно-ціннісного* (+234,0%), *комунікативного* (+197,44%) та *когнітивно-лінгвістичного* (+354,3%) критеріїв.

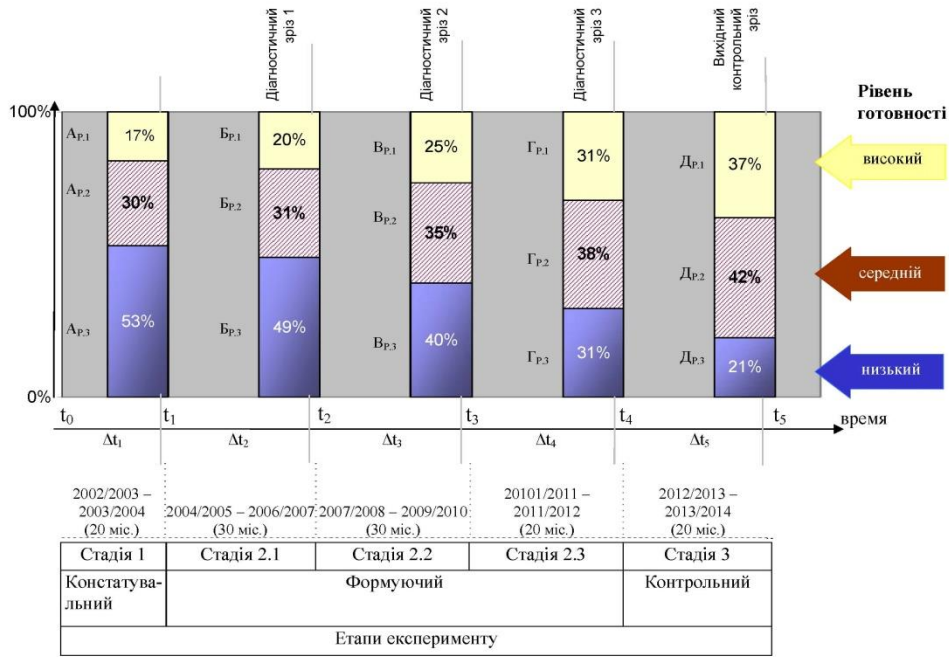


Рисунок 2.3.2 – Результуюча динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою у вигляді *стовпчикової* діаграми

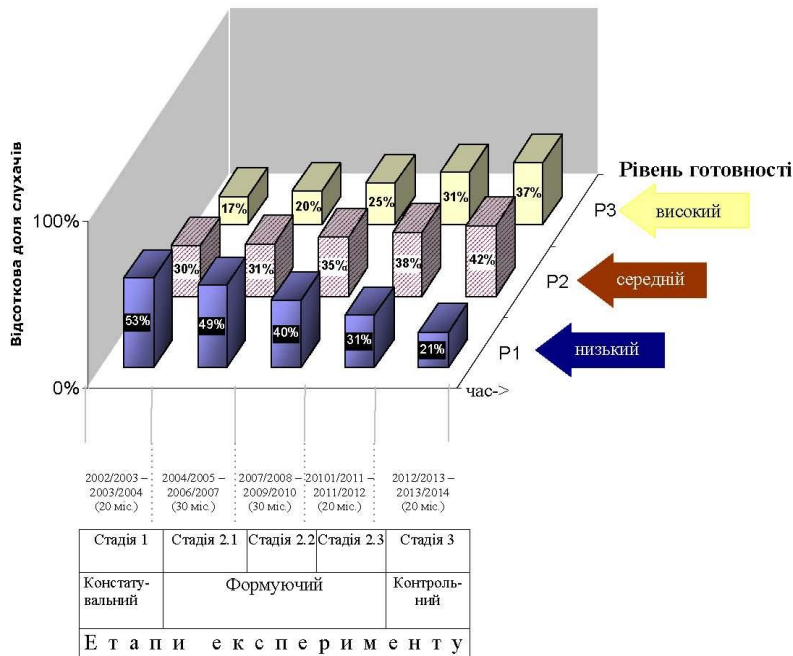


Рисунок 2.3.3 – Результуюча динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою, у *тривимірному* вигляді

Певний, хоча й істотно менший, сумарний прогрес було досягнуто у сфері *діяльнісного* (+77,02%) і *афективно-рефлексивного* (+47,43%) критеріїв, що пояснюється слабкою мірою залежності природи показників, що входять до їх складу, від рівня іншомовної лінгвістичної підготовки з причини високого рівня їх попередньої сформованості засобами рідної мови.

Найбільший прогрес в зниженні відсотка учасників з *низьким* рівнем початкової готовності спостерігався у сфері *комунікативного* (-64,39%) і *мотиваційно-ціннісного* (-63,67%) критеріїв за наявності дещо меншої, але суттєвої (понад 50%) міри зниження чисельності учасників цієї категорії за всіма останніми критеріями.

Початковий стан, що виражається співвідношенням між цифровими значеннями рівня готовності, як правило, зумовлює співвідношення результатів, які досягнуті для кожної з цих категорій у кінці експерименту. На користь цього говорять: відносна *паралельність* кривих для категорій, належних до різних рівнів, які мають тенденцію до зростання цифрових значень відображених ними показників у ході експерименту (середній і високий рівні); відносна *паралельність* при порівнянні темпів зміни рівнів; достатня міра *індивідуальної* орієнтованості використаних підходів, що дозволило згладжувати вплив особистісних особливостей на загальну динаміку прогресу за умови групової основи аналізу; *вплив* міри обліку індивідуальних особливостей слухачів на кут нахилу кривої (тобто чим вище міра обліку особистих якостей, тим крутішим є нахил кривої відносно до осі абсцис). Вищевикладене свідчить про те, що за своєю функцією третій етап був не лише *контрольним*, але і *формувальним*.

Проте завдяки багатоступінчастості процесу вдосконалення навчання з метою підвищення його якості, роль *контрольної* групи (КГ) виконували слухачі, чий рівень готовності оцінювався на етапі *вхідного* контрольного зрізу, а роль експериментальної групи (ЕГ) – слухачі, рівень сформованості іншомовної готовності яких оцінювався на *вихідному* контрольному зрізі.

На додаток до приведених вище розрахунків було проведено контрольну перевірку ефективності розробленої системи формування іншомовної професійної

готовності слухачів за допомогою статистичного аналізу за критерієм Стюдента (t-критерію) [181, с. 138-146]. Аналіз виконувався за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics [181, с. 138-146]. Для аналізу використовувався результуючий показник рівня сформованості готовності слухачів до організації навчального процесу іноземною мовою. Аналіз було проведено у двох незалежних режимах: 1) шляхом порівняння даних, отриманих на кожній стадії експерименту, з такими, що були отримані на попередній стадії (*режим порівняння 1*); 2) шляхом проведення порівнянь з використанням однієї тієї ж бази для всіх етапів експерименту, яка формувалася з підсумкових даних, що були отримані за результатами першої стадії експерименту (*режим порівняння 2*). Аналіз емпіричних даних, отриманих на кожній стадії експерименту, охоплював побудову гістограм і кривих розподілу їх значень. Нижче наведено результати порівняння емпіричних даних.

Проведемо *первинний* статистичний аналіз даних, які було отримано для кожного періоду експерименту. Розглянемо гіпотезу  $H_{0N}$  про те, що статистичний розподіл емпіричних даних не відрізняється від нормального закону розподілу, альтернативна гіпотеза  $H_{1N}$  про те, що розподіл не є нормальним. Для перевірки цих гіпотез необхідно зробити таке:

1. Переконатися, що середнє вибіркоче значення, *мода* і *медіана* не набагато відрізняються.

2. Перевірити, що 99% емпірично отриманих даних належать інтервалу

$$(\bar{X} - 3\sigma; \bar{X} + 3\sigma), \quad (2.3.1)$$

де  $\sigma$  – середньоквадратичне відхилення, яке визначається за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2} \quad (2.3.2)$$

$\bar{X}$  – середнє значення, що визначається за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i \quad (2.3.3)$$

де  $X_i$  – значення рівня готовності  $i$ -го слухача,  $n$  – кількість слухачів в групі.



3. Перевірити на відповідність нормальному закону розподілу за допомогою одновибіркового критерію Колмогорова-Смірнова [47, с. 239-240]  $D_n$ , що ґрунтується на максимумі різниці екстремумів між розподілом вибірки емпіричних даних і нормальним розподілом:

$$D_n = \max|F_n(x) - F(x)|, \quad (2.3.4)$$

де  $F_n(x)$  – розподіл вибірки емпіричних даних,  $F(x)$  – нормальний розподіл.

Критичне значення максимуму різниці (при рівні значущості  $p=0,05$ ):

$$D_{0,05} = \frac{1,36}{\sqrt{N}}, \quad (2.3.5)$$

де  $N$  – ступінь свободи вибірки визначається як число слухачів, зменшене на одиницю:  $N = n - 1$ .

Після проведення аналізу було отримано такі показники:

1. Період 2002/2003-2003/2004pp. (стадія 1 – таблиця 2.3.2, рисунок 2.3.4):

Таблиця 2.3.2 – Статистичні показники для даних, отриманих впродовж періоду 2002/2003-2003/2004pp.

Середнє значення	59,9318
Медіана	60,0000
Мода	60,00
Середньоквадратичне відхилення	16,61520
Дисперсія	276,065
Найменше значення (мінімум)	29,00
Найбільше значення (максимум)	95,00
Модуль різниці екстремумів, $D_n$	0,059
Критичне значення максимуму різниці, $D_{0,05}$	0,207
Рівень значущості ( $p$ -рівень) критерію $D_n$	0,998

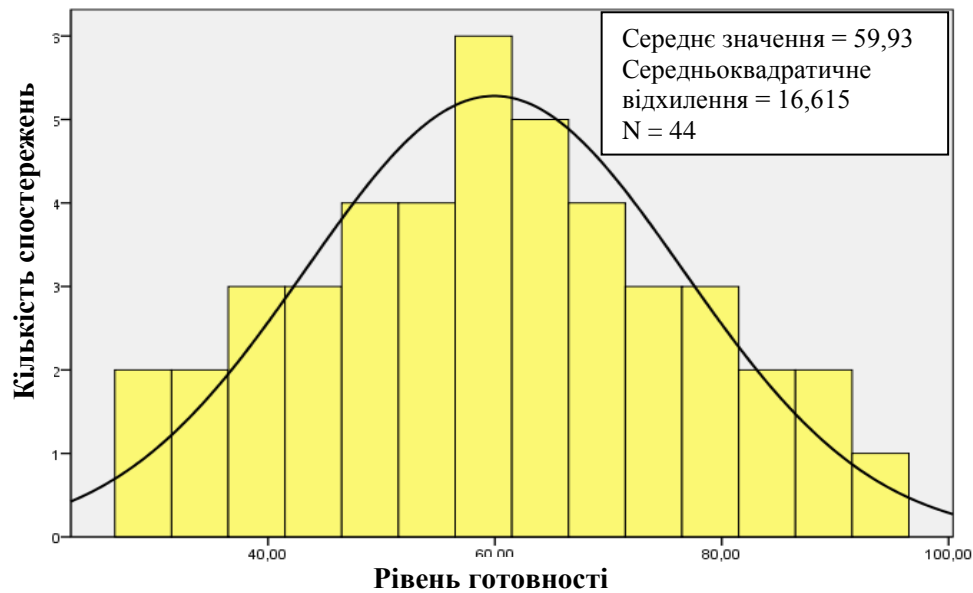


Рисунок 2.3.4 – Гістограма розподілу значень емпіричних даних  $X_i$ , отриманих впродовж періоду 2002/2003-2003/2004рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом

2. Період 2004/2005-2006/2007рр. (стадія 2.1 – таблиця 2.3.3, рисунок 2.3.5):

Таблиця 2.3.3 – Статистичні показники даних, що отримано впродовж періоду 2004/2005-2006/2007рр.

Середнє значення	60,3585
Медіана	61,0000
Мода	62,00
Середньоквадратичне відхилення	16,16814
Дисперсія	261,409
Найменше значення (мінімум)	29,00
Найбільше значення (максимум)	100,00
Модуль різниці екстремумів, $D_n$	0,041
Критичне значення максимуму різниці, $D_{0,05}$	0,107
Рівень значущості ( $p$ -рівень) критерію $D_n$	0,953

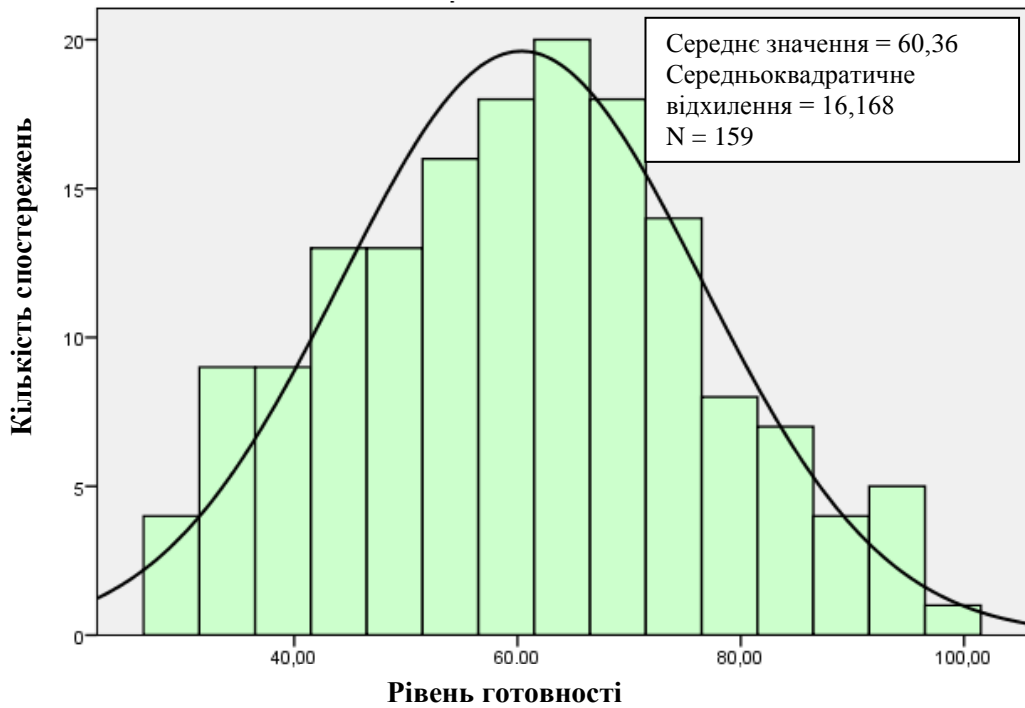


Рисунок 2.3.5 – Гістограма розподілу значень емпіричних даних  $X_i$ , що було отримано впродовж періоду 2004/2005-2006/2007рр., та крива розподілу їх значень за нормальним законом

3. Період 2007/2008-2009/2010рр. (стадія 2.2 – таблиця 2.3.4, рисунок 2.3.6):

Таблиця 2.3.4 - Статистичні показники даних, що отримано впродовж періоду 2007/2008-2009/2010рр.

Середнє значення	63,0419
Медіана	63,0000
Мода	62,00
Середньоквадратичне відхилення	14,49567
Дисперсія	210,124
Найменше значення (мінімум)	35,00
Найбільше значення (максимум)	99,00
Модуль різниці екстремумів, $D_n$	0,041
Критичне значення максимуму різниці, $D_{0,05}$	0,092
Рівень значущості ( $p$ -рівень) критерію $D_n$	0,863

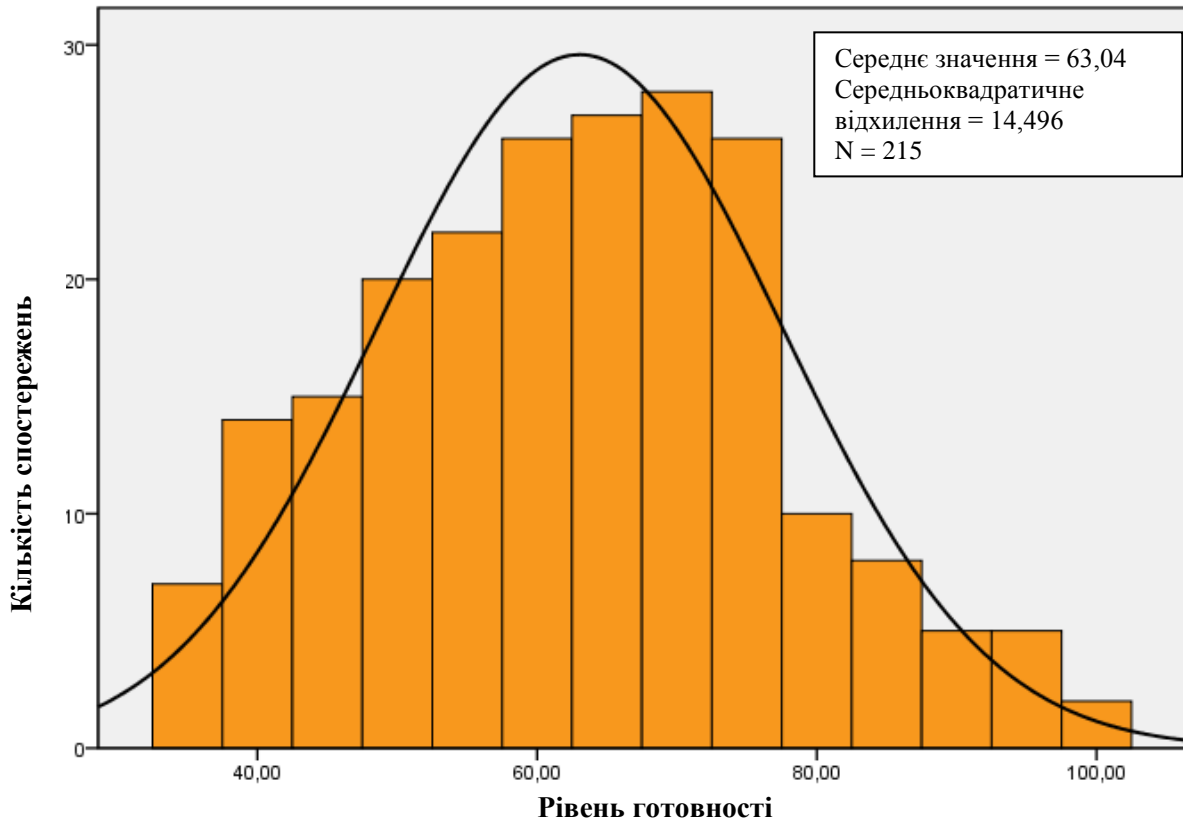


Рисунок 2.3.6 – Гістограма розподілу значень емпіричних даних  $X_i$ , що було отримано впродовж періоду 2007/2008-2009/2010рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом

#### 4. Період 2010/2011-2011/2012рр. (стадія 2.3 – таблиця 2.3.5, рисунок 2.3.7):

Таблиця 2.3.5 – Статистичні показники даних, що було отримано впродовж періоду 2010/2011-2011/2012рр.

Середнє значення	65,3559
Медіана	66,0000
Мода	66,00
Середньоквадратичне відхилення	11,85947
Дисперсія	140,647
Найменше значення (мінімум)	39,00
Найбільше значення (максимум)	92,00
Модуль різниці екстремумів, $D_n$	0,064
Критичне значення максимуму різниці, $D_{0,05}$	0,177
Рівень значущості ( $p$ -рівень) критерію $D_n$	0,971

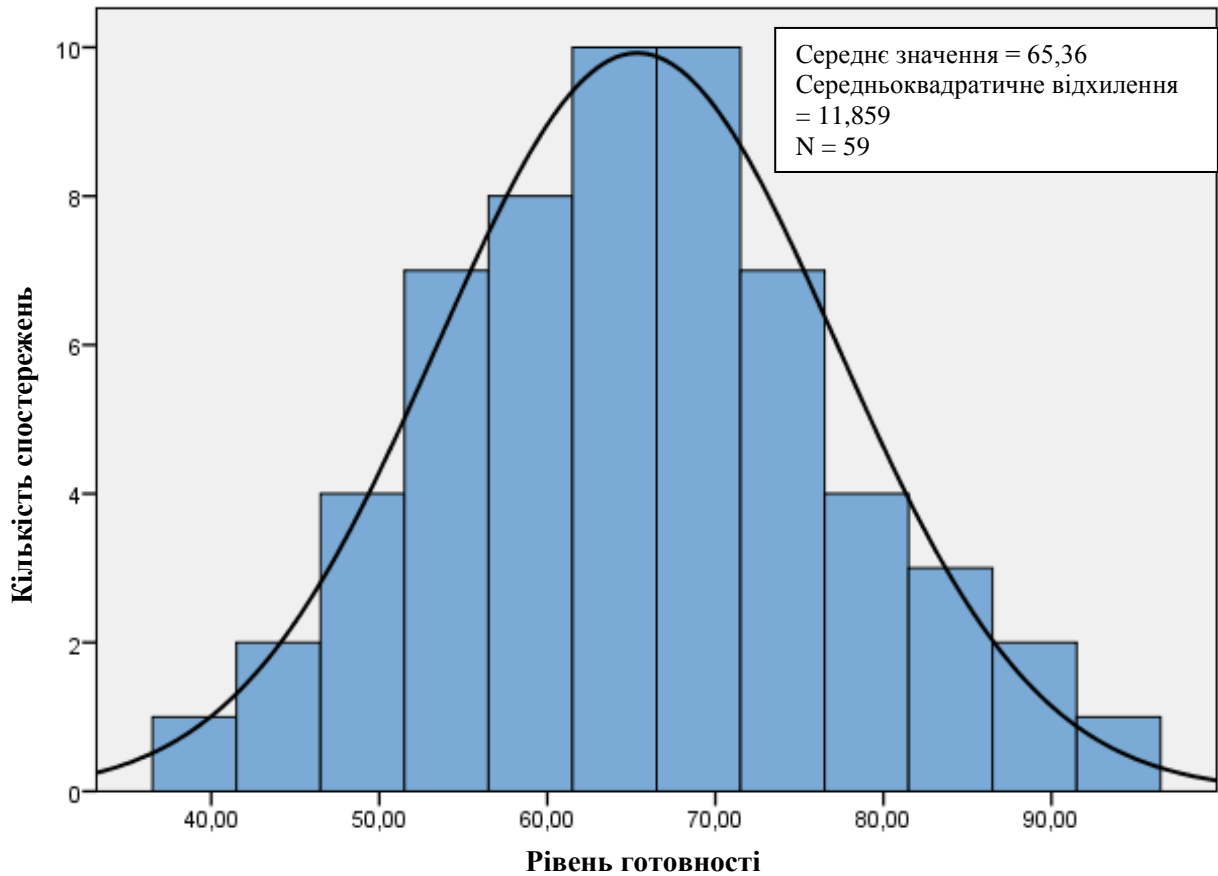


Рисунок 2.3.7 – Гістограма розподілу значень емпіричних даних  $X_i$ , що було отримано впродовж періоду 2010/2011-2011/2012рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом

5. Період 2012/2013-2013/2014рр. (стадія 3 – таблиця 2.3.6, рисунок 2.3.8):

Таблиця 2.3.6 – Статистичні показники даних, що було отримано впродовж періоду 2012/2013-2013/2014рр.

Середнє значення	70,0074
Медіана	70,0000
Мода	71,00
Середньоквадратичне відхилення	11,42285
Дисперсія	130,481
Найменше значення (мінімум)	45,00
Найбільше значення (максимум)	97,00
Модуль різниці екстремумів, $D_n$	0,34
Критичне значення максимуму різниці, $D_{0,05}$	0,116
Рівень значущості ( $p$ -рівень) критерію $D_n$	0,997

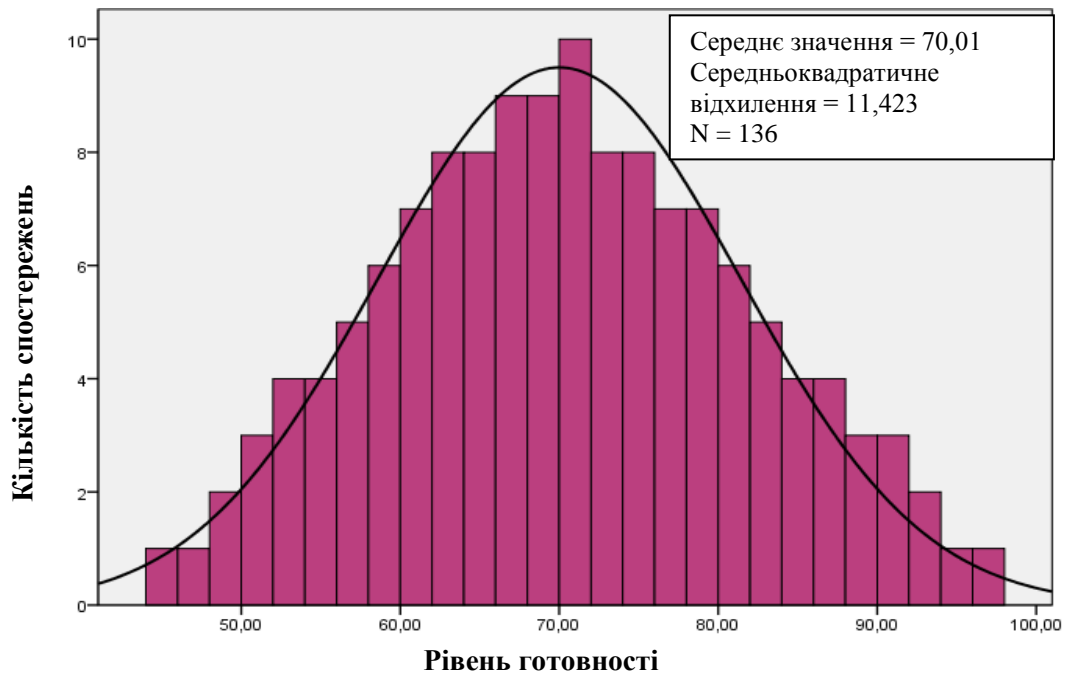


Рисунок 2.3.8 – Гістограма розподілу значень емпіричних даних  $X_i$ , що було отримано впродовж періоду 2012/2013-2013/2014рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом

На підставі вищевикладеного можна зробити **висновок** про те, що *медіана*, *мода* й *середнє значення* в кожному періоді експерименту трохи відрізняються, не менше 99% усіх значень містяться в діапазоні  $(\bar{X} - 3\sigma; \bar{X} + 3\sigma)$ . Для всіх розглянутих періодів рівень значущості (*p-рівень*) критерію  $D_n$  перевищує значення 0,05; модуль різниці екстремумів  $D_n < D_{0,05}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_{0N}$ . Отже, емпіричні дані, що отримано впродовж кожного з цих періодів, розподілені за нормальним законом.

На підставі наведених статистичних відомостей можна зробити висновок, що середні значення рівня сформованості готовності слухачів в різні періоди є різними за величиною. Висуваємо гіпотезу  $H_0$ , що відмінність результатів є значущою, та гіпотезу  $H_1$ , що відмінність результатів є незначущою. З метою перевірки цих гіпотез ми використовуємо метод статистичного аналізу за критерієм Стюдента (t-критерій), який використовується для порівняння двох незалежних сукупностей емпіричних даних з нормальним розподілом.

Розглянемо *режим порівняння 1*.

**1. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. (стадія 1) и 2004/2005-2006/2007рр. (стадія 2.1)**

Таблиця 2.3.7 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2004/2005-2006/2007рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2004/2005-2006/2007рр.	160	60,2813	16,14680	1,27652
2002/2003-2003/2004рр.	44	59,9318	16,61520	2,50484

Таблиця 2.3.8 – Статистична інформація стосовно перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2004/2005-2006/2007рр.

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{EMП}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95% довірчий інтервал різниці середніх значень	
				Нижня межа	Верхня межа
За умов рівності дисперсій	0,126	0,34943	2,76579	-5,10409	5,80295

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 160 + 44 - 2 = 202 \quad (2.3.6)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{КРИТ}$  з таблиці квантилів

t-розподілу Стюдента для числа ступенів свободи, яке складає 202. Для даного випадку  $t_{КРИТ} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідно порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{EMП}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стюдента

$t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось менше за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} < t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  та відхилити гіпотезу  $H_0$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить про *незначні* відмінності між середніми значеннями рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2004/2005-2006/2007рр, що складають 0,35%, результати, отримані впродовж цих періодів, є приблизно однаковими.

## **2. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. (стадія 2.1) і 2007/2008-2009/2010рр. (стадія 2.2)**

Таблиця 2.3.9 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. та 2007/2008-2009/2010рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2007/2008-2009/2010рр.	215	63,0419	14,49567	0,98860
2004/2005-2006/2007рр.	160	60,2813	16,14680	1,27652

Таблиця 2.3.10 – Статистична інформація щодо перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. та 2007/2008-2009/2010рр.

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{\text{ЕМП}}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95%-ий довірчий інтервал різниці середніх значень	
				нижня межа	верхня межа
За умов рівності дисперсій	1,737	2,76061	1,58925	-0,36440	5,88562

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 215 + 160 - 2 = 373. \quad (2.3.7)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.



Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{\text{КРИТ}}$  з таблиці квантилів

t-розподілу Стюдента для числа ступенів свободи, яке складає 373. Для цього випадку  $t_{\text{КРИТ}} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідно порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{ЕМП}}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось менше за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} < t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  та відхилити гіпотезу  $H_0$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить про *незначні* відмінності між середніми значеннями рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. та 2007/2008-2009/2010рр., що складають 2,7%, результати, що було отримано впродовж цих періодів, є приблизно однаковими.

### **3. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2007/2008-2009/2010рр. (стадія 2.2) і 2010/2011-2011/2012рр. (стадія 2.3)**

Таблиця 2.3.11 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2007/2008-2009/2010рр. та 2010/2011-2011/2012рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2010/2011-2011/2012рр.	59	65,4068	11,81191	1,53778
2007/2008-2009/2010рр.	215	63,0419	14,49567	0,98860

Таблиця 2.3.12 – Статистична інформація щодо перевірки гіпотези  $H_0$  для досліджуваних даних

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{\text{ЕМП}}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95% довірчий інтервал різниці середніх значень	
				Нижня межа	Верхня межа
За умов рівності дисперсій	1,152	2,36492	2,05270	-1,67627	6,40611

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 59 + 215 - 2 = 272 \quad (2.3.8)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%), визначимо значення  $t_{\text{КРИТ}}$  з таблиці квантилів

$t$ -розподілу Стьюдента для числа ступенів свободи, яке складає 272. Для цього випадку  $t_{\text{КРИТ}} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідно порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стьюдента  $t_{\text{ЕМП}}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стьюдента  $t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось менше за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} < t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  та відхилити гіпотезу  $H_0$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить, що завдяки *незначності* відмінностей між середніми значеннями рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2007/2008-2009/2010рр. та 2010/2011-2011/2012рр., яка складає 2,3%, результати стосовно міри сформованості готовності слухачів, отримані впродовж цих періодів, є приблизно однаковими.

#### **4. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2010/2011-2011/2012рр. (стадія 2.3) і 2012/2013-2013/2014рр. (стадія 3)**

Таблиця 2.3.13 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2010/2011-2011/2012рр. та 2012/2013-2013/2014рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2012/2013-2013/2014рр.	136	70,0074	11,42285	0,97950
2010/2011-2011/2012гг	59	65,4068	11,81191	1,53778

Таблиця 2.3.14 – Статистична інформації стосовно перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{\text{ЕМП}}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95%-ий довірчий інтервал різниці середніх значень	
				нижня межа	верхня межа
За умов рівності дисперсій	2,557	4,60057	1,79916	1,05202	8,14912

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 136 + 59 - 2 = 193 \quad (2.3.9)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{\text{КРИТ}}$  з таблиці квантилів

t-розподілу Стьюдента для числа ступенів свободи, яке складає 193. Для цього випадку  $t_{\text{КРИТ}} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідно порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стьюдента  $t_{\text{ЕМП}}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стьюдента  $t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось більшим за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} > t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_0$  та відхилити гіпотезу  $H_1$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить, що через те, що середні значення рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2010/2011-2011/2012рр. та 2012/2013-2013/2014рр. відрізняються на 4,6%, результати стосовно міри сформованості готовності слухачів, отримані впродовж цих періодів, *суттєво* відрізняються один від одного та мають щодо змінювання позитивну динаміку.

Розглянемо **режим порівняння 2**. Порівняємо кожен з періодів з початковим *констатуючим* періодом 2002/2003-2003/2004рр.

Порівняння періодів 2002/2003-2003/2004рр. і 2004/2005-2006/2007рр., наведене вище, показало, що різниця досягнутих результатів є незначною.

**5. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. (стадія 1) і 2007/2008-2009/2010рр (стадія 2.2):**

Таблиця 2.3.15 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2007/2008-2009/2010рр:

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2007/2008-2009/2010рр.	215	63,0419	14,49567	0,98860
2002/2003-2003/2004рр.	44	59,9318	16,61520	2,50484

Таблиця 2.3.16 – Статистична інформація стосовно перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{EMП}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95%-ий довірчий інтервал різниці середніх значень	
				нижня межа	верхня межа
За умов рівності дисперсій	1,264	3,11004	2,46068	-1,73562	7,95570

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 215 + 44 - 2 = 257 \quad (2.3.10)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{КРИТ}$  з таблиці квантилів t-розподілу Стюдента для числа ступенів свободи, яке складає 257. Для цього випадку  $t_{КРИТ} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідне порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{EMП}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{КРИТ}$ . При цьому емпіричне значення виявилось менше за критичне –  $t_{EMП} < t_{КРИТ}$ ,

що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  та відхилити гіпотезу  $H_0$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить, що через те, що середні значення рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2007/2008-2009/2010рр. відрізняються на 3,1%, результати стосовно міри сформованості готовності слухачів, отримані впродовж цих періодів, є приблизно *однаковими* та мають щодо змінювання позитивну динаміку.

**6. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. (стадія 1) і 2010/2011-2011/2012рр. (стадія 2.3):**

Таблиця 2.3.17 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2010/2011-2011/2012рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2010/2011-2011/2012рр.	59	65,4068	11,81191	1,53778
2002/2003-2003/2004рр.	44	59,9318	16,61520	2,50484

Таблиця 2.3.18 – Статистична інформація стосовно перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	t <sub>ЕМП</sub>	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95%-ий довірчий інтервал різниці середніх значень	
				нижня межа	верхня межа
За умов рівності дисперсій	1,955	5,47496	2,80039	-0,08026	11,03019

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 59 + 44 - 2 = 101 \quad (2.3.11)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{\text{КРИТ}}$  з таблиці

квантилів

t-розподілу Стюдента для числа ступенів свободи, яке складає 101. Для цього випадку  $t_{\text{КРИТ}} = 1,98$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідне порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{ЕМП}}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось менше за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} < t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  та відхилити гіпотезу  $H_0$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить, що через те, що середні значення рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2010/2011-2011/2012рр. відрізняються на 5,47%, результати стосовно міри сформованості готовності слухачів, отримані впродовж цих періодів, є приблизно *однаковими* та мають позитивну динаміку щодо змінювання.

**7. Порівняння даних, які отримані впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. (стадія 1) і 2012/2013-2013/2014рр. (стадія 3):**

Таблиця 2.3.19 – Статистичні дані, що отримано впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2012/2013-2013/2014рр.

Період	N	Середнє значення	Середньоквадратичне відхилення	Стандартна похибка для середнього значення
2012/2013-2013/2014рр.	136	70,0074	11,42285	0,97950
2002/2003-2003/2004рр.	44	59,9318	16,61520	2,50484

Таблиця 2.3.20 – Статистична інформація стосовно перевірки гіпотези  $H_0$  для даних, що досліджувалися впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. і 2012/2013-2013/2014рр.

Гіпотеза $H_0$	t-критерій рівності середніх значень				
	$t_{\text{ЕМП}}$	Різниця між середніми значеннями	Стандартна похибка для різниці	95%-ий довірчий інтервал різниці середніх значень	
				нижня межа	верхня межа
За умов рівності дисперсій	4,514	10,07553	2,23222	5,67052	14,48055

Обрахуємо кількість ступенів свободи:

$$k = N_1 + N_2 - 2 = 136 + 44 - 2 = 178 \quad (2.3.12)$$

де  $k$  – кількість ступенів свободи;

$N_1$  – кількість спостережень для першого періоду порівняння;

$N_2$  – кількість спостережень для другого періоду порівняння.

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  (тобто ми припускаємо, що вірогідність похибки 1-го роду не перевищує 5%) визначимо значення  $t_{\text{КРИТ}}$  з таблиці квантилів

$t$ -розподілу Стюдента для числа ступенів свободи, яке складає 178. Для цього випадку  $t_{\text{КРИТ}} = 1,96$ .

Для оцінювання міри кореляції двох незалежних сукупностей емпіричних даних необхідно порівняння *емпіричного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{ЕМП}}$  (обчислене за наведеними даними) і *критичного* значення коефіцієнта Стюдента  $t_{\text{КРИТ}}$ . При цьому емпіричне значення виявилось більшим за критичне –  $t_{\text{ЕМП}} > t_{\text{КРИТ}}$ , що дозволяє прийняти гіпотезу  $H_0$  та відхилити гіпотезу  $H_1$  для обох зазначених періодів.

Вошеозначене свідчить, що через те, що середні значення рівня сформованості готовності слухачів впродовж періодів 2002/2003-2003/2004рр. та 2012/2013-2013/2014рр., відрізняються на 10,07%, результати стосовно міри сформованості готовності слухачів, отримані впродовж цих періодів, *суттєво відрізняються* один від одного та мають позитивну динаміку щодо змінювання.

Статистичний аналіз рівня сформованості готовності викладачів медичного університету (слухачів) до організації навчального процесу іноземною мовою показав наявність: позитивної динаміки змінювання рівня готовності слухачів на кожній із стадій експерименту стосовно попередньої стадії; істотного зростання середнього рівня готовності слухачів на передостанній стадії 2.3 (+5,47%) та завершальній стадії 3 (+10,0%) експерименту; найбільш значного зростання середнього рівня готовності слухачів (+10,0%) на завершальній стадії експерименту.

Криві *б* і *в* (рис. 2.3.9) демонструють стійку тенденцію до підвищення ефективності навчального процесу з найбільш високим темпом її зростання, що спостерігається впродовж останнього періоду (стадія 3) експерименту. Проте *визначальною* слід вважати тенденцію щодо зростання рівня готовності, досягнутого контингентом слухачів, що становлять більшість (66,66%) з тих, хто навчається. *Коливання* максимальних значень досягнутого рівня і *стійке зростання* його мінімальних значень належить меншості (16,67%) слухачів і *визначальної* ролі не відіграють, хоча другий чинник (зростання мінімального значення від однієї стадії процесу до іншої) також свідчить про послідовне підвищення якості навчання.

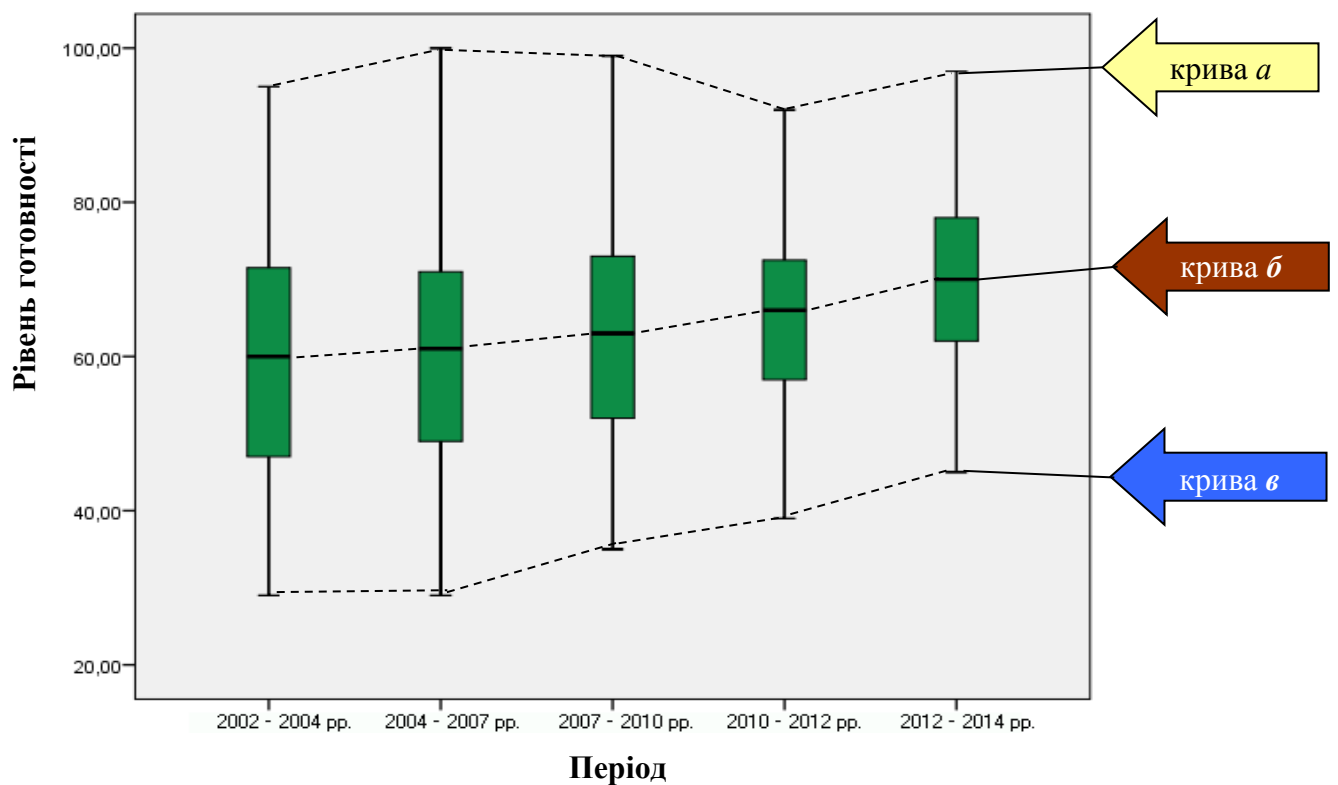


Рисунок 2.3.9 – Динаміка зміни рівня іншомовної професійної готовності слухачів упродовж експерименту: крива *а* – максимальне значення досягнутого рівня готовності; крива *б* – середнє значення рівня готовності більшості слухачів (66,66%); крива *в* – мінімальне значення досягнутого рівня готовності.

Поступове та стійке підвищення ефективності навчального процесу підтверджують також стовпчикові діаграми змінювання середнього значення рівня готовності слухачів (рис. 2.3.10 та 2.3.11), виконані для двох різних режимів порівняння отриманих емпіричних даних: режиму 1



(порівняння результатів кожного наступного періоду експерименту з результатом попереднього періоду) і режиму 2 (порівняння результатів кожного наступного періоду експерименту з результатом початкового, констатуючого, періоду).

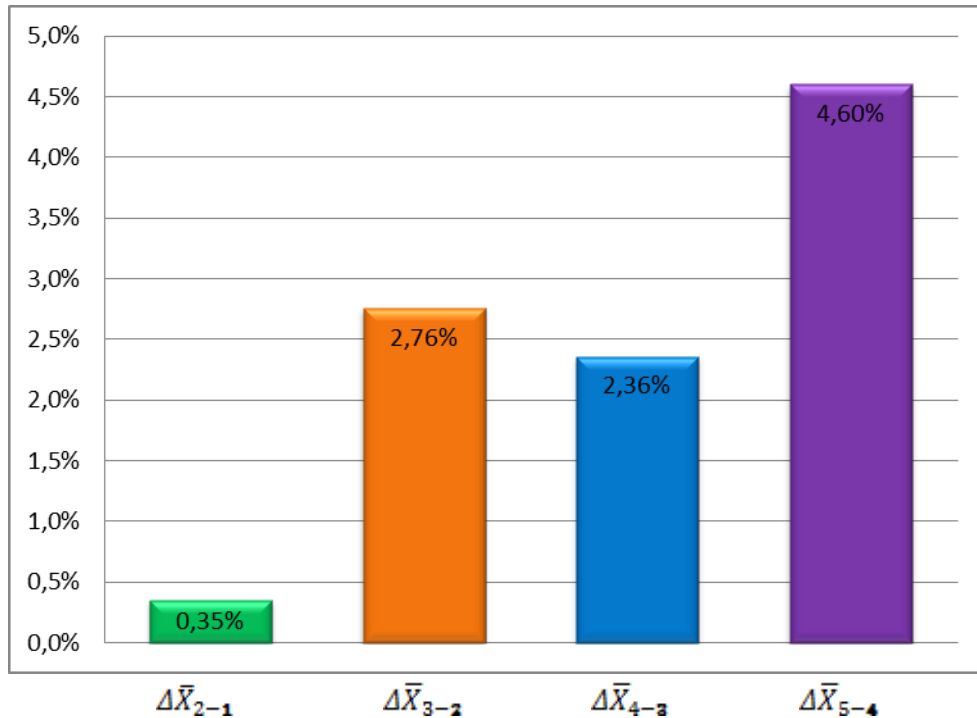


Рисунок 2.3.10 – Динаміка зміни середнього значення рівня готовності слухачів для кожного наступного періоду експерименту відносно до його попереднього періоду:  $\Delta\bar{X}_{2-1}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. та 2002/2003-2003/2004рр.;  $\Delta\bar{X}_{3-2}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2007/2008-2009/2010рр. та 2004/2005-2006/2007рр.;  $\Delta\bar{X}_{4-3}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2010/2011-2011/2012рр. та 2007/2008-2009/2010рр.;  $\Delta\bar{X}_{5-4}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2012/2013-2013/2014рр. та 2010/2011-2011/2012рр.

Проте зниження результату, отриманого впродовж періоду 2007/2008-2009/2010рр. відносно до попереднього періоду 2004/2005-2006/2007рр., свідчить про деяке зниження темпу підвищення ефективності навчального процесу, але не про його відсутність, що підтверджується діаграмою, яку наведено на рис. 2.3.11. Вищезазначене зниження темпу зростання ефективності було враховано та компенсовано впродовж наступного етапу експерименту.

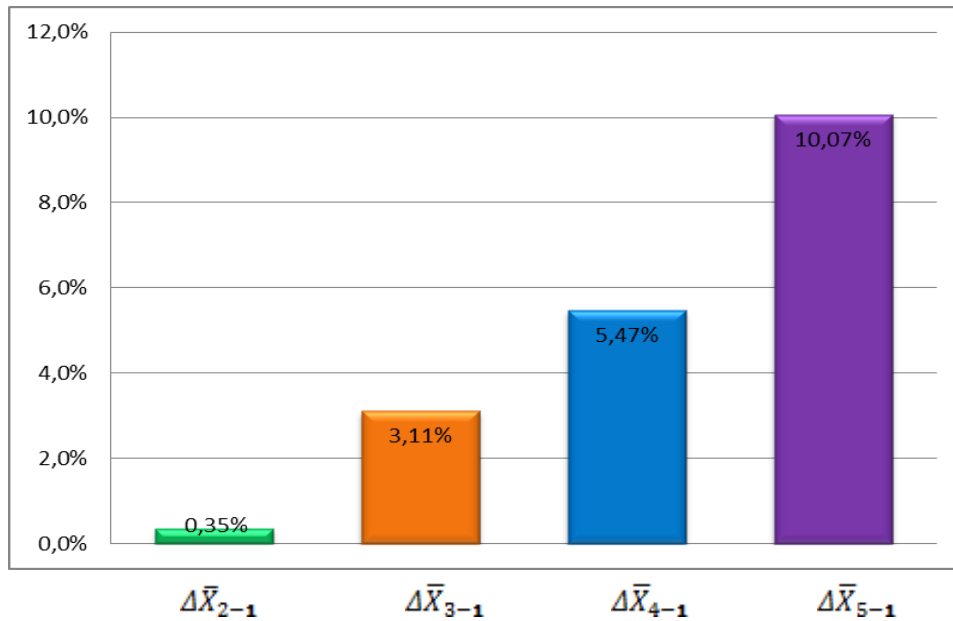


Рисунок 2.3.11 – Динаміка змінювання середнього значення рівня готовності слухачів для кожного наступного періоду відносно до початкового, констатуючого періоду:  $\Delta\bar{X}_{2-1}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2004/2005-2006/2007рр. та 2002/2003-2003/2004рр.;  $\Delta\bar{X}_{3-1}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2007/2008-2009/2010рр. та 2002/2003-2003/2004рр.;  $\Delta\bar{X}_{4-1}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2010/2011-2011/2012рр. та 2002/2003-2003/2004рр.;  $\Delta\bar{X}_{5-1}$  – різниця між середніми значеннями рівня готовності, досягнутими впродовж періодів 2012/2013-2013/2014рр. та 2002/2003-2003/2004рр.

Таким чином, вищезазначені дані доводять, що проведеним експериментом підтверджена гіпотеза дослідження про підвищення рівня готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою за умови впровадження в процес їх підготовки розробленої системи.

## 2.4. Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації внесені *коригування* та *доповнення* до змісту, способів і особливостей навчального процесу, що було сформульовано на приблизній основі в *першому* розділі впродовж аналізу відповідної наукової літератури. Більш детальний перелік цих доповнень наведено в Додатку Щ.

*Зміст* процесу іншомовної підготовки викладачів медичного університету визначався *ціннісно-мотиваційним* і *змістовним* компонентами розробленої

системи, змістовна структура якої була заснована на організації іншомовної діяльності слухача за принципом поєднання її *неперервного* (загальнокультурна іншомовна діяльність) та *дискретного* (фахова іншомовна діяльність) складників. Проте за *логічну* основу системи було прийнято формування готовності слухача до здійснення *професійної* іншомовної діяльності як наслідку сформульованої *раніше* здатності до *загальнокультурної* іншомовної діяльності, здійснюваної в тематичній сфері, яка становить для слухача *особистий* (на відміну від *професійного*) інтерес.

Додатково до припущень та очікувань, які було сформульовано впродовж першого розділу дослідження, встановлено, що *зміст* іншомовної післядипломної освіти мав містити цілу низку *компонентів* та виконувати деякі нові *функції*, які не були враховані раніше та були виявлені лише впродовж експериментальної частини, що міститься в другому розділі дисертації (див. Додаток Щ (п.1).

Вибір, формулювання й поєднання *способів* формування готовності викладачів медичного університету до вирішення професійних завдань в умовах іншомовної культури здійснювалися на засадах вищезазначеного *змісту*, а їх реалізація здійснювалася у вигляді комплексного застосування таких *методів*: *системного* методу формування в слухачів іншомовної професійної компетентності, що заснований на комбінованому впливі на навчальний процес *комунікативної, компенсаторної і навчально-пізнавальної* складових. Додатково до вищезгаданих та очікуваних упродовж аналітичної частини дослідження було також використано деякі *способи* та *методи* організації освітнього процесу, наведені в Додатку Щ (п.2).

Доведено доцільність упровадження всіх *особливостей* організації процесу іншомовної підготовки слухачів, сформульованих у першому розділі дисертації. Підтверджено, що найважливішим аспектом навчального процесу є *психологічний* чинник, оскільки дозволяє створити в слухача належний *настрій* і забезпечити *неперервність* процесу застосування ним мови впродовж усієї подальшої професійної діяльності. Розроблено *технологію* і *алгоритми* перекладу науково-технічної інформації з рідної мови на іноземну. Застосована *бригадна* форма

викладання як така, що сприяє *адаптації* слухача до психологічної атмосфери постійно змінюваного навчального процесу й дозволяє наблизити її до умов спілкування в *природному* іншомовному середовищі. Визначено, що *самостійна* робота слухача має складатися з двох компонентів: *навчального* (виконання домашнього завдання) і *практичного* (пізнання інформації за вибором того, хто навчається), який сприяє формуванню в слухача стану внутрішнього *комфарту* на основі *задоволеності* результатом пізнання іншомовних цінностей, що його цікавлять. Доведено провідну роль позааудиторної діяльності в навчальному процесі як засобу *збереження* навичок володіння іноземною мовою за рахунок її *неперервності* щодо аудиторної роботи, яка є *дискретною* й короткочасною за своїм характером. Проте виявлена необхідність упровадження цілого ряду не врахованих раніше *психолого-педагогічних* та *методичних* прийомів, яка не була очевидною на початку дослідження. Детальні відомості про сутність прийомів, що були сформульовані та застосовані на стадії експерименту, наведено в Додатку Щ (п.3).

Розроблено та обґрунтовано *систему* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Результати, що було отримано впродовж експерименту, і позитивна динаміка процесу формування готовності викладачів до професійної діяльності засобами іноземної мови дозволили констатувати, що запропоновані *система* і *технологія* її впровадження у вигляді педагогічного супроводу реалізації її компонентів, застосування попереднього *підвищення кваліфікації* викладачів-філологів, а також ряд інших методичних прийомів, використаних на комплексній основі, є сукупним ресурсом, який забезпечує формування іншомовної готовності викладачів медичного університету до організації педагогічної діяльності засобами іноземної мови на належному якісному рівні.

Матеріали цього розділу опубліковано в роботах [156-160; 165; 167; 168, 170; 207; 297, 326].

## ВИСНОВКИ

Отримані результати дослідження ефективності розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою дозволили зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури виявлені та розкриті *зміст, способи і особливості* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Установлено, що готовність до педагогічної *діяльності* іноземною мовою заснована на *мотивації*, необхідному *обсязі спеціальних знань*, певному *рівні педагогічних умінь і навичок*, комплексі професійно-значущих *властивостей* особи, необхідному і достатньому *рівні володіння іноземною мовою*. До використовуваних компонентів належать *мотиваційно-ціннісний, комунікативний, когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний і афективно-рефлексивний*. Кожен з них є однойменним *критерієм* оцінки ефективності процесу навчання слухачів підготовчих курсів підвищення кваліфікації.

Установлено, що *зміст* процесу іншомовної підготовки викладачів медичного університету заснований на організації їх іншомовної діяльності за принципом поєднання її *неперервного* (загальнокультурна іншомовна діяльність) і *дискретного* (професійна іншомовна діяльність) складників. Структурний *зміст* процесу формування готовності слухачів до організації навчального процесу іноземною мовою визначається *дворівневим і трикомпонентним* характером розробленої і використовуваної технології, яка передбачає використання особливостей природного чергування стану *усвідомлюваної необхідності* слухача в трудовій діяльності та *неусвідомлюваній потребі* його організму до психофізіологічного відновлення як двох природних станів слухача.

Реалізація *способів* формування готовності викладачів медичного університету до вирішення професійних завдань в умовах іншомовної культури виражалася в комплексному застосуванні таких *методів: системного* методу формування в слухачів іншомовної професійної компетентності (забезпечує

сукупний вплив на навчальний процес його *комунікативної, компенсаторної та навчально-пізнавальної* складових), а також – *прямого* (*The Direct Method* – навчання іноземної мови без застосування рідної), методу послідовного підвищення рівня володіння іноземною мовою (*The Natural Approach* – формування навичок застосування мови на практиці), *комунікативного* (*Communicative Language Teaching* – випереджальне опанування усної мови) і *ситуативного* (*Task-Based Instruction* – застосування опановуваної мови для виконання конкретних дій на *тематико-ситуативній* основі загальнокультурних цінностей) методів організації навчального процесу.

Вищеперелічені методи застосовувалися як кожен окремо, так і в сукупності, на *комбінаційній* основі, у вигляді: *асоціативно-комунікативного* (формування навичок усного спілкування на підставі механічного неосмисленого запам'ятовування прямих мовних зворотів), *комунікативно-когнітивного* (повторення матеріалу, що було засвоєно раніше у формі механічного запам'ятовування фраз і мовних зворотів, за принципом спіралі з осмисленням їх значення на теоретичній основі з метою формування граматичної основи усного мовлення), *когнітивно-комунікативного* (виявлення і усвідомлене визначення меж зони дії граматичних структур із закріпленням уміння їх застосовувати на практиці) і *асоціативно-діяльнісного* (закріплення психологічної і лінгвістичної підготовки) методів навчання.

*Особливостями* розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою є: 1) націленість на створення у свідомості слухачів нових *мотивів* до засвоєння елементів іншомовної культури неперекладним шляхом; 2) навчання іноземної мови не як навчальної дисципліни, а як інструменту, що дозволяє вільно оперувати іншомовною інформацією; 3) *переконання* слухачів в необхідності відмови від використання рідної мови; 4) можливість своєчасного коригування *психологічного* середовища навчального процесу як засадничого *мотиваційного* чинника; 5) управління періодичністю аудиторної складової навчального процесу і співвідношенням між загальною тривалістю *аудиторної й позааудиторної*

роботи як *навчального* та *практичного* компонентів педагогічного процесу з метою мінімізації втрати в проміжках *між* аудиторними заняттями отриманих знань і навичок; 6) набуття слухачем комунікативної і пізнавальної *самостійності*, що зумовлює надалі можливість для його повноцінної інтеграції в іншомовне середовище на підставі повної суб'єктивної *незалежності* від викладачів; 7) формування комунікативної *самостійності* слухача за рахунок створення в його пам'яті активу вербально-скелетних формул-оборотів, що запам'ятовуються *механічно* в асоціації з виконуваними діями й спостережуваними подіями або явищами; 8) випереджальне підвищення кваліфікації викладачів-філологів з метою набуття ними навичок застосування мови як *інструменту* пізнання інформації *загальнокультурної* тематики.

2. Визначені *критерії, показники* та *рівні* готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Було використано *мотиваційно-ціннісний, комунікативний, когнітивно-лінгвістичний, діяльнісний* і *афективно-рефлексивний* критерії. Оцінювання рівня підготовки за вищепереліченими критеріями здійснювалося на підставі 72 сформульованих показників за трирівневою шкалою з розподілом досягнутих результатів між *низьким, середнім* і *високим* рівнями. До *головних* показників оцінювання рівня підготовки за вказаними критеріями віднесені: *мотиваційно-ціннісний* критерій – сформованість позитивного ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору; наявність інтересу та прагнення до самостійного вдосконалення професійної творчості і накопичення іншомовного педагогічного досвіду в цієї сфері; прагнення до поглиблення знань у сфері роботи з іноземними інформаційними ресурсами загальнокультурної і професійної тематики засобами іноземної мови на безперекладній (монолінгвістичній) основі; потреба у всілякому вдосконаленні, прагнення досягти успіху, отримати необхідну іншомовну інформацію; *комунікативний* критерій – уміння сприймати іншомовну інформацію на слух без її уявного перекладу рідною мовою; наявність стійких навичок вільного усного спілкування засобами іноземної мови в загальнокультурному тематичному

просторі; наявність засвоєного обсягу іншомовної лексики, що дозволяє здійснювати весь навчальний процес на стилістично правильній розмовній основі; наявність засвоєного обсягу іншомовної лексики у вигляді фраз і зворотів прямої мови, необхідного для усного спілкування засобами іноземного розмовного мовлення в межах навчального процесу і в загальнокультурному тематичному просторі; *когнітивно-лінгвістичний* критерій – здатність розуміти без використання рідної мови іншомовну інформацію загальнокультурної і професійної тематики в звуковому й письмовому вигляді; здатність на рівні природної потреби від самого початку концентрувати увагу на тлумачних словниках і довідниках з граматики; наявність достатніх знань у галузі теорії іноземної мови; здатність сприймати і осмислювати звукову іншомовну інформацію як єдине ціле навіть за умови її неповного розуміння й будувати сприйняття та обговорення інформації на цілісній основі; *діяльнісний* критерій: уміння усвідомлено підходити до ідентифікації джерел і засобів відбору іншомовної інформації та трансформації лекційного матеріалу в текстовому вигляді для його сприйняття студентами на слух; наявність діяльнісного досвіду в освоєнні й розвитку іншомовного інформаційно-освітнього простору, а також в застосуванні іншомовної інформації у викладацькій, клінічній і науково-дослідній практиці; уміння використовувати сучасні іншомовні інформаційні та комунікативні технології для розробки освітніх ресурсів засобами іноземної мови; здатність до організації викладацької діяльності засобами іноземної мови в умовах суто іншомовного середовища; наявність досвіду практичного застосування дисципліни, що ними викладається, засобами іноземної мови в клінічній практиці або у сфері наукових досліджень; готовність до диференційованого оперування формами, способами, методами і умовами навчання під час організації самостійної навчальної діяльності студента; готовність залучати студентів до самостійної організації навчальної діяльності, яка повинна здійснюватися засобами іноземної мови; володіння методикою організації й проведення експериментально-пошукової роботи засобами іноземної мови; *афективно-рефлексивний* критерій – здатність до коригування навчального



процесу на підставі переосмислення результатів проміжної перевірки методом тестування рівня готовності студентів навчатися іноземною мовою; цілеспрямованість у встановленні й підтримці психологічного зв'язку з кожним студентом з метою використання своїх спостережень для підвищення ефективності своєї участі в навчальному процесі; відповідальність за ступінь своєї готовності здійснювати самооцінку, самоаналіз, самокорегування процесу опанування іноземною мовою.

3. На підставі аналізу сучасного стану і заснованих на ньому перспективах розвитку процесу іноземною мовою підготовки викладачів медичного університету розроблена і обґрунтована *концепція* та заснована на ній *система* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Доведено, що *концепція* процесу формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою є сукупністю принципів: *занурення* викладачів-предметників в науково-популярні та художні тексти із спрощеною формою викладу інформації (*перший принцип*); *актуалізації* усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іноземною мовою (*другий принцип*); *необхідності* та *достатності* умов безперервної практики застосування іноземної мови викладачем медичного університету (*третій принцип*); *забезпеченні* особистої і професійної зацікавленості викладача іноземною мовою в її застосуванні як засобу задоволення особистих загальнокультурних потреб і інтересів (*четвертий принцип*); *дворівневості* (на рівнях *повсякденної* і *професійної* культури) підготовки викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою (*п'ятий принцип*); розподілу функцій між викладачем-філологом і фахівцем медичного університету у сфері опанування останнім іноземною мовою (*шостий принцип*).

4. Установлено, що розроблена *система* формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою складається з шести структурних компонентів: *цільового* (забезпечення готовності викладача до *загальнокультурної* і *фахової* іноземною мовою діяльності); *мотиваційного*

(формування *мотивів* активності в післядипломній освіті; забезпечення *усвідомлення* викладачем професійних і іншомовних цінностей); *змістовного* (відбір і вдосконалення *змісту* іншомовної післядипломної освіти викладача), *діяльнісно-рефлексивного* (формування *практичної* готовності викладача до організації навчального процесу іноземною мовою; включення викладачів в індивідуальну *рефлексивно-самоформуючу* роботу, що націлена на опанування готовності до організації навчальної діяльності іноземною мовою), *технологодиверсифікаційного* (якісна диверсифікація процесу опанування цінностей іноземної мови) і *оцінно-результативного* (оцінка *готовності* викладача до організації навчального процесу засобами іноземної мови шляхом її аналізу за розробленими критеріями).

5. Експериментальним дослідженням реалізації розробленої системи формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою доведена її ефективність. Так, динаміка зміни рівня готовності за усіма вибраними критеріями впродовж усього експерименту мала стійку середньоарифметичну тенденцію до зниження відсотка слухачів, що спочатку мали *низький* рівень підготовки (з 53% до 21%) та зростання відсотка слухачів з *середнім* (з 30% до 42%) і *високим* рівнем підготовки (з 17% до 37%) в загальному числі викладачів медичного університету, які навчалися іноземної мови. Проте найбільш висока ефективність (динамічність) реалізації розробленої педагогічної системи спостерігалася при її оцінюванні за *комунікативним* (+38,1%) і *когнітивно-лінгвістичним* (+32,2%) критеріями для слухачів, що досягли *високого* рівня готовності. Що стосується *середнього* рівня, то найбільший вплив на результат зробила позитивна динаміка зміни рівня показників *комунікативного* (+23,4%), *когнітивно-лінгвістичного* (+20,0%) і *афективно-рефлексивного* (+21,0%) критеріїв, за наявності невеличкого відставання *мотиваційно-ціннісного* (+16,7%) і *діялісного* (+18,7%) критеріїв.

Педагогічний досвід, що було набуто впродовж дослідження, дозволив розробити і впровадити на його завершальному етапі 4-етапну освітню програму *ARPI English for Your Lifetime Experiences*.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Психолого-педагогічні й методологічні підходи, що застосовані в дисертації, припускають можливість їх індивідуального і комплексного використання з метою підвищення рівня володіння іноземною мовою на етапах середньої і вищої освіти за будь-якої профільної орієнтації, оскільки мають потенціал формування практичних *навичок розмовно-пізнавального* характеру. Застосування результатів дослідження дозволяє на прикладі формування готовності викладачів медичного університету до іншомовної *викладацької, наукової та клінічної* діяльності вирішувати наукові проблеми: повноцінної іншомовної підготовки фахівців будь-якого профілю до до вільного поводження з іншомовною інформацією на неперекладній основі; інформаційний простір; збереження цієї здатності упродовж усього періоду їх активної життєдіяльності. Результати дослідження можуть бути використані в навчальному процесі університетів різних профілів спеціалізації, зокрема з метою розробки планів і програм в системі післядипломної освіти лікарів у медичних університетах.

У зв'язку з вищевикладеним подальшого наукового дослідження вимагають: проблема організації у вищій школі процесу викладання іноземною мовою спеціальних дисциплін у складі комплексних навчальних програм; проблема поетапної іншомовної підготовки фахівців різного профілю до інтеграції в міжнародний інформаційний простір, здійснюваної на усіх етапах їх вікового і професійного розвитку на багаторівневій психолого-педагогічній основі за допомогою природного впровадження процесу неперервного пізнання іншомовної інформації загальнокультурної і профільної тематики в повсякденне життя.

**СПИСОК СКОРОЧЕНЬ ТА УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ДонНМУ – Донецький національний медичний університет імені Максима Горького

ЕГ – експриментальна навчальна група

КГ – контрольна навчальна група

ПДО – післядипломна освіта

ППП – психолого-педагогічна підготовка

ПР – позааудиторна робота

СНД – самостійна навчальна діяльність

УНД – універсальна навчальна дія

EFL – English as a Foreign Language (англійська мова, що вивчається як іноземна)

ESL – English as a Second Language (англійська мова, що вивчається одночасно з рідною)

## СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

1. Афективно-рефлексивний компонент готовності: такий, що зумовлює наявність у слухача необхідних *емоційно-вольових* якостей та здатності до оцінювання їх рівня щодо достатності цього рівня для ефективної організації навчального процесу засобами іноземної мови.

2. Вербально-«скелетна» формула-зворот: фраза, зворот прямої мови, що засвоюється методом «скелетного» сприйняття (див. «Скелетне» сприйняття інформації).

3. Вторинна навичка: навичка, яку відновлено після її тимчасової втрати в результаті припинення або переривання процесу її застосування на практиці.

4. Вторинне вміння: *неусвідомлений* стан, що заснований на навичці (навичках), яку було вироблено на основі *первинного* уміння та надалі втрачено завдяки перериванню процесу практичної діяльності. За таких умов основу *вторинного* уміння складають *первинне* уміння (див. п.4) та віртуальний образ набутої раніше та відкладеної в пам'яті навички, яка на той момент була тимчасово втрачена через припинення або тимчасове переривання процесу її застосування. Образ навички, яка входить до складу *вторинного* вміння, складається із *звукової* і відповідної *візуальної* інформації, що відкладається в пам'яті. Відкладений в пам'яті двокомпонентний образ навички доповнюється відчуттям *впевненості* в собі, що формується у свідомості. Таке відчуття ґрунтується на власному досвіді практичного застосування мови як засобу спілкування. Набуття *вторинного* вміння є необхідною умовою для формування й наступного збереження здатності до відновлення навички за умов виникнення необхідності або відновлення потреби її застосування. *Вторинне* уміння містить у собі потенціал ресурсу, необхідного для відновлення тимчасово втраченої (*вторинної*) навички.

5. Емоційно-вольові якості слухача: комплексне поняття, засноване на сукупній сумісності його емоційних і вольових категорій з метою створення позитивної мотивації до формування професійно важливих умінь і навичок,

наявність яких зумовлює здатність до досягнення конкретного результату завдяки оптимальному поєднанню соціально значущих установок і особистих пріоритетів. Проте *емоційний* складник цього поняття припускає здатність адаптуватися до несприятливих умов з метою формування професійно важливих якостей і міцних психологічних установок на досягнення результату, а *вольовий* складник припускає можливість організації професійної діяльності на основі цілеспрямованості й здатності управляти своєю поведінкою. Наявність достатнього рівня *емоційно-вольової готовності* слухача обумовлює його емоційно-вольову стійкість, яка спричиняє здатність психіки зберігати високу функціональну активність в усій можливій різноманітності умов його професійної діяльності як в результаті *адаптації* до них, так і в результаті високого рівня розвитку емоційно-вольової *саморегуляції*.

6. Кластеризація, кластування, або кластерний аналіз: а) організація розподілу безлічі об'єктів на групи (сімейства) з використанням методів і процедур, що припускають їх групування на основі значень або параметрів, близьких один до одного за певними властивостями або особливостями; б) методи й процедури розподілу безлічі об'єктів на групи. Проте, об'єкти, що входять до складу цих груп, вважаються близькими за значеннями деяких своїх властивостей.

7. Компенсаторна компетенція (strategic competence), компенсаторне вміння: здатність слухача до подолання труднощів, що можуть виникати впродовж спілкування внаслідок відсутності у вокабулярії слухача як співрозмовника необхідних іноземних слів та виразів. Завдяки наявності такої здатності слухач стає спроможним: здійснювати спілкування за допомогою описового пояснення значення невідомих йому іноземних слів та фраз; сприймати на слух іноземну мову на цілісній смисловій основі, не зважаючи на неповне розуміння почутого.

8. Лінгвістична готовність: рівень володіння мовою, що є достатнім для вільного спілкування її засобами в усному та писемному вигляді, а також розуміння іншомовної текстової інформації без допомоги рідної мови.

9. Медіана: таке значення досліджуваної ознаки, яке ділить статистичний ряд даних навпіл, тобто одна половина значень будуть більше медіани, а інша половина менша. Щоб знайти медіану, необхідно розташувати емпірично отримані дані в порядку їх зростання. У такому варіаційному ряду медіана знаходитиметься в середньому осередку, розташованих за порядком їх збільшення.

10. Метод невимушеного опанування мови (відомий як *The Natural Approach*): форма реалізації методологічного підходу до навчання іноземної мови, який ґрунтується на опануванні мови природним чином на основі спілкування в умовах внутрішнього комфорту або відпочинку та характеризується зниженою важливістю вивчення граматики й навмисного виправлення зроблених помилок. Педагогічний результат формується без спеціальних зусиль за рахунок щедрої подачі матеріалу опановуваною мовою у вигляді не навчальної, а загальнокультурної (побутової) інформації, що сприяє розумінню правил граматики на інтуїтивній основі та формуванню запасу цілісних фраз опановуваної мови.

11. Мода: таке значення досліджуваної ознаки, яке зустрічається найчастіше. Для того, щоб знайти моду, у варіаційному ряду вибирається таке значення, яке зустрілося найбільшу кількість разів.

12. Наслідувальне читання: читання тексту вголос услід за викладачем цілими словами і реченнями шляхом механічного повторення почутого від викладача: цієї навички навчають ще до моменту вивчення слухачем букв алфавіту. Такий процес здійснюється за рахунок одночасного запам'ятовування кожного слова, що вимовляється, як поєднання символів.

13. Первинне вміння: вміння, що обумовлене усвідомленою здатністю застосовувати знання з практики у формі прийомів, операцій, тобто вмінь.

14. Рекурентна (поновлювана) освіта (*recurrent education*): освіта, яка складається з окремих періодів систематичного навчання, що чергуються з тривалими періодами іншої діяльності, наприклад, роботою. *Рекурентна* освіта є однією з форм освіти дорослих та головним компонентом неперервної освіти, що

періодично поновлюється на дискретній основі з метою підвищення існуючої або набуття нової кваліфікації.

15. Самопізнання готовності: розуміння та осмислення свого стану як такого, який відповідає критеріям поняття «готовність до здійснення професійної діяльності». (В умовах дослідження йдеться про здійснення цієї діяльності засобами іноземної мови.)

16. «Скелетне» сприйняття інформації: здатність *неосмислено* засвоювати звукове повідомлення за допомогою механічного запам'ятовування звороту прямої мови у формі, вільній від конкретної смислової основи, яка виробляється на базі асоціацій, що виникають за рахунок багаторазового повторення однієї і тієї ж мовної конструкції в поєднанні з відповідною дією в умовах, за яких смислове наповнення й функціональне призначення цієї конструкції постійно змінюється. Застосування кожного освоюваного на «скелетній» основі мовного звороту здійснюється за допомогою його багаторазового повторення, що доводиться до автоматизму, упродовж рольової гри, здійснюваної при постійно змінюваних об'єктах виконуваних дій (предметах, явищах, подіях тощо). У цьому випадку процес запам'ятовування належить до часто повторюваної основи освоюваного виразу й здійснюється з переважаючим використанням ресурсу слухової пам'яті. Розуміння змісту зворотів прямої мови, почутих від партнера за рольовою грою, має здійснюватися не на основі спроби зрозуміти смислове значення слів, що входять до його складу, а на основі прагнення з'ясувати сутність дії, яку виконує в цей момент той, хто цю фразу вимовляє. Це дозволяє тому, що навчається, зрозуміти зміст почутого за допомогою того, що в цей момент бачить, концентруючи свою увагу не на вимовленому, а на дії, яка в той час виконується. Почута при цьому фраза має сприйматися тим, що навчається, просто як «задній план» або своєрідний фон, супроводжуючий здійснювану при цьому дію. (У разі ж повторення мовного звороту, почутого від викладача або співрозмовника під час заняття, його треба повторювати разом з відповідною дією на основі механічного повторення почутого від вчителя, який її щойно вимовив.) У цьому й полягає сутність асоціативного запам'ятовування готових мовних зворотів



(вербально-«скелетних» формул-зворотів) з розподілом сприйнятої інформації між слуховою та зоровою пам'яттю, за допомогою чого відбувається формування «розмовного активу» на початковому етапі. За відсутності можливості візуального відстежування дій доводиться обмежуватися запам'ятовуванням звукової інформації при їх осмисленні на суто уявній основі, тобто поза асоціацією почутого з враженнями, що формуються на основі спостереження за супутніми діями, подіями або явищами.

17. Технологічно-диверсифікаційний компонент – це один із компонентів системи формування готовості викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою. Функцією цього компонента є якісна диверсифікація процесу оволодіння викладачем медичного університету цінностями іноземної мови в межах *асоціативно-діяльнісних* способів і прийомів забезпечення цього простору. Перша частина прикметника «технологічно-диверсифікаційний» у назві цього терміна свідчить про те, що диверсифікація навчального процесу здійснюється засобами педагогічної технології. *Технологічно-диверсифікаційний* компонент системи виконує функцію диверсифікації методичного забезпечення процесу оволодіння викладачами медичного університету цінностями іноземної мови. (Див. *Якісна диверсифікація*, п.18).

18. Фантом навички, або фантомна навичка: збережений у пам'яті віртуальний образ навички, фізичну форму якої було втрачено внаслідок переривання або припинення її застосування на практиці. Відновлення втраченої навички здійснюється шляхом її зворотного переходу з віртуального стану у фізичний після відновлення діяльності, яку було перервано раніше.

19. «Чорно-біле» сприйняття інформації: здатність розуміти зміст текстової інформації (подій, явищ і дій), а також сформулювати на цілісній основі їх уявний образ у спрощеному вигляді. Таке сприйняття засноване на розумінні засобами головних членів речення (іменника й дієслова) дій або подій, що описуються в цьому реченні або в іншій граматичній конструкції. Доцільність застосування такого методу зумовлена недостатнім лексичним запасом того, хто навчається іноземної мови, і дефіцитом часу, що є відведеним на процес сприйняття

інформації. Такий прийом дозволяє зрозуміти сутність викладеної інформації на ознайомлювальному рівні й викликати почуття задоволеності поточним рівнем володіння іноземною мовою, що відіграє роль мотиву, який спонукає до подальшого підвищення рівня володіння мовою.

20. Якісна диверсифікація процесу оволодіння цінностями іноземної мови: (новолат. *diversificatio* – зміна, різноманітність; від латинського *diversus* – різний і *facere* – робити) розширення «асортименту» засобів, методів, способів і особливостей відтворення теоретично обґрунтованих і практично випробуваних прийомів навчання й виховання, що дозволяє успішно реалізувати конкретну освітню мету за рахунок подальшого розвитку змістовного наповнення навчального процесу. При цьому нові *зміст, способи і особливості* навчального процесу розглядаються як його *якості*, звідки і виникає назва «якісна диверсифікація».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова, К.А. Проблема индивидуальности в психологии / К.А. Абульханова // Психология индивидуальности: новые модели и концепции: коллективная монография / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – М. : МПСИ, 2009. – С. 14-63.
2. Абульханова, К.А. Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 88-103.
3. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2008. – 544 с.
4. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф; Красноярский гос. университет. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
5. Айнутдинова, И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08 / Айнутдинова Ирина Наильевна. – Казань, 2012. – 297 с.
6. Акопянц, А.М. Прагматингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Акопянц Арега Михайловна. – Пятигорск, 2009. – 389 с.
7. Алексеева, Т.В. Теоретико-методичні умови формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Алексеева Тетяна Володимирівна. – К., 2003. – 19 с.
8. Алексюк, А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
9. Алиев, С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах

Республики Таджикистан (на материале английского языка) : дис. ...  
д-ра пед. наук : 13. 00 01 / Алиев Сулаймон Нозимович. – Душанбе, 2009. – 374 с.

10. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процессу / Ш.А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 559 с.

11. Ананьев, Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика / Б. Г. Ананьев // Вопр. психол. – 1968. – №4. – С. 26-27.

12. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

13. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – П. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.

14. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.

15. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М : Аспект Пресс, 1999 – 375 с.

16. Антипенко, Л.Г. Новая символика квантово-компьютерной системы информации позволяет повысить уровень творческого мышления человека / Л.Г. Антипенко // Философия науки : философия науки и техники. – М., 2011. – Вып. 16. – С. 168-180.

17. Антипенко, Л.Г. Принцип дополнительности и квантово-теоретический объект / Л.Г. Антипенко // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М., 1976. – С. 185.

18. Антипенко, Л.Г. Проблема взаимодействия и взаимосвязи человека с космическим универсумом : прорыв космологического горизонта / Л.Г. Антипенко // Гуманизм и философские ценности. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 271.

19. Арнольдov, А.И. Социальная педагогика – наука жизнедействия : монография / А.И. Арнольдov. – М. : ИСП РАО, 2010. – 120 с.

20. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 64 с.

21. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Издательство Московского университета, 1984. –104 с.
22. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа /А.Г. Асмолов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
23. Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. – 158 с.
24. Афанасьев, В.Г. О целостных системах / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. –1980. – № 6. – С. 62-78.
25. Афанасьева, О.Ю. Возможности применения культурологического подхода как теоретико-методологической основы осуществления иноязычного образования студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Материалы междунар. науч.-теор. конф. – Челябинск : ЧЮИ МВД России, 2007. – С. 137-141.
26. Ахиезер, А.С. Срединная культура [Электронный ресурс] / А.С. Ахиезер. – Режим доступа: <http://slovo.yaхu.ru/81.html>. – Загл. с экрана.
27. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
28. Балл, Г.О. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч.-метод. посіб. / Г.О. Балл, Ю.З. Гільбух, М.М. Левтик, В.І. Панченко, П.С. Перепелиця, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, М.Л. Смульсон, Б.О. Федоришин; ред. : Г.О. Балл; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Наук. думка, 2000. – 188 с. – Бібліогр. : с.181-184. – укр.
29. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения педагога / Г.С. Батищев // Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М. : ИФАН, 1987. – 111 с.
30. Баштанар, И.М. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов-документоведов в высшей школе : дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / Баштанар Ирина Михайловна. –Челябинск, 2008. – 25 с.
31. Беляев, В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В. И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6.

32. Бернавская, М.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бернавская Майя Владимировна. – Владивосток, 2007. – 55 с.
33. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
34. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-вспомогательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 142 с.
35. Бех, И.Д. Педагогика успеха: воспитательные потери и их преодоления / И.Д. Бех // Педагогика и психология. – 2004. – № 4. – С. 5 – 15.
36. Бондаревская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бондаревская, А. Реан. – СПб. : Питер, 2003. – 357 с.
37. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
38. Бороздина, Г.В. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА : учебник для бакалавров / Г.В Бороздина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 477 с.
39. Борозенец, Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08 / Борозенец Галина Кузьминична. – Тольятти, 2005. – 437 с.
40. Бранский, В.П. Глобализация и синергетический историзм / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2004. – 400 с.
41. Бранский, В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Петербургская социология. –1997. – № 1. – С. 148-179.
42. Бранский, В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 120-130.
43. Бударина, А.О. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бударина Анна Олеговна. – Калининград, 2001. – 285 с.

44. Бурденюк, Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Бурденюк Галина Михайловна. – Кишинев, 1992. – 558 с.

45. Валицкая, А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 12-18.

46. Васецька, Л.І. Організаційно-методичні аспекти навчання мови іноземних студентів-медиків англomовної форми освіти / Л.І. Васецька, Л.М. Сенік // Вестник ХНУ. – 2010. – Вип. 16. – С. 49-56.

47. Вероятность и математическая статистика: Энциклопедия / Гл. ред. акад. РАН Ю.В.Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 910с.

48. Веснин, В.Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М. : Юрист, 1998. – 96 с.

49. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1979.

50. Волкова, Л.В. Педагогічна технологія застосування ділових ігор у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волкова Людмила Вікторівна. – К., 2006. – 25 с.

51. Волкова, В.Н. Теория систем и системный анализ : учебник / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – М. : Юрайт, 2010. – 679 с.

52. Ворожцова, И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку: На материале обучения французскому языку в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ворожцова Ирина Борисовна. – Ижевск, 2002. – 413 с.

53. Вотинцева, М.В. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Вотинцева Марина Владимировна. – Благовещенск, 2012. – 227 с.

54. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические

исследования / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

55. Гаврилюк, О.А. Методы психофизиологического исследования: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. В.Р. Бильданова, О.А. Гаврилюк . – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2010. – 109 с.

56. Гаврилюк, О.А. Формирование и развитие коммуникативной компетенции в системе профессиональной педагогической подготовки / О.А. Гаврилюк., Г.Ю. Самигуллина // Студент-исследователь-педагог: материалы Всероссийской научно-практической конференция студентов и аспирантов, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 8 – 9 апреля 2009 г. – Рязань, 2009. – С. 56-58.

57. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с. – (Сер. Библиотека Федеральной программы развития образования).

58. Галикова, Л.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галикова Лариса Владимировна. – СПб., 2005. – 249 с.

59. Галимзянова, И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров : дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00 08 / Галимзянова Ильхамия Исхаковна. – Казань, 2009. – 384 с.

60. Гартман, Н. Эстетика / Н. Гартман. – Киев : «Ника-Центр», 2004. – 640 с.

61. Генов, Ф. Психология управления: Основные проблемы / Ф. Генов; пер. с болг. – М. : Прогресс, 1982. – 422 с.

62. Герасименко, С.Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка: дис. ...канд. пед.наук : 13.00.08/Герасименко Светлана Леонидовна. – Курск, 2007.–282 с.

63. Голуб, І.І. Медичний дискурс як тип інституційного спілкування / І.І. Голуб // Медична освіта. – 2011. – № 4. – С. 24-27.

64. Голуб І.І. Специфіка інтрапрофесійного спілкування медиків міжмовні, міжкультурні контакти / І. І. Голуб // Мовна комунікація: наука, культура,



медицина: матеріали всеукраїнської науково-практ. конф. до 55-річчя Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського, 9-10 жовтня 2012 р. – Тернопіль, 2012. – С. 65-67.

65. Гончаренко, С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.

66. Гордєєва, А.Й. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів / А. Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

67. Грекова, Н.П. Активизация самостоятельной учебной работы студентов в процессе внеаудиторных занятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Грекова Наталия Петровна. – Минск, 1985. – 22 с.

68. Григорьева, Е.Н. Формирование социальной компетенции у будущих инженеров в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук :13.00.08/Григорьева Елена Николаевна. – Чебоксары, 2008. – 242 с.

69. Грищенко, Г.А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Грищенко Галина Анатольевна. – М., 1995. – 25 с.

70. Грушевская, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевская. –М.: Юнити, 2003. – 352 с.

71. Гуревич, П.С. Бессознательное как фактор культурной динамики / П. С. Гуревич // Личность. Культура. Общество. – М., 2000. – Т. II. – С. 37-41.

72. Гуревич, П.С. Культурология / П. С. Гуревич. – М. : Проект, 2003. – 336 с.

73. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

74. Давыдова, М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: научн.-теорет. пособие. – М.:Высшая школа, 1990. – 176 с.

75. Дарійчук, Л. П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дарійчук Леся Петрівна. – К., 1999. – 188 с.

76. Девятова, Г.Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.02 / Девятова Гузель Габитовна. – Магнитогорск, 2002. – 186 с.

77. Делокаров, К.Х. Системная парадигма современной науки и синергетика / К.Х. Делокаров // ОНС: Общественные науки и современность. – 2000. – № 6. – С. 110-118.

78. Дерунова, Н.В. Некоторые социально-психологические аспекты интенсивного обучения английскому языку: на примере факультатива РГАТА: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Дерунова Наталия Викторовна. – Ярославль, 1998. – 136 с.

79. Дерунова, Н.В. Системное обучение английскому языку. Фонетический строй и словообразование современного английского языка: методические указания / Н. В. Дерунова. – Рыбинск, 1995. – 29 с.

80. Диких, Э.Р. О готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в информационно-образовательном пространстве / Э.Р. Диких // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф., декабрь 2013 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 177-179.

81. Довгополова, Я.В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Я.В. Довгополова. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011\\_972/11dyvvnz.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011_972/11dyvvnz.pdf) [29.06.2015] . – Загл. с экрана.

82. Дридзе, Т.М. Коммуникативная лингводидактика в расширении оснований социальных связей: семиосоциопсихологический подход / Т.М. Дридзе // Мир психологии : научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук. – 1996. – № 2. – С. 15-24.

83. Дроздова, А.В. Методика тестового контроля процесса формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на базе английского (языковой вуз, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дроздова Ангелина Валерьевна. – Москва, 2010 – 23 с.

84. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольский. – М. Совершенство, 1997. – 208 с.

85. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы

готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.

86. Жицька, С.А. Науково-методичні основи розробки тестових завдань за вимогами стандартів НАТО СТАНАГ 6001[Електроний ресурс] / С.А. Жицька // Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі : VII міжнародна науково-практ. інтернет-конф. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1141> [29.06.2015]. – Назва з екрану.

87. Задорожна, І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І.П. Задорожна. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.

88. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: ИПЛ, 1986. – 223 с.

89. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. – М., 2004. – 42 с. – (Сер. Труды методологического семинара).

90. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: теоретико-методологический аспект / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – N 8. – С. 20-26.

91. Ибрагимов, Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Г.И. Ибрагимов. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1> [29.06.2015]. – Заглавие с экрана.

92. Иващенко, Н.П. Активизация внеаудиторной работы курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузах МВД России: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иващенко Надежда Павловна. – СПб., 2001. – 205 с.

93. Игнатова, В.А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.

94. Измайлова, А.Г. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов: на примере специальности “Связи с общественностью” : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.08 / Измайлова Анна Георгиевна. – СПб., 2002. – 192 с.

95. Ильин, М.С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам / М.С. Ильин // Иностранные языки в высшей школе. – 1966. – № 3. – С. 32-33.

96. Искандарова, О.Ю. Медицинская коммуникация. Medical Communication (курс лекций на английском языке для студентов медицинского университета) / О.Ю. Искандарова. – СПб. : СПбГМУ, 1998. – 125 с.

97. Искандарова, О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Искандарова Ольга Юрьевна. – Оренбург, 2000. – 381 с.

98. Исследования по общей теории систем: сб. переводов / [под ред. В.Н. Садовского, Э. Г. Юдина]. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.

99. Кабардов, М.К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка взрослыми учащимися / М.К. Кабардов // Новые исследования в психологии. – М., 1982. – №1. – С.24-31.

100. Кабардов, М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения / М.К. Кабардов // Школа здоровья. – 1997. – №1. – С.72-86.

101. Кабардов, М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности / М.К. Кабардов // Способности и склонности. – М., 1989. – С. 103-128.

102. Кабардов, М.К. О диагностике языковых способностей / М.К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М. : Наука, 1985. – С. 176-202.

103. Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: автореф дис. ... канд. пед. наук / М.К. Кабардов. – М., 1983. – 26 с.

104. Казначеев, В.П. Космопланетный феномен человека / В.П. Казначеев, Е.А. Спириин. – Новосибирск, 1991. – 304 с.

105. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М. :

Роспедагенство, 1995. – 108 с.

106. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

107. Капранов, В.А. Нравственный смысл жизни и деятельности человека / В. А. Капранов. – ЛГУ, 1975. – 150 с.

108. Карпов, В.В. Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе / В.В. Карпов, М.Н. Катханов, Н.Г. Свиридова. – М., 1992. – 104 с.

109. Кизима, В.В. Самоидентичность культурогенеза как проблема / В.В. Кизима // Totallogy XXI. Постнеклассические исследования. – Киев : ЦГО НАН Украины, 1999. – Вып. 2-3. – С. 182-208.

110. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург : ОГПИ, 1996. – 232 с.

111. Китайгородская, Г.А. Активизация учебной деятельности / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – Вып. 11. – 173 с.

112. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.

113. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.

114. Клепко, С. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С. Клепко // «Школа – парк» педагогічних ідей та технологій: дайджест. – 2005. – № 1-2. – С. 25-35.

115. Климзо, Б.Н. Русско-английский словарь общеупотребительных слов и словосочетаний научно-технической литературы. Свыше 22 000 терминов. В 2 т. / Б.Н. Климзо. – М. : ЭТС, 2002. – Т. 1. – 648 с.

116. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань, 1969. – 280 с.

117. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2004. – 238 с.

118. Козаков, В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В.А. Козаков. – К. : НМК ВО, 1990 – 48 с.

119. Колянов, А.Ю. Коммуникативный подход к проблеме профессиональной деформации личности / А.Ю. Колянов // Новые идеи в теории и практике коммуникации: сб. науч. трудов / Отв. ред. Д.П. Гавра. – СПб., 2006. – С. 58-66.

120. Коробейникова, Е.В. Учет психологических факторов, влияющих на усвоение знаний по иностранному языку при инновационном обучении студентов-медиков / Е.В. Коробейникова, О.В. Аулова // Медицина и образование в Сибири. – 2010. – № 3. – С. 9.

121. Королева, В.В. Психологические факторы повышения качества обучения иностранному языку в вузе : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Королева Валерия Валерьевна. – СПб., 2002. – 180 с.

122. Костюкова, Т.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

123. Крепкая, Т.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в системе дополнительной профессиональной лингвистической подготовки студентов в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крепкая Татьяна Николаевна. – СПб., 2005. – 215 с.

124. Кричевский, В.Ю. Профессиограмма директора школы / В.Ю. Кричевский // Проблемы повышения квалификации руководителей школ / [Е.П. Тонконогая, В.Ю. Кричевский, Е.В. Груданов и др.; под ред. Е.П. Тонконогой ; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых]. – М. : Педагогика, 1987. – С. 67.

125. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с. – (Библиотека директора школы).

126. Кубачева, К.И. Формирование языковой компетенции у научных работников в области медицины в системе последипломного обучения английскому языку / К. И. Кубачева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 63. –

С. 110-113.

127. Кузлякина, Е.В. Развитие профессиональных коммуникативных умений будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению (на примере немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Кузлякина Елена Васильевна. – Курск, 2006. – 180 с.

128. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

129. Кузнецова, О.В. Развитие концепций непрерывного и возобновляемого (рекуррентного) образования в XX-XXI вв.: программы, конференции, семинары, проблемы / О.В. Кузнецова // Наука и образование: известия Южного отделения РАО и РГПУ. – 2004. – № 2 (10). – С. 37-45.

130. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1961. – 98 с.

131. Кукушкин, В.С. и др. Управление образовательными системами / В.С. Кукушкин. – М., 2003. – 460 с.

132. Кусовская, И.В. Формирование профессиональных мотивов у курсантов вуза МВД в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кусовская Ирина Владимировна. – СПб., 2000. – 225 с.

133. Лановенко, А.О. Сучасний підхід у викладанні іноземних мов [Електроний ресурс] / А.О. Лановенко. – Режим доступа: <http://www.uk.xlibx.com/4pedagogika/1338120-2-postanovka-problemi-naukovo-tehnicna-revolyuciya-zumovila-rizke-zbilshennya-informacii-visunula-svoi-vimogi-hara.php> [29.06.2015]. – Назва з екрану.

134. Левківський, М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник / М.В. Левківський.– 4-те. вид. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.

135. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев .– М. : ИПЛ, 1975. – 304 с.

136. Леонтьев, А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Психолингвистика и обучение русскому

языку нерусских. – М.: Рус. яз., 1977. – С. 5-12.

137. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – №9. – С. 104-106.

138. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1972. – 575 с.

139. Липустина, О.М. Мотивационное программно-целевое управление в профессиональной подготовке учителей иностранного языка: монография / О.М. Липустина. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – 95 с. – Библиогр. : С. 83-94.

140. Лискина, О.А. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущего инженера в рамках дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лискина Ольга Александровна. – Самара, 2006. – 227 с.

141. Лісовий, М.І. Лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні української мови як іноземної / М.І. Лісовий, Л.Т. Тищенко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнародного науково-практичного семінару, 28 – 29 лютого 2012 р. / [ред. кол.: О.М. Волкова, М.С. Казанджиева, Н.А. Хомула та ін. ]. – Суми : СумДУ, 2012. – С. 131-135.

142. Липский, И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ / И.А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

143. Литвиненко, Н.П. Автокомунікація в медичному дискурсі (на матеріалі діалогів лікар-пацієнт) / Н. П. Литвиненко // Українська мова.– 2009.– № 3. – С. 83-96.

144. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

145. Макарова, Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография : [В 2 ч.] / Л. Н. Макарова. – М. : МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина; Тамбов: изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 2. – 142 с.

146. Макарова, Т.Б. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста в области информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Макарова Татьяна Борисовна. – Москва, 2006. – 209 с.



147. Малаева, А.В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Малаева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2012. – 152 с.

148. Мангер, Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Мангер Татьяна Эдуардовна. – Тамбов, 2008. – 423 с.

149. Мартынец, М.С. Повышение квалификации учителя иностранного языка на основе способа диалектического обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Михаил Сергеевич Мартынец. – Чита, 2007. – 230 с.

150. Маталова, С.В. Интенсивное обучение профессиональной речи иностранных студентов-медиков при языковой подготовке к клинической практике / С.В. Маталова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – № 3. – С. 27-31. – (Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания).

151. Махмурян, К.С. Интеграция учителей-неспециалистов в образовательное педагогическое пространство / К.С. Махмурян // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя. – М., 2001. – С. 27-38.

152. Махмурян, К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Махмурян Каринэ Степановна. – Москва, 2009. – 421 с.

153. Мащенко, О.П. Психологічні особливості формування стратегій оволодіння іноземною мовою майбутніми філологами: автореф.... канд. псих. наук : 19.00.07 / Мащенко Олена Петрівна. – Хмельницький, 2012. – 16 с.

154. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татарск. книж. изд-во, 1972. – 551 с.

155. Мерхелевич, Г.В. Английский язык: обучаться, чтобы овладеть / Г.В. Мерхелевич. – Донецк: ЧП АРПИ, 2009. – 120 с. – (Серия «Научно-техническая библиотека»)

156. Мерхелевич Г.В. Английский язык: как учить(ся), чтобы обучиться) /

Г.В. Мерхелевич. – 3-е изд., доп. – Донецк: ЧП *АРПИ*, 2013. – 236 с. – (Сер. Научно-техническая библиотека)

157. Мерхелевич, Г.В. Внутренние и инфекционные болезни. Эпидемиология: русско-английский словарь фраз и словосочетаний / Г.В. Мерхелевич, В.Н. Жидких. – Донецк: ЧП *АРПИ*, 2011. – 1264 с.

158. Мерхелевич, Г.В. Концепція формування готовності викладачів вищого медичного навчального закладу до організації навчального процесу іноземною мовою / Г.В. Мерхелевич // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – 2013. – № 1(27). – С. 233-239.

159. Мерхелевич, Г.В. Общая медицина: русско-английский словарь фраз и словосочетаний / Г.В. Мерхелевич, Д.И. Масюта. – Донецк: ЧП *АРПИ* 2008. – 436 с.

160. Мерхелевич, Г.В. Опрос и консультирование больного на английском языке: учебно-справочное пособие / Г. В. Мерхелевич, Д. И. Масюта, О. К. Зенин. – Донецк: ЧП *АРПИ* 2012. – 244 с.

161. Мерхелевич, Г.В. Зарубіжні методологічні підходи до інтенсивного навчання викладачів медичних ВНЗ іноземній мові (в історичній ретроспективі) [Електронний ресурс] / Г. В. Мерхелевич // Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. видан. – 2012. – № 4 (20). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12mgvvir.pdf> (1,0 п.л.)

162. Мерхелевич, Г.В. Концептуальные принципы формирования готовности преподавателей медицинского вуза к организации учебного процесса средствами иностранного языка / Г. В. Мерхелевич, О. К. Зенин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. – 2015. – Т. 3, №3 (35). – С. 135-141.

163. Мерхелевич, Г.В. Методологічна схема формування готовності викладачів медичного ВНЗ до організації навчального процесу іноземною мовою (на прикладі англійської мови) // Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журн. – 2013. – № 2. – С. 11-16.

164. Мерхелевич, Г.В. Принцип качества погружения преподавателей медицинского вуза в научно-популярную и художественную литературу

упрощенного содержания при обучении иностранному языку // Мир образования – образование в мире. – 2014. – №1. – С. 156-167.

165. Мерхелевич, Г.В. Структура готовності викладачів вищого медичного навчального закладу до організації навчального процесу іноземною мовою та особливості її формування як системи // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». Випуск 1 (13). – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2013. – С. 149-157.

166. Мерхелевич, Г.В. Сущность принципа обеспечения личной и профессиональной заинтересованности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации медицинских работников // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №4 Мерхелевич (41). – С. 99-100.

167. Мерхелевич, Г.В. Чорно-біле» та «скелетне» сприйняття інформації як складова процесу навчання іноземній мові викладачів медичного ВНЗ // Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журн. – 2013. – №3. – С. 119-126.

168. Мерхелевич, Г.В. Толковый словарь английских предлогов / Г.В.Мерхелевич – Донецк: ЧП АРПИ, 2011. – 106 с. – (Серия «Научно-техническая библиотека»)

169. Налиткина, О.В. Система выравнивания уровня языковой подготовки студентов лингвистических специальностей как основа формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Налиткина Ольга Викторовна. – СПб., 2011. – 195 с.

170. Настольная книга преподавателя / Г.В. Мерхелевич, О.В. Волосюк, Л.С. Сивоконь, О.С. Чернышова; под. ред. Г.В. Мерхелевича. – Донецк: Вебер, 2008. – 208 с.

171. Невмержитская, Е.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Невмержитская Елена Викторовна. – Москва, 2011. – 435 с.

172. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М., 2007. – 560 с.

173. Ничкало, Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи

розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – К., 2001. – Ч. I. – С. 35-43.

174. Новиков, А.М. Методология научного исследования /А.М. Новиков, Д.А. Новиков. –2-е изд. – М. : Либроком, 2013. – 272 с.

175. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / Сост. А.А Леонтьев.– М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.

176. Олійник, В.В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Організаційно-педагогічне дослідження. – К. : ЦППО, 2001. – 36 с.

177. Онушкин, В.Г., Огарев, Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев – СПб. – Воронеж, 1995. – 232 с.

178. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон; под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта; Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ // Оценка качества профессионального образования. – М., 2001. – С. 42-48.

179. Падалка, Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

180. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей. яз./ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

181. Патронова Н.Н. Статистические методы в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / Н.Н. Патронова, М.В. Шабанова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 300 с.

182. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

183. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

184. Пендюхова, Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Галина Кузьминична Пендюхова. – Москва, 2006. – 148 с.

185. Пехота, О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

186. Пидкасистый, И.И. Педагогика / И.И. Пидкасистый. – М. Российское педагогическое агентство, 1995. – 637 с.

187. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Л. Плужник. – М.: ИНИОН РАН, 2003. – 216 с.

188. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

189. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

190. Полякова, Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки иностранному языку в инженерном образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Юрьевна Полякова. – Москва. 2011. – 479 с.

191. Пригожин, И. От существующего к возникающему / И. Пригожин. – М. : Наука, 1985. – 480 с.

192. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

193. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилов. – М., 2001. – 310 с.

194. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : 2004 – 701 с. – (Сер. Мастера психологии).

195. Пуни, А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте /А.Ц. Пуни. – Л. : ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1973. – 215 с.

196. Пустовалова, Н.В. Формирование профессиональной направленности

студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пустовалова Наталья Валентиновна. – СПб., 1991. – 16 с.

197. Путистина, О.В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм обучения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Путистина Ольга Владимировна. – Петрозаводск, 2008. – 206 с.

198. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – (англ. 1984).

199. Ракилов, А.И. Анатомия научного знания / А.И. Ракилов. – М. 1969. – 260 с. с илл.

200. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед.вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.

201. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

202. Родзаевская, Е.Б. Дидактические основы преподавания гистологии на английском языке для иностранных студентов, получающих медицинское образование в России / Е.Б. Родзаевская, В.Д. Тупикин // Морфология. – 2008. – Т. 133, № 2. – С. 113.

203. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Знание, 1994. – 70 с.

204. Роджерс, К. К науке о личности /К. Роджерс // История зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1986. – С. 17-25.

205. Романович, Н.А. Педагогическое содействие профессиональному самоопределению инвалидов в процессе довузовской подготовки при высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Романович Наталья Анатольевна. – Челябинск, 2012. – 25 с.

206. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

207. Русско-английский словарь фраз и словосочетаний для университетов с

преподаванием на английском языке / Г.В. Мерхелевич, Т.В. Буракова, О.В. Волосюк, Т.В. Мадон; под редакцией Г.В. Мерхелевича. – Донецк: Норд-Пресс – ЧП АРПИИ, 2008. – 872 с.

208. Ручка, А.А. Ценностный подход в системе социологического знания / А.А. Ручка. – Киев : НД, 1987. – 155 с.

209. Рыбалка, В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.

210. Садвокасова, Л.А. Подготовка учителя иностранного языка к реализации личностно-ориентированного обучения учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Садвокасова. – Барнаул., 2003. – 165 с.

211. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

212. Сидоренко, Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе самостоятельной работы при обучении иностранному языку: на примере направлений подготовки бакалавров в области информационных технологи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сидоренко Татьяна Валерьевна. – Ярославль, 2011. – 22 с.

213. Системный анализ и принятие решений: словарь-справочник / [под ред. В.Н. Волковой, В. Н. Козлова]. – М. : Высшая школа, 2004. – 616 с.

214. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для высш. пед учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 93 с.

215. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин . – Минск: Харвест, 1998. – 976 с.

216. Словарь русского языка: В 4-х т. / [АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981. – Т. 2. – 736 с.

217. Сметанина, М.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранного языка по использованию инновационных технологий

обучения в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Юрьевна Сметанина. – Барнаул, 2011. – 207 с.

218. Сорокин, П.А. Социальная мобильность / П.А. Сорокин; пер. с англ. М.В. Соколовой. – Москва: Academia: LVS, 2005. – 588 с.

219. Социальная психология: учебное пособие для вузов /под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – 2001. – 600 с. – (Сер. Высшее образование).

220. Соціологія: підручник / В.П. Андрущенко, В.І. Волович, М.І. Горлач та ін.; За ред. В.П. Андрущенко, М.І. Горлача. – 3-є вид. – К. : Харків : Єдинорог, 1998. – 624 с.

221. Ставская, Р.Н. Философские вопросы развития современной науки / Р.Н. Ставская. – М.: Высш. шк., 1974. – 231 с.

222. Старобыховская, Л.С. Организация научно-исследовательской работы студентов при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Старобыховская– Ташкент, 1985. – 205 с.

223. Стефаненко, П.В. Основы педагогики высшей школы / П.В. Стефаненко / Донецк : ДонГАУ, 1998. – 82 с.

224. Стефаненко, П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: дис... д-ра наук: 13.00.04 / П.В. Стефаненко. – К., 2002. – 425 с.

225. Столяренко, А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. – 3-е изд. – М.: 2010. – 544 с.

226. Сура, Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сура Наталія Анатоліївна. – Луганськ, 2005. – 22 с.

227. Сысоева, С.А. Технологизация образовательной деятельности в условиях непрерывного профессионального образования / С.А.Сысоева // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, поиски, перспективы. – К.: Випол, 2000. – С. 249-273.

228. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

229. Телиженко, Л.В. Мистический опыт как антропологический модус: си-



нергетический подход / Л.В. Телиженко. – Сумы : ИПП "Мрия-1" 000, 2007. – 176 с.

230. Тимкина, Ю.Ю. Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тимкина Юлия Юрьевна. – Нижний Новгород, 2012. – 181 с.

231. Ткаченко, И.Н. Педагогические средства интеграции повышения квалификации преподавателей иностранных языков в систему непрерывного и рекуррентного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ткаченко Ирина Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 141 с.

232. Ткаченко, М.В. Подготовка будущих инженеров к иноязычному общению в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ткаченко Марина Васильевна. – Курган, 2011. – 206 с.

233. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1996. – 608 с.

234. Турчинова, Г.В. Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Турчинова Ганна Володимирівна. – Київ, 2006. – 21 с.

235. Тылец, В.Г. Психология обучения иностранным языкам: Историко-теоретический аспект: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Тылец Валерий Геннадьевич. – Таганрог, 2005. – 400 с.

236. Уход за больным в домашних условиях / Г.В. Мерхелевич, Т.В. Буракова, О.В. Волосюк, Л.С. Сивоконь; под редакцией Г.В. Мерхелевича. – 2-е изд., доп. – Донецк : ЧП АРПИ, 2008. – 60 с.

237. Философский энциклопедический словарь / [под ред.: Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 814 с.

238. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 1991. – 560 с.

239. Хан, О.Н. Формирование языковой компетентности специалиста транспортной отрасли при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» / О.Н. Хан, А.А. Щелокова // Современные научные исследования и инновации. –

2014. – №8 – 2. – С. 151–155.

240. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебное пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с: ил.

241. Хутыз, З.М. О модели формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей [Электронный ресурс] / З. М. Хутыз // The Emissia. Offline Letters : электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Режим доступа к сайту: <http://www.emissia.org/offline/2012/1832.htm> [29.06.2015]. – Загл. с экрана.

242. Циммерман, М. Русско-английский научно-технический словарь переводчика / М. Циммерман, К. Веденеева. – 3-е изд. – М.: Наука, 1991. – 996 с.

243. Цыренжапова, С.Д. Интерактивное обучение как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Цыренжапова Сэсэгма Дамбиевна. – Улан-Удэ, 2011. – 197 с.

244. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.

245. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с: ил.

246. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков. – М: ЛОГОС, 1993. – 181 с.

247. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевандрин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

248. Шепелева, В.И. Внеурочная работа как одно из средств совершенствования устной иностранной речи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Шепелева Валентина Ивановна. – Л., 1977. – 210 с.

249. Шеремета, Л.М. Досягнення і перспективи навчання іноземних студентів на кафедрі фармакології в ІФНМУ / Л.М. Шеремета, Г.М. Струтинський

// Архів клініч. медицини. – 2011. – № 2. – С. 82-83.

250. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В.Д. Ширшов.-Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 1994. – 128 с.

251. Шпенглер, О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1 : Гешальд и действительность : пер. с нем. / О. Шпенглер. – М., Мысль, 1993. – 667 с.

252. Шпенглер, О. Пессимизм ли это ? / О. Шпенглер // Новые идеи в философии. – М. : Наука, 1991. – 227 с.

253. Штельмах, Г.Б. Особистісно орієнтований підхід на курсах підвищення кваліфікації як один із шляхів удосконалення педагогічного професіоналізму вчителів іноземної мови / Г.Б. Штельмах // Збірник наукових праць Криворізького державного педагогічного університету. – Кривий Ріг, 2011. – Ч. 1. – С. 292-300.

254. Штефан, Л.А. Соціальна педагогічна теорія та практика в Україні / Л.А. Штефан. – Харків, 2002. – 264 с.

255. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж, 1971. – 144 с.

256. Юрлова, Н.А. Методика внутришкольного контроля уровня обученности старшеклассников иностранному языку (английский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юрлова Наталья Алексеевна. – Нижний Новгород, 2009. – 300 с.

257. Якиманская, И.З. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.З. Якиманская. – 2-е изд. – М., 1996. – 96 с.

258. Alexander, L.G. *Developing Skills: an Integrated Course for Intermediate Students* / L.G. Alexander.– 18th Impression.– Pearson Education Limited, 1999. – 145 p.

259. Alexander, L.G. *First Things First: Teacher's Book* / L.G Alexander.– 2nd Impression.– Longman Group Limited, 1985. – 292 p.

260. Alenxader, L.G. *Fluency in English: an Integrated Course for Advanced Students* / L.G. Alexander . – 18th Impression. – Logman Group Limited, 1999 – 198 p.

261. Alexander, L.G. *For And Against: an Oral Practice Book For Advanced Students Of English* / L.G. Alexander. – London : Longman, 1968. – 66 p.

262. Alexander, L.G. *Practice and Progress: An Integrated Course for Pre-Intermediate Students* / L.G. Alexander. –18th Impression . –Pearson Education Limited, 1999. – 232 p.

263. Berns, M. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum. – 222 p.

264. Berns, M.S. (1984). *Functional approaches to language and language teaching: Another look*. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley. Leer mōs: <http://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml#ixzz44g6axY2N>.

265. Bloomfield, L. *Outline guide for the practical study of foreign languages* / L. Bloomfield. – Baltimore: Linguistic Society of America, 1942. – 16 p.

266. Boumova, Viera. *Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each* : master's Diploma Thesis / Boumova Viera Brno: Masaryk University, 2008. – 91 p.

267. Boutler, Carmen. *EFL and ESL Teacher Values and Integrated Use of Technology in Universities in the Asia-Pacific Region: diss.... Ph.D.* / Boutler Carmen – Brisbane: Queensland University of Technology, 2007. – 283 p.

268. Brinton, D.M., Snow, M.A. and Wesche, M.B. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers. – 97 p.

269. Clark-Goff, Kylah. *Exploring Change in Preservice Teachers' Beliefs about English Language Learning and Teaching: diss. ... Ph.D.* / Clark-Goff Kylah. – College Station : Texas A&M University, 2008. – 191 p.

270. Cordella, M. *A triangle that may work well: Looking through the angles of a three-way exchange in cancer medical encounters* / M. Cordella // *Discourse and Communication*. – 2011. – Vol. 5, N 4. – P. 336-352.

271. Cordella, M. *Discourse control and leadership in conflict talk* / M. Cordella, K. Forbes // *Onomazein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. – 1998. – № 3. – P. 45-61.

272. Cordella, M. *Negotiating religious beliefs in a medical setting* / M. Cordella

// Journal of Religion and Health – 2010. – Access mode:  
<http://www.equinoxjournals.com/ojs/index.php/CAM>.

273. Cordella, M. *The dynamic consultation: a discourse analytical study of doctor-patient communication* / M. Cordella. – Philadelphia: John Benjamins, 2004. – 254 p.

274. Cordella, M. *Two experts and one patient: Managing medical practices and religious beliefs* / M. Cordella // MULP. – 2008. – N 6. – P. 19-28.

275. Cordella, M. *Unveiling stories to the oncologist: a matter of sharing and healing* / M. Cordella // Panacea@: medicine and translation. – 2007. – N 9 (26). – P. 230–238.

276. Cordella, M. *You know doctor, I need to tell you something: A discourse analytical study of patient's voices in the medical consultation* / M. Cordella // Australian Review of Applied Linguistics. – 2004. – Vol. 27, N 2. – P. 92-109.

277. Csikszentmihalyi M. The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. – In.: Ames C, Ames R. (Eds.) *Research on motivation in education*. – v. 3. – N.Y.: Academic Press. 1989. – P. 45-71.

278. Curran, C.A. *Counseling-Learning in Second Languages* / C. A. Curran. – IL: Apple River Press, 1976. – 86 p.

279. De Charmes R. *Personal causation training in schools* J. Of Applied Soc. Phych 4. 1992, v. 2 (2) – P. 95-113.

280. De Jong, Ester J. *Preparing Mainstream Teachers for English-Language Learners: Is Being a Good Teacher Good Enough?* / Ester J. de Jong, Candace A. Harper // Teacher Education Quarterly. – 2005. – Vol. 32, N 2. – P. 101-124.

281. Des Marchais, Jacques E. *Basic Training Program in Medical Pedagogy: a 1-year program for medical faculty* / Jacques E. Des Marchais, Pierre Jean Delorme // Can. Med. Assoc. J. – 1990. – Vol. 142, N 7. – P. 734-740.

282. Di Pietro R.J. *Helping People Do Things with English/Selected Articles from the English teaching forum 1989-1993.*, English Language Programs Division. United States Information Agency., Washington. D.C. – 1996. – P. 51-54.

283. Di Pietro, Robert J. 1987. *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. New-York: Cambridge University Press. – 185 p.

284. *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*: New

perspectives, Mahwah / [eds.: J. K. Hall, G. Vitanova, L. Marchenkova L.]. – NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. – 432 p.

285. Flowerdew, J and Peacock, M. 2001: „The EAP curriculum: Issues, methods and Challenges, in J Flowerdew and M Peacock (eds), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press. – pp. 177-194.

286. Floyd, P. and P. CarrelL 1987. *Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata*. *Language Learning*, 37/1: pp. 89-108.

287. Gattegno, C. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way.*, 2d ed. (New York: Educational Solutions, 1972), pp. 31-32.

288. Hall, J.K. *Interaction as method and result of language learning* / J.K. Hall // *Language Teaching*. – 2009. – Vol. 43. – P. 1-14.

289. Hall, J.K. *Language learning as discursive practice* / J.K. Hall // *Contemporary Applied Linguistics* / [edit.: L. Wei, V. Cook. – N.Y.; Boston: Language Teaching and Learning, 2010. – Vol. 1. – P. 256–273.

290. Hall, J.K. *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom* / J. K. Hall. - Columbus, OH: Prentice-Hall, 2002. – 273 p.

291. Hall, J.K. *Teaching and Researching Language and Culture*. Front Cover / J. K. Hall. – Longman : Language Arts & Disciplines, 2002. – 242 p.

292. Hall, J.K. *Teaching and researching language and culture* / J.K. Hall. – 2nd edn. – London: Pearson, 2011. – 280 p.

293. Hlaviso, Albert Motlhaka. *Developing ESL Listening: Promoting Student Motivation: Degree Master of Arts* / Hlaviso Albert Motlhaka. – Indiana: University of Pennsylvania, 2012. – 106 p.

294. Hornby, A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* / A.S. Hornby, A. P. Cowie, J. Windsor Lewis. – London: Oxford U.P., 1975. – 1055 p.

295. J. Hulstijn, B. Laufer (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning* 51/3: P. 539-58.

296. Hutchinson, T. *English for specific purposes: A learner-centered approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 185p.

297. *Human Body from A to Z* / (Анатомия. Просто о сложном) /

Г.В. Мерхелевич, Т.В. Буракова, О.В. Волосяк, Л.С. Сивоконь; под редакцией Г.В. Мерхелевича. – Донецк: Вебер (Донецкое отделение), 2008. – 180 с.

298. Johnson, D.W. et al. 1981. *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 89, pp. 47-62.

299. Johnson, D.W. et al. 1981. *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 89, pp. 47-62.

300. Johnson, K. (2003). *Designing language teaching tasks*. London: Palgrave. – 198 p.

301. Krashen, S. (1978). *Adult second language acquisition and learning: a review of theory and practice* : In R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. – P. 73-92.

302. Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. – 154 p.

303. Krashen, S. (1980b) "The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition." In R. Scarcella and S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House. – pp. 7-18.

304. Krasner, Stephen D. *Sovereignty: Organized Hypocrisy* / Stephen D. Krasner. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999. – 268 p.

305. Kumaravadivelu, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* / B. Kumaravadivelu. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. – 280 p.

306. Liaw, C.-W. *Curriculum planning in applied foreign languages (English) department* / C.-W. Liaw // Journal of National Taipei University of Technology. – 2002. – Vol. 35, N 1. – P. 391-403.

307. Lloyd, M. *Communication skills for medicine* / M. Lloyd, R. Bor; contributions by G. Blache, Z. Eleftheriadou. – 3rd edition. – London: Churchill Livingstone Elsevier, 2009. – 215 p.

308. Locke, J. (1690/1947). *An Essay Concerning Human Understanding*.

Oxford: Clarendon Press. – 144p.

309. Locke, J. (1693/1996). *Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding: Edited, with Introduction, by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov*. Indianapolis: Hackett Publishing. – 108 p.

310. Long, M.H. (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. – Amsterdam: John Benjamins. – P. 39–52.

311. Long, M.H. (1985). The role of instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyldenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. – San Diego, CA: College-Hill Press – P. 77–99.

312. Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition*. – New York: Academic Press. – pp. 413–468.

313. MacDougall, Margaret. *Ten Tips for Promoting Autonomous Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistics to Undergraduate Medical Students Involved in Short-Term Research Projects* / Margaret MacDougall // *Journal of Applied Quantitative Methods*. – 2008. – Vol. 3, Issue 3. – P. 223.

314. McFarland, Jonathan. *Teaching English to the medical profession Developing communication skills and bringing humanities to medicine* / Jonathan McFarland // *The White Stuff Journal of the European Medical Writers Association*. – 2007. – Vol. 16, Issue 2. – P. 173-175.

315. Mecham, Timothy M. *Exploring Second Language Learning: Communicative Competence, Pragmatics, and Second Language Literacy*: Master's Thesis Creative Project / Mecham Timothy M. – Logan : Utah State University, 2012. – 166 p.

316. Medlin, Laura. *English for Specific Purposes (ESP): Nursing in the U.S. Hospitals*: Master's Thesis / Medlin Laura. – Chico : California State University, 2009. – 146 p.

317. Melles, Gavin. *Bridging undergraduate ESL medical students to research skills and academic discourses* / Gavin Melles // *Australian journal of TESOL*. – 2005. –



Vol. 20, N 2. – P. 34-45.

318. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (Laminated Cover). – 11th Edition. – Chicago: University of Chicago Press Staff, 2004. – 1280 p.

319. Mizne, Claire Ann. *Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom: Senior Thesis Projects* / Mizne Claire Ann. – Kloxville: University of Tennessee, 1997. – 69 p.

320. Mohan, B.A. (1989) Knowledge structures and academic discourse. *Word*, 40, 1.2, pp. 99-114.

321. Palmer, H.E. (1921). *The principles of language study*. London: Harrap. – 323 p.

322. Peterson, E. *Culture in Second Language Teaching* / E. Peterson, B. Coltrane // ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, EDO-FL-03-09. – 2003. – Access mode: [http://www.academia.edu/4894289/Culture\\_in\\_Second\\_Language\\_Teaching](http://www.academia.edu/4894289/Culture_in_Second_Language_Teaching) [29.06.2015]

323. Pardede, Parlindungan. *The Inevitability of Incorporating Culture into a Foreign language Classroom* / Parlindungan Pardede // Universitas Kristen Indonesia. – 2007. – Access mode: [29.06.2015] November 14, 2010 P Pardede Mojibur, Rahman. *Cultural Contexts in English Language Learning and Teaching* / Rahman Mojibur // PRLog – Global Press Release Distribution. – 2013. – Access mode: <http://www.prlog.org/12246140-cultural-contexts-in-english-language-learning-and-teaching.pdf> [29.06.2015]

324. Pardede, Parlindungan. *Using Short Stories to Teach Language Skills* / Parlindungan Pardede // *Journal of English Teaching*. – 2011. – Vol. 1, N 1. – P. 14-27.

325. Porter, P.A. (1986). How Learners Talk to Each Other: Input and Interaction in Taskcentered Discussions. In R. R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 200-222.

326. Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge

University Press. – 182 p.

327. Richards, J., & Rodgers, T. (1982). *Method: Approach, design, procedure*. *TESOL Quarterly*, 16, pp. 153-168.

328. Rivers, W.M. *Practical Guide to the Teaching of English as a Second Language* / W. Rivers, M. Temperley. – New York: Oxford University Press, 1978. – 399 p.

329. Rivers, W.M. *A Practical Guide to the Teaching of Hebrew* / W.M. Rivers, M. Nahir. – Tel Aviv : University Publishing Projects, 1989. – 400 p.

330. Rivers, W.M. *Interaction as the Key to Communication* / W.M. Rivers // *Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics* / [eds.: M.A.K. Halliday, J. Gibbons, H. Nicholas. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1990. – Vol. 1. – P. 7-17.

331. Rivers, W.M. *Interaction as the key to teaching language for communication* W.M. Rivers // Rivers, W.M. *Interactive language teaching* / W.M. Rivers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 3-16.

332. Rivers, W.M. *Interactive language teaching* / W.M. Rivers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 248 p.

333. Rivers, W. *Listening Comprehension* / W. Rivers // *Modern language journal*. – 1966. – Vol. 50, № 4. – P. 196-204.

334. Rivers, W.M. *Mental representations and language in action* / W.M. Rivers // *The Canadian Modern Language Review*. – 1991. – Vol. 47. – P. 249-265.

335. Rivers, W.M. *Principles of interactive language teaching* / W. Rivers. – Cambridge: Harvard university, 1997. – 50 p.

336. Rivers, W.M. *Speaking in Many Tongues* / W. Rivers // *Essays in Foreign-Language Teaching*. – 3d edit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – P. 108-119.

337. Rivers, W.M. *Teaching Foreign Language Skills* / W.M. Rivers. – Chicago, 1976. – 403 p.

338. Rivers, W.M. *Teaching French: A Practical Guide* / W.M. Rivers. – Baltimore: Agora Publishing Group, 2001. – chap. 10. pp. 327-362.

339. Rivers, W.M. *The psychologist and the foreign language teachers* / W.M. Rivers. – Chicago: University of Chicago Press, 1964. – 220 p.

340. Robinson, Elizabeth Anne. *Research as Praxis in ESL Teacher Education*: diss. ... Ph. D. / Robinson Elizabeth Anne. – Amherst: University of Massachusetts, 2012. – 313 p.

341. Roter, D.L. *Doctors talking with patients / patients talking with doctors: improving communication in medical visits* / D. L. Roter, J. A. Hall. – 2nd edition. – N.Y.: Praeger Publishers (Greenwood Publishing Group), 2006. – 238 p.

342. Sharan, S. 1980. *Learning in teams: A critical review of recent methods and effects on achievement, attitudes and race/ethnic relations*. Review of Educational Research, 50. – P. 241-273.

343. Slezak-Swiat, Agnieszka. *Components of Strategic Competence in Advanced Foreign Language Users*: diss. .. doctor Humanities in the subject of Applied Linguistics/Slezak-Swiat Agnieszka. – Katowice: University of Silesia, 2008. – 308 p.

344. Snow, M.A. *The content-based classroom: perspectives on integrating language and the content* / M.A. Snow, D.M. Brinton. – N.Y.: Longman press, 1997. – 431 p.

345. Souillard, A. and Kerr, A. *Problem-Solving Activities for Science and Technology Students*. Teacher development making the right moves/Selected Articles from the English teaching forum 1989 – 1993, English Language Programs Division. United States Information Agency., Washington. D.C 1995. – P. 29-31.

346. Stanley, Claire M. *Teacher Supervision and reflectivity: A relational and Interactional Process*: diss. ... Ph.D. / Stanley Claire M. – Cambridge: Lesley University, 1995. – 396 p.

347. Tam, Thi Thanh Vo. *English as a Second Language (ESL) Students' Perception of Effective Instructors in the LEAP Program at Marshall University*: Theses, Dissertations and Capstones / Tam Thi Thanh Vo. – Huntington: Marshall University, 2012. – 209 p.

348. Tamponi, A.R., Sorani, D.A. *Cognitive Approach to Content Based Instruction Teacher development making the right moves*/Selected Articles from the

English teaching forum 1989 – 1993., English Language Programs Division. United States Information Agency, Washington. D.C 1995. – pp. 157-163.

349. *Teaching German: A Practical Guide*, and *Teaching Spanish: A Practical Guide*, all from Lincolnwood / [W.M. Rivers et al.]. – IL.: National Textbook Co., 1988. – 424 p.

350. Thompson, J. *Ideology and Modern Culture* / J. Thompson. – Stanford: Stanford University Press, 1990. – 376 p.

351. Tracy, Anna Marie. *Analysis of ESL Teacher Endorsement Effects on English Language Learners' Student Achievement and English Language Acquisition*: diss. ... Ph. D / Tracy Anna Marie. – Lexington : University of Kentucky Libraries, 2009. – 156 p.

352. Vibulphol, Jutarat. *Beliefs about Language Learning and Teaching Approaches of Pre-Service EFL Teachers in Thailand*: diss. ... Ph.D. / Vibulphol Jutarat. – Thailand: University of Bangkok, 2004. – 327 p.

353. Wei, Y.H.D. Planning Chinese cities: The limits of transitional institutions / Y.H.D. Wei // *Urban Geography*. – 2005. – Vol. 26. – P. 200-221.

354. Weiner, B. *Speculations regarding the role of effect in achievement-change programs guided by attributional principles*. – In: Wang M., Levine F. (Eds) *Teacher – student perceptions*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum Press. – 31 p. (prepublication manuscript).

355. Wilkins, D.A. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: The MIT Press, 1972. – 250 p.

356. Woodward-Kron, Robyn. *Classroom discourse in problem-based learning classrooms in the health sciences* / Robyn Woodward-Kron, Louisa Remedios // *Australian Review of Applied Linguistics*. – 2007. – Vol 30, No 1. – P. 09.1-09.18  
*Australian Review of Applied Linguistics*, Vol 30, No 1 (2007) Home About Log In Register Search Current Archives Home. Vol 30, No 1 (2007). Woodward-Kron Robyn Woodward-Kron, Louisa Remedios. – P.1-18.

357. Yanling, Hwang. *A Study of Medical Students' Linguistic Needs in Taiwan* / Hwang Yanling, Lin Siouzi // *The Asian ESP Journal*. – 2010. – Vol. 6 Issue 1. – P. 35-38.

358. Yi (Elaine), Lin. *Investigating Role-play Implementation: A Multiple Case Study on Chinese EFL Teachers Using Role-play in Their Secondary Classrooms* : diss. ... Ph. D. / Yi (Elaine) Lin. – Windsor : University of Windsor, 2009. – 282 p.

359. Yi, Zhou. *A Study of Chinese University EFL Teachers and Their Intercultural Competence Teaching*: diss. ... Ph. D / Yi Zhou. – Windsor: University of Windsor, 2011. – 265 p.

360. Zorica, Antic. *Forward in teaching English for medical purposes* / Antic Zorica // *Facta Universitatis. Medicine and Biology*. – 2007. – Vol. 14, № 3. – P. 141-147.

## Список ілюстративного матеріалу

Номер ілюстр.	Найменування ілюстрації	Стр
1.4.1	Система «викладач-слухач» стосунків між викладачем та слухачем упродовж навчального процесу	94
2.1.1	Модель системи формування готовності викладача медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою	101
2.2.1	Стадії базової організації іншомовної загальнокультурної діяльності викладачів медичного університету на основі іншомовної інформації: аспект формування та розвитку в них особистих інтересів та захоплень засобами іншомовної культури	118
2.2.2	Мотиваційний простір професійної діяльності викладача медичного університету на основі іншомовної інформації	120
2.2.3	Складники іншомовної післядипломної освіти викладача медичного університету: аспект забезпечення її неперервності	123
2.2.4	Технологія педагогічного супроводу реалізації компонентів експериментальної системи	129
2.2.5	Залежність умовної ефективності аудиторної роботи від її питомої концентрації	145
2.3.1	Динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою за п'ятьма критеріями (середньоарифметичний рівень) у вигляді <i>стрічкової</i> діаграми (а) та <i>лінійних</i> графіків (б)	181
2.3.2	Результуюча динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу іноземною мовою у вигляді <i>стовпчикової</i> діаграми	182
2.3.3	Результуюча динаміка формування готовності викладачів медичного університету до організації навчального процесу	182

	іноземною мовою у <i>тривимірному</i> вигляді	
2.3.4	Гістограма розподілу значень емпіричних даних, отриманих за період 2002/2003 – 2003/2004 рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом	186
2.3.5	Гістограма розподілу значень емпіричних даних, що було отримано впродовж періоду 2004/2005 – 2006/2007 рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом	187
2.3.6	Гістограма розподілу значень емпіричних даних, що було отримано впродовж періоду 2007/2008 – 2009/2010 рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом	188
2.3.7	Гістограма розподілу значень емпіричних даних, що було отримано впродовж періоду 2010/2011 – 2011/2012 рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом	189
2.3.8	Гістограма розподілу значень емпіричних даних, що було отримано впродовж періоду 2012/2013 – 2013/2014 рр., та крива розподілу цих значень за нормальним законом	190
2.3.9	Динаміка змінювання рівня іншомовної професійної готовності слухачів протягом експерименту	200
2.3.10	Динаміка змінювання середнього значення рівня готовності слухачів для кожного <i>наступного</i> періоду експерименту відносно до його <i>попереднього</i> періоду	201
2.3.11	Динаміка змінювання середнього значення рівня готовності слухачів для кожного <i>наступного</i> періоду експерименту відносно до його <i>початкового</i> , констатувального, періоду	202