

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

На правах рукопису

КОЗОЛУП МАРІЯ СТЕПАНІВНА

УДК 378.4:502.2:808 (73)

**ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
СУЛИМ Володимир Трохимович

Львів – 2017

ЗМІСТ

Стор.

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЙ	
ІНТЕГРОВАНОЇ ДИСЦИПЛІНАРНО-АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ	
ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	
	14
1.1 Визначення сутності ключових понять дослідження.....	14
1.2 Філософсько-педагогічна парадигма комунікативної	
підготовки студентів у контексті вищої освіти США	35
1.3 Становлення та структура педагогічної системи інтегрованої	
дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	50
Висновки до розділу 1	75
РОЗДІЛ 2	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ	
ІНТЕГРОВАНОЇ ДИСЦИПЛІНАРНО-АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ	
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ	
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	
	78
2.1 Реалізація адміністративно-управлінського компонента інтегрованої	
дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	78
2.2 Реалізація змістового компонента інтегрованої	
дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	88
2.2.1 Навчальні технології комунікативної підготовки студентів	
природничих спеціальностей в американських ВНЗ	88
2.2.2 Технології підготовки консультантів з академічного письма	
та усної комунікації	100
2.3 Реалізація діяльнісного компонента інтегрованої	
дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	109

2.3.1 Локальні технології, методи та прийоми академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США	109
2.3.2 Форми організації навчальної діяльності студентів у процесі академічної комунікативної підготовки в американських університетах	123
Висновки до розділу 2	128

РОЗДІЛ 3

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ

ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ДО АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1 Контрольно-результативний блок педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	130
3.1.1 Реалізація контрольно-оцінювального компонента педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	130
3.1.2 Реалізація корегувального компонента педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки	147
3.2 Шляхи адаптації ідей американського досвіду академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю до умов вітчизняних ВНЗ.....	155
3.2.1 Аналіз стану академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ.....	156
3.2.2 Експериментальна перевірка ефективності технології академічно-дисциплінарної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ	170
Висновки до розділу 3	191

ВИСНОВКИ.....

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

199

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АКК	академічна комунікативна компетентність
АКП	академічна комунікативна підготовка
ДФАКП	дисциплінарно-фахова академічна комунікативна підготовка
ЕГ	експериментальна група
ЖБП	жанрово-базований підхід
БАКП	базова академічна комунікативна підготовка
ЗАКП	загальна академічна комунікативна підготовка
ІАКП	інтердисциплінарна академічна комунікативна підготовка
ІДАКП	інтегрована дисциплінарно-академічна комунікативна підготовка
КГ	контрольна група
КДП	когнітивно-діяльнісний підхід
НФАКП	науково-фахова академічна комунікативна підготовка
САС	міждисциплінарна програма з академічної комунікації
СНЕА	Рада з акредитації вищої освіти
НСА	Національна асоціація з комунікації
WAC	міждисциплінарна програма з академічного письма

ВСТУП

Актуальність дослідження. Державними галузевими стандартами вищої освіти України визначене коло пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей, одним з яких є формування здатності до здійснення комунікації у фаховому науково-академічному середовищі. Сформованість комунікативної компетентності – необхідна передумова для здійснення повноцінної професійної діяльності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, що передбачає обмін інформацією, поширення наукових знань, а також мобільність фахівців у межах світового освітнього і наукового простору. Академічна комунікація реалізується у відповідних навчальних, загальнонаукових, галузевих та фахових усних і письмових жанрах й актуалізується у різних формах академічного дискурсу. Належне володіння стратегіями академічної комунікації є запорукою якісного засвоєння фахових знань і вмінь студентами, їхньої майбутньої ефективної соціальної взаємодії із членами відповідних науково-академічних спільнот та успіху в досягненні професійних цілей.

Сучасні освітні процеси в Україні зумовлюють потребу запозичення конструктивного закордонного досвіду та створення ефективних педагогічних технологій, що передбачає оптимальне поєднання традиційних і новаторських підходів до проблеми підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічного спілкування рідною та іноземними мовами.

Високу якість вищої освіти США, особливо у сфері природничих і технічних наук, засвідчують світове технологічне лідерство цієї країни, значна кількість працівників та випускників американських університетів, які стали лауреатами Нобелівської премії в галузі фізики та хімії (зокрема Гарвардський університет представлений 51 нобелівським лауреатом у зазначених галузях, Масачусетський технологічний інститут – 49, Університет Чикаго – 45, Університет Колумбії – 37, Університет Каліфорнії (Берклі) – 33), а також світові рейтинги ВНЗ інтернет сайту THE (Times Higher Education World University Rankings), згідно з якими у 2015/2016 навчальному році до першої десятки світових університетів, що

забезпечують найкращу підготовку в галузях біології, геології та інших наук про Землю, а також фізики та астрономії увійшло 7 американських ВНЗ. Доказом високого рівня сформованості науково-академічної комунікативної компетентності випускників та працівників ВНЗ США є високий показник індексу цитування їхніх наукових праць.

Аналіз праць з теми дослідження засвідчує, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців негуманітарного профілю висвітлювали: В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Сидоренко та ін. Зарубіжний досвід підготовки фахівців у вищих навчальних закладах вивчали: Н. Бідюк, І. Козубовська, М. Кокор, Т. Кошманова, О. Мартинюк, Н. Мукан, Н. Рожак, О. Романовська, Л. Черній, Б. Шуневич, Н. Щур та ін. Проблематику розвитку педагогічних технологій в освіті досліджували В. Бондаренко, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Янкович та ін. науковці.

Особливостям формування професійних компетенцій і компетентностей майбутніх фахівців природничих спеціальностей присвятили свої наукові розвідки М. Барна, О. Іванців, А. Степанюк, С. Стрижак та ін. Феномен комунікативної компетенції та компетентності вивчали Ю. Габермас, Д. Гаймс, Н. Гез, М. Кенейл, В. Коваль, І. Когут, Л. Козак, Н. Костенко, О. Низовець, Л. Руденко, Г. Рікгайт, Г. Стронер, С. Уільсон та ін. зарубіжні вчені.

Фундаментальні дослідження у галузі лінгвостилістики, дискурсознавства, лінгвістичної генології, що заклали основи комунікативної підготовки, у тому числі академічної, здійснювали Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, В. Бхатія, Т. ван Дейк, М. Кожина, К. Кусько, М. Макаров, Дж. Свейлз, О. Селіванова, Т. Яхонтова та інші вчені.

Теоретико-методологічні засади формування академічної та фахової комунікативної компетентності відображено в працях Дж. Бріттона, Дж. Брунера, Л. Виготського, Д. Грейвса, Дж. Дьюї, П. Елбова, О. О. Леонтєва, О. М. Леонтєва, О. Лурія, Н. Микитенко, Ж. Піаже, І. Річардса, К. Роджерса, Н. Хомського, М. Хеллідея, А. Макінтоша та М. Стревенса, Г. Стерна та інших.

В американській педагогіці та лінгводидактиці різноманітні підходи, технології та методики комунікативної підготовки представлені у працях Н. Артем'євої, А. Баварші, Ч. Бейзермана, К. Беркенкоттер та Т. Хакіна, Дж. Брауна та А. Коллінза, Г. Джейкобс, Дж. Моффета, Ж. Лаве, Б. Рогоф, А. Фрідмен та інших.

Проте, в українській педагогіці на сьогодні не здійснено ґрунтовного дослідження, яке б узагальнювало та систематизувало теоретичні підходи і принципи академічної комунікативної підготовки студентів і пропонувало практичні рішення проблеми комплексного формування академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничої галузі у вітчизняних ВНЗ.

Практична реалізація інноваційних ідей професійної освіти в сучасному українському суспільстві, яке активно інтегрується в європейський і світовий освітній простір, стикається з низкою суперечностей між:

- зростанням вимог суспільства до рівня професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей та неготовністю випускників вітчизняних ВНЗ до ефективного спілкування у різноманітних фахових науково-академічних комунікативних ситуаціях;

- існуючим у вітчизняній вищій школі теоретико-методологічним підґрунтям академічно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей, яке не враховує потреби у розвитку дисциплінарно-академічних комунікативних умінь і навичок, і необхідністю орієнтації на конструктивні закордонні, зокрема, американські теорії та підходи;

- відсутністю обґрунтованих ефективних педагогічних технологій підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації у ВНЗ України та потребою у реалізації розробленої на основі американського досвіду технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки таких фахівців.

Недостатня вивченість теоретичних засад, моделей і технологій академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей в американських ВНЗ, а також потреба у розв'язанні зазначених вище суперечностей

зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Технології підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертацію виконано відповідно до теми «Лінгво-дидактичні особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі» (РК № 0111U005517) тематичного плану науково-дослідницьких робіт Львівського національного університету імені Івана Франка. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 6/10 від 31 .10.2012 р.) і погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 18.12.2012 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах США та України.

Предмет дослідження – теоретичні підходи і технології підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США.

Мета дослідження – вивчити особливості теорії та досвіду підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США та обґрунтувати шляхи творчого використання його ідей у системі вищої освіти України.

Відповідно до мети дослідження було сформульовано його **завдання**:

1. Вивчити та узагальнити теоретичні підходи до підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професійної науково-академічної комунікації в університетах США.

2. З'ясувати сутність і структуру ключових понять дослідження: «академічна комунікація», «академічна комунікативна компетентність», «технології академічної комунікативної підготовки».

3. На основі аналізу теорії та досвіду американської університетської освіти охарактеризувати американську університетську педагогічну технологію академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю як системне явище, а також навчальні та локальні технології, що в ній реалізуються.

4. Запропонувати шляхи реалізації ідей прогресивного американського досвіду дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю до умов вітчизняних ВНЗ.

Для досягнення мети дослідження та реалізації його завдань було використано такі **методи**:

теоретичні: *бібліографічний* для вивчення джерел з проблеми дослідження з метою виявлення наявної джерельної бази; *контент-аналіз* навчально-методичного забезпечення комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах США для з'ясування специфіки її змісту на різних рівнях; *аналіз, систематизація, класифікація* та *узагальнення* досліджуваного матеріалу для розкриття сутності ключових понять дослідження, виявлення теоретико-методологічної основи підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США;

емпіричні: *опитування (інтерв'ювання), бесіди, якісна оцінка* одержаних даних дослідження для з'ясування специфіки комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ; *тестування* з метою з'ясування стану готовності студентів українських ВНЗ до англійської академічної комунікації; *методи математичної статистики* для інтерпретації результатів і доведення ефективності експериментальної технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей, розробленої на основі конструктивних ідей американського досвіду.

Джерельну базу дослідження склали матеріали з фондів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, Наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України у м. Львові, Наукової бібліотеки Львівського національного університету ім. І. Франка, Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, Американського

ресурсного центру для викладачів англійської мови імені Дженет Демірей та Американської бібліотеки імені Віктора Китастого при Національному університеті «Києво-Могилянська академія», он-лайн бібліотеки QUESTIA, офіційних веб-сайтів американських та українських університетів, центрів академічної комунікації, Департаменту освіти США, Міністерства освіти і науки України, а саме: наукові праці вітчизняних, американських та інших зарубіжних учених, присвячені проблемам академічної та фахової комунікативної підготовки студентів ВНЗ, навчально-методичні матеріали, статистичні відомості, нормативні документи, програми підготовки студентів природничих спеціальностей, описи курсів навчальних дисциплін, навчальні плани, програми навчальних дисциплін.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше:*

– здійснено аналіз теоретико-методологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професій підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професійної науково-академічної комунікації в університетах США, що ґрунтуються на концепції діяльнісних систем, теорії конструктивізму, міждисциплінарному, компетентнісному, діяльнісному й жанрово-базованому підходах і на засадах дидактичних принципів системності й послідовності навчання, студентоцентризму, активності та творчої самостійності студентів, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, співпраці;

– схарактеризовано американську педагогічну технологію інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей як системне явище, що інтегрує комплекс технологій нижчого порядку та відображає взаємозв'язок і взаємозалежність структурних блоків (концептуально-цільового, організаційно-процесуального та контрольного-результативного) та їх компонентів (цільового, концептуального, адміністративно-управлінського, змістового, діяльнісного, контрольного-оцінювального та корегувального) й ефективно функціонує за дотримання таких педагогічних умов: створення конструктивного навчального середовища задля формування у студентів ціннісного ставлення до комунікації як ключового засобу конструювання наукових

картин світу, накопичення, зберігання та поширення наукових знань; забезпечення мовної соціалізації студентів у фахово-академічній дискурсній спільноті для виховання культури спілкування в освітньо-науковому середовищі; занурення студентів у автентичні соціо-комунікативні ситуації для практичного оволодіння жанрами загальноакадемічної та науково-фахової комунікації;

– запропоновано шляхи реалізації прогресивних ідей американського досвіду, основними з яких є: реалізація міждисциплінарного підходу через залучення представників дисциплінарно-фахових академічних спільнот до процесу академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей; упровадження нетрадиційних форм організації навчальної діяльності студентів: спарених дисциплінарно-комунікативних курсів, індивідуального консультивання з академічного письма та усної комунікації; залучення студентів до здійснення комунікативної підготовки в якості консультантів з академічного письма та усної комунікації; розвиток координаційних і ресурсних центрів з комунікативної підготовки студентів, аспіратів і молодих науковців в академічному середовищі університету;

– з'ясовано сутність понять «академічна комунікація», «академічна комунікативна компетентність», «технології академічної комунікативної підготовки» у контексті проблематики дослідження;

– на основі ідей прогресивного американського досвіду обґрунтовано, сконструйовано та спроектовано на процес навчання студентів природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ технологію академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі.

Уточнено відомості про стан та організаційно-змістові особливості професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ.

Розширено дидактичне підґрунтя форм і методів підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічного спілкування.

Практичне значення результатів дослідження. У результаті вивчення американського досвіду підготовки майбутніх фахівців природничих

спеціальностей до академічної комунікації запропоновано технологію академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Розроблено навчально-методичний комплекс, що вміщує робочу програму спецкурсу «Англійська мова за академічним спрямуванням», навчальні посібники «Основи англомовної академічної комунікації для студентів та аспірантів природничих спеціальностей» та «Формування академічної компетентності: курс англійської мови для студентів та аспірантів природничих спеціальностей».

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 5263-Н від 22.11.2016), Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (акт № 4224/01-27 від 19.12.2016 р.), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-2205 від 21.11.2016 р.), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (акт від 29.11.2016 р.).

Особистий внесок автора. Всі результати дисертаційного дослідження отримані самостійно. У спільній публікації [126] авторським є аналіз теоретичних **аспектів** академічної комунікативної підготовки студентів ВНЗ США упродовж ХХ–ХХІ століть і розгляд основних сучасних підходів до комунікативної підготовки майбутніх фахівців в американських університетах. У спільній публікації [49] автором здійснено аналіз практичних шляхів реалізації інтегративного підходу до формування академічної комунікативної компетентності студентів американських ВНЗ. У навчальних посібниках [83] та [87] реалізовано авторську технологію академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей, спроектовану на основі матеріалів та результатів дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та матеріали дослідження були представлені та обговорювались на *міжнародних* конференціях: «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического образования» (Росія, Санкт-Петербург, **2014**), «Теория и практика профессионально ориентир**ова**нного обучения иностранным языкам» (Білорусь,

Мінськ, 2014), «Communication across Genres and Discourses» (Чехія, Брно, 2014), «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje» (Польща, Варшава, 2016), «Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2016» (Угорщина, Будапешт, 2016), «Актуальні наукові дослідження у сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Актуальні проблеми романо-германської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопіль, 2016) та *регіональній* конференції «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (Львів, 2013).

Публікації. Результати дослідження викладені у 16 наукових та навчально-методичних працях (12 із яких – одноосібні): 6 статей опубліковано у наукових фахових виданнях України, 1 – у закордонному науковому періодичному виданні, 7 статей і тез – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 2 навчальні посібники.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації викладено на 374 стор., основний – на 191 стор. Текст дисертації містить – 9 таблиць, 5 рисунків, 21 додаток (представлені окремим томом). Список використаних джерел налічує 535 найменувань, з яких 376 – англомовні.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕГРОВАНОЇ ДИСЦИПЛІНАРНО-АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

1.1 Визначення сутності ключових понять дослідження

У сучасному глобалізованому освітньому, науковому та фаховому середовищі здатність до ефективної комунікації є одним із найважливіших показників сформованості необхідного комплексу ключових компетентностей фахівця. Комунікативна компетентність є базовою для формування загальнонаукових, професійних і соціальних компетентностей, адже вдосконалення навичок спілкування розвиває у студентів здатність до критичного мислення, оцінки реальності, аналізу та структурування наукових ідей, встановлення зв'язків між теоретичними концепціями та емпіричним досвідом, вміння формулювати та відстоювати власні наукові погляди. Сформована комунікативна компетентність – це ключ до академічної успішності студента, кар'єрного зростання фахівця, а також передумова соціальної реалізації індивіда [48, с. 97].

Огляд наукових праць вітчизняних учених-педагогів за останні роки показав значний інтерес науковців до проблеми комунікативної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України. Велика частина досліджень присвячена різним аспектам фахової комунікативної підготовки майбутніх учителів [11; 18; 39; 42], зокрема питанням формування їхньої мовно-комунікативної культури [34; 72; 129]. Також активно досліджуються проблеми формування комунікативної компетентності у контексті фахової підготовки студентів непедагогічних та нефілологічних спеціальностей: економіка, менеджмент, банківська справа [15; 20; 74; 148], туризм [22; 145; 151], правознавство [64] та різноманітних інженерно-технічних спеціальностей [7; 38; 81]. Зростає число праць, присвячених іншомовній комунікативній підготовці фахівців [69; 84; 86; 89; 100; 116; 133], а також формуванню вмінь і навичок міжкультурної комунікації [6; 44; 65].

Проблеми комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю набули найповнішого розкриття у працях Н. Микитенко. Дослідниця зокрема наголошує, що комунікативна компетентність фахівця – складне ієрархічне утворення, сформоване на основі професійної компетентності, до складу інваріантних компонентів якого входять: «1) відповідні знання, уміння і навички; 2) компетенції; 3) компоненти професійної компетентності; 4) ключові компетентності...; 5) досвід діяльності; 6) емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності; 7) творчий підхід» [86, с. 6].

Комунікативна компетентність фахівця – це не лише його інтегральна професійна якість, але й аспект культури особистості. Дослідниця Л. Руденко вбачає тісний зв'язок між процесами формування комунікативної культури майбутнього фахівця та його професійним становленням. Вона вважає комунікативну культуру складним утворенням особистості «як суб'єкта професійної діяльності, яке включає гуманістичне мотиваційно-ціннісне ставлення до комунікативних процесів, дозволяє реалізувати власний професійно-особистісний потенціал у інформаційно-комунікативній діяльності та є одночасно засобом і результатом духовного зростання професіонала» [117, с. 62].

У вітчизняній педагогічній науці проблематика академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців лише набуває розвитку. Як зазначає український лінгвіст, фахівець у дослідженні жанрів науково-академічного письма Т. Яхонтова, «наукове письмо ... донедавна не було предметом спеціального інтересу педагогіки» [156, с. 347]. На думку дослідниці, завданням вітчизняної лінгводидактики та лінгвометодики сьогодні є вироблення такої методології навчання англійської мови, яка дала б можливість «залучити наших майбутніх і теперішніх учених до міжнародного академічного життя, надати їм змогу оприлюднювати свої праці для глобалізованої аудиторії та спілкуватись з науковцями інших країн» [156, с. 349].

Біля витоків викладання іноземної мови для наукових цілей стояла К. Кусько, видатний український філолог ХХ століття, керівник декількох наукових проєктів, присвячених лінгводидактичним аспектам наукової комунікації, результати яких

відображено в колективних монографіях «Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов» та «Іноземномовний текст за фахом – лінгводидактичні аспекти» [37; 68]. Проблеми навчання англomовного академічного письма неодноразово торкалися О. Тарнопольський та С. Кожушко [127; 128; 504]. Учені, зокрема, обґрунтували розмежування так званого «практичного» та академічного письма в іншомовній підготовці майбутніх фахівців, а також запропонували низку ефективних методів навчання академічного письма, що сприяють розвитку творчого мислення та підвищують навчальну мотивацію студентів [504, с. 45].

Аналіз наукової періодики та матеріалів наукових і науково-практичних конференцій дав змогу виявити низку звернень вітчизняних науковців до питань формування готовності майбутніх фахівців до спілкування у науково-академічному середовищі рідною та іноземними мовами [79; 98; 120; 137; 149; 397]. Попри очевидне зростання інтересу дослідників до цієї проблематики, в українській педагогіці на сьогодні не здійснено ґрунтовного дослідження, яке б узагальнювало та систематизувало теоретичні підходи і принципи академічної комунікативної підготовки (АКП) студентів та пропонувало практичне вирішення проблеми комплексного формування академічної комунікативної компетентності (АКК) майбутніх фахівців природничої галузі у вітчизняних ВНЗ.

Водночас у системі вищої освіти США академічна та дисциплінарна комунікативна підготовка студентів займає одне із центральних місць в освітніх програмах підготовки майбутніх фахівців. Вбачаючи свою місію у забезпеченні готовності студентів до подолання «викликів сучасного суспільства», американські університети ставлять перед собою завдання формування у них збалансованого комплексу загальноакадемічних і спеціально-професійних компетентностей, що, у свою чергу, передбачає як оволодіння низкою вузькопрофільних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності, так і розвиток широкої загальної ерудиції, здатності застосовувати набуті фахові знання у різноманітних життєвих ситуаціях і соціальних контекстах та готовності до постійного особистого і професійного розвитку з допомогою самоосвіти, яка базується на принципах

системного і послідовного засвоєння знань упродовж життя. Програми підготовки майбутніх фахівців природничої галузі в американських ВНЗ укладені з урахуванням міждисциплінарної природи сучасних наукових досліджень і впливів соціальних, політичних та економічних факторів на шляхи розвитку природничих наук. Сьогодні університети докладають зусиль до формування у своїх студентів культури ведення науково-пошукової роботи на засадах тісної співпраці та ефективної комунікації між представниками різних галузей сучасної науки [221, с. 222; 244, с. 14].

Усвідомлення визначальної ролі, яку відіграють комунікативні уміння і навички в особистому освітньо-науковому зростанні фахівця, його залученні до галузевих академічних спільнот, а також у поширенні, збереженні та накопиченні наукових знань, прискоренні науково-технічного прогресу за рахунок плідного діалогу між ученими, сприяло тому, що сьогодні ВНЗ США прагнуть забезпечувати ефективну, системну та послідовну АКП своїх студентів на усіх етапах їхнього навчання.

Практика комунікативної підготовки американських студентів має під собою солідне наукове підґрунтя. В американській науково-педагогічній літературі проблема формування АКК майбутніх фахівців стала об'єктом глибокого та багатогранного вивчення численними науковцями. Теоретико-методологічні основи навчання академічної комунікації висвітлено у багатьох працях. Зокрема, впливи освітньо-філософських течій на шляхи реалізації завдань з комунікативної підготовки у вищій школі вивчали Т. Брамельд [207], В. Джеймс [351], Д. Лебері [373], П. Прайер [443], І. Річардс [453], К. Тобін [511], Л. Флауер [285]. Наукові розвідки еволюції АКП в історії американських університетів здійснювали Дж. Берлін [196], В. Гасрі, К. Уоллес та ін. [336], Дж. Грей [309], Г. Коген [236], Р. Коннорс [241; 242], Д. Рассел [466]. Основні підходи до навчання академічної комунікації обґрунтовано у працях А. Баварші [178], Ч. Бейзермана, А. Фрідмен [297], В. Бхатія [198], А. Девітт [254], А. Джонс [354], К. Міллер [408], Дж. Свейлза [500] (жанрово-базований підхід); Дж. Брауна та А. Коллінза [215; 237; 238], Ж. Лаве [379], Д. Рассела [463], Б. Рогоф [458] (діяльнісний підхід); Д. Гаймса [344], М. Паркс [431], С. Уільсона [528], Р. Херріса [329]

(компетентнісний підхід); К. Беркенкоттер [195], Х. Джейкобс [350], Д. Журне [360], М. Картера [229], (міждисциплінарний підхід). Когнітивні аспекти комунікативної підготовки стали предметом досліджень П. Бізель [201], Дж. Бріттона [210], Дж. Лангер [374], П. Лі [383], А. Лансфорд [388], А. Маккріндел [402], Л. Флауер та Дж. Хейса [283; 284; 286; 332]. Питання мовної соціалізації студентів у дисциплінарно-академічні спільноти набули розвитку у працях П. Герет [294], П. Даф [265; 266], Б. Шіфелін [469].

Над організаційно-змістовими аспектами АКП студентів у ВНЗ працювали А. Бофорт [189; 190], Дж. Джонсон та Е. Крейз [356], С. Любке [387], С. МакЛеод, Е. Міраглія, М. Совен [404; 497; 517; 530;], Е. Меймон [394], Дж. Пекінс [433], Л. Петерсон [435], К. Тесс [508], Ч. Фарріс [280] та інші зарубіжні вчені.

Методи і технології навчання академічного письма та усного мовлення представлені у працях С. Гріна [310], А. Девітт, М. Райф та ін. [253], П. Елбова [272], М. Каррі, А. Х'юінгс та ін. [248], І. Кларк, Б. Бамбегр та ін. [233], М. Кобаяші [366], Т. Лілліс [384], Е. Меймон [393; 395] та інших науковців.

Для більш глибокого аналізу і розкриття домінуювальних підходів, принципів та технологій формування АКК у студентів природничої галузі необхідно уточнити зміст поняття «академічна комунікація» та споріднених із ним категорій (таких як «академічний дискурс», «академічні жанри», «академічна дискурсна спільнота» тощо), розглянути генезу цих понять та їх інтерпретації у світлі актуальних парадигм сучасної науки.

Комунікація – один із найважливіших аспектів людської діяльності. Це різнобічне та всеохоплююче поняття, дати чітке визначення якому – непросто [385, с. 4]. Дослідженням комунікації займаються фахівці різних сфер: філософи, лінгвісти, психологи, соціологи, педагоги, медієвісти. Комунікацію важко назвати об'єктом вивчення якої-небудь окремої галузі науки – вона сама є, радше, галуззю міждисциплінарних студій. Дослідник Ф. Данс провів аналіз і здійснив класифікацію понад 90 наукових визначень цього поняття і дійшов висновку, що комунікацію варто радше вважати «сім'єю» пов'язаних концепцій, аніж унітарним поняттям [249, с. 210]. У найширшому сенсі комунікація – це «цілеспрямований процес інформаційного

обміну між двома й більше сутностями» [119, с. 552], до якого можуть бути залучені не лише люди, але й інші природні чи штучні системи (живі організми, автоматичні системи тощо). У контексті цього дослідження вживання терміну «комунікація» буде обмежено до сфери спілкування у людському суспільстві.

Серед науковців існують певні розбіжності щодо розуміння та вживання понять «спілкування» і «комунікація». Так, український учений Ф. Бацевич вважає «спілкування» складним комплексним поняттям, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємодії людей і включає в себе «комунікацію» (обмін інформацією) разом із «інтерацією» (зв'язки та впливи учасників) та «перцепцією» (чуттєве сприйняття) [10, с. 27]. Російські дослідники О. Гойхман та Т. Надеїна практично ототожнюють терміни «спілкування» та «комунікація», при цьому особливо наголошуючи на ролі мови, як головного засобу людського спілкування, яка, окрім того, є «знаряддям пізнання» та «інструментом мислення». На їхню думку, «комунікація» є «важливим механізмом становлення людини як соціальної особистості» [23, с. 8]. Визнаючи, що за певних умов значення понять «спілкування» та «комунікація» можуть дещо різнитися, ми в межах цього дослідження вживатимемо ці терміни як синоніми та розглядатимемо комунікацію як спілкування між людьми з допомогою мовних і немовних знаків, що слугує меті передавання інформації незалежно від способу та намірів [10, с. 28].

У науці про комунікацію можна виділити декілька підходів (традицій) до вивчення і трактування цього явища. У **традиції риторичного підходу**, що бере свій початок з давньогрецької софістики, комунікація розглядається передусім як практичне мистецтво ведення бесіди (дискурсу). Цей підхід зосереджує увагу на особливостях процесу публічного дискурсу, мета якого – вирішення соціальних труднощів шляхом умілого мовленнєвого впливу на слухача [246, с. 135]. **Семіотична традиція** опирається на праці Дж. Локка [386], Ф. де Соссюра [124], Ч. Пірса [102] та ін. і трактує комунікацію як знаково-опосередковану міжсуб'єктну взаємодію. Повідомлення розглядається як знаковий конструкт, що, взаємодіючи з адресатом, продукує певні значення. Читаючи повідомлення, адресат співвідносить аспекти власного культурного досвіду з кодами та знаками,

які складають текст [282, с. 2–3]. В рамках **традиції феноменології** ХХ століття (Г. Гадамер [293], К. Роджерс [456] та ін.) комунікація асоціюється з діалогом і переживанням чужого досвіду, що базується на прямому, неопосередкованому контакті з іншими людьми. Комунікативне розуміння з'являється на дорефлексивному рівні, постаючи з нашого тілесного існування у спільному життєвому середовищі [385, с. 47]. **Кібернетична традиція** дослідження комунікації (К. Шеннон та В. Вівер [474], Дж. Гербнер [300], К. Кріппендорф [370] та ін.) трактує її як процес обробки інформації і дає змогу пояснити принципи функціонування (а також збоїв у функціонуванні) усіх типів складних систем (живих і неживих, макро і мікро). Першочергова увага представників цього напрямку дослідження відводиться питанням кодування та декодування інформації, різноманітним технологіям її обробки відправниками та одержувачами, вибору каналів та засобів комунікації [282, с. 6–8]. У **традиції експериментальної соціальної психології** (Ч. Бергер [193]) комунікація – це процес експресії, взаємодії та взаємного впливу. Під час комунікації поведінка людей виражає психологічні механізми, стани і характерні риси та, взаємодіючи з подібною експресією інших індивідів, породжує низку когнітивних, емоційних і поведінкових ефектів [246, с. 143]. Відповідно до положень **соціокультурного підходу** (Дж. Керей [224], Е. Ротенбулер [459]) комунікація – це символічний процес створення і відтворення спільних соціокультурних моделей. Вона визначає формування, реалізацію, підтримку і трансформацію соціального порядку (явище макрорівня) через процеси взаємодії на мікрорівні [385, с. 55]. **Критична теорія комунікації** бере свій початок з філософії Платона. Вона звертає увагу на певну нестабільність, притаманну комунікації, що спрямована на досягнення взаємного розуміння. Справжня (автентична) комунікація, на думку прихильників цієї теорії, відбувається лише у процесі дискурсивної рефлексії, що прагне вийти за межі умовностей [246, с. 147].

Попри значну кількість підходів і традицій вивчення комунікації, усі дослідники вказують на соціальну природу цього явища. Спілкування неможливе поза межами суспільства. Водночас ще мислителями античних часів було

помічено, що спілкування не є лише суспільним продуктом, воно також є важливим чинником формування соціальних спільнот. Аристотель висував гіпотезу про вплив дискурсних взаємодій на розвиток і занепад людських спільнот [251, с. 4]. Природа впливу комунікації на творення громад хвилювала мислителів різних часів і народів, зокрема Дж. Локка, В. Гегеля, К. Маркса, Г. Спенсера, Дж. Мілля, Е. Дюркгейма, Дж. Дьюї [251, с. 9]. Намагаючись розв'язати питання про формування суспільства індивідів, Дж. Локк знайшов відповідь у комунікації, яку вважав механізмом поширення ідей від однієї особи до іншої, засобом верифікації істини, завдяки якому окремі індивіди об'єднуються у цілісну громаду [475, с. 27]. У США ідея про те, що спілкування є основою соціального єднання набула найбільш повного розвитку завдяки Чиказькій школі на чолі з відомим американським філософом, соціологом та освітянином Дж. Дьюї. На його думку, «притирання» (*shoulder-rubbing*) гетерогенного іммігрантського населення Америки у процесі спілкування призводило до злиття різнорідних одиниць в інтегроване демократичне суспільство нового порядку [251, с. 16, 19; 256, с. 52–54]. Таке бачення взаємозв'язку між людською громадою та комунікацією підкреслює роль останньої у формуванні нації.

Спілкування та мова можуть виступати об'єднуючими чинниками спільнот не лише національного масштабу. У соціолінгвістиці ХХ століття з'являються такі поняття як «мовна спільнота» (*speech community*) та «дискурсна спільнота» (*discourse community*). Витоки цих понять сягають теорії соціального конструктивізму, згідно з яким наше розуміння світу, знання про нього, категорії та концепції, якими ми оперуємо, творяться у процесі дискурсної взаємодії соціальних громад і визначаються конкретними культурами та історичними періодами [341, с. 39]. За визначенням американського етнографа та соціолінгвіста Д. Гаймса, мовна спільнота – це група, яка володіє спільними знаннями про правила здійснення та інтерпретації мовлення певного типу [343, с. 51]. Іншими словами, мовна спільнота включає учасників, які послуговуються однаковими функціональними правилами, що визначають відповідність вживання тих чи інших висловлювань.

Приблизно в 60-х роках ХХ століття в науковий вжиток введено термін «дискурс» – багатогранне, складне поняття, яке дає початок новому напрямку інтердисциплінарних досліджень під назвою «дискурсний аналіз» [156, с. 116]. Комплексна природа явища дискурсу є причиною розбіжностей його тлумачення різними дослідниками. Існує декілька провідних шкіл, передусім французька, англо-американська, німецька, українська, російська та ін., які вивчають цей складний феномен, акцентуючи на певних його аспектах. Основні підходи до дискурс-аналізу сьогодні реалізуються у таких напрямках дослідження, як: теорія мовленнєвих актів, логіко-прагматична теорія комунікації, конверсаційний аналіз, лінгвістичний дискурс-аналіз, критичний дискурс-аналіз, соціолінгвістичний аналіз варіативності, інтерактивна соціолінгвістика, етнографія комунікації, моделі репрезентації дискурсу в теорії штучного інтелекту, когнітивні та психолінгвістичні моделі обробки та розуміння дискурсу [77, с. 95].

Голландський лінгвіст Т. А. ван Дейк визначає дискурс як «складне комунікативне явище, яке включає соціальний контекст, що дає уявлення як про учасників комунікації (та їхні характеристики), так і про процеси продукування та сприйняття повідомлення» [26, с. 113]. Дослідник звертає увагу на практичний, соціальний і культурний аспекти феномена дискурсу. Трактуючи дискурс як суспільної практики враховує його широкий соціальний вимір. Учений наполягає, що дискурс необхідно досліджувати не лише як форму, значення чи ментальний процес, але й як складну структуру та ієрархію взаємодій і соціальних практик, що функціонують у певному контексті, суспільстві та культурі. Соціальний дискурс-аналіз розглядає дискурс у конкретних контекстах, що включають учасників з їхніми ролями і цілями та обстановку з урахуванням параметрів місця і часу. Вступаючи у взаємодію в різних контекстах, люди відповідно адаптують зміст і форму своїх висловлювань, а також по-різному інтерпретують висловлювання інших учасників, залежно від власних ролей та ролей своїх співрозмовників. Такі характеристики середовища комунікації, як приватність чи публічність, неформальність чи інституційність, також можуть бути релевантними щодо вибору змісту і форм спілкування [260, с. 11–12].

Поняття «дискурсна спільнота», що з'являється в результаті активного розвитку соціального дискурс-аналізу, дещо відмінне від поняття «мовна спільнота». Американський дослідник Дж. Свейлз визначає три ознаки відмінності між цими термінами. По-перше, учасники дискурсної спільноти, на відміну від членів мовної, не об'єднані за принципом локальності – вони можуть бути достатньо географічно віддаленими, а переважаючою формою комунікації між ними є письмове, а не усне мовлення. По-друге, в той час, як у мовній спільноті домінують комунікативні потреби групової солідарності (соціальна детермінанта), лінгвістична поведінка учасників дискурсної спільноти визначається функціонально і пов'язана з прагненням виконувати певні спільні чи подібні завдання, досягати поставлених цілей. Нарешті, мовна спільнота сплітає людей в «єдину соціальну канву», тоді як дискурсна – диверсифікує їх за професійною ознакою, спеціальними інтересами тощо. Стати членом першої можна за правом народження або випадку; друга залучає до себе шляхом переконання, навчання або професійної підготовки [500, с. 23–24].

Дж. Свейлз створив концепцію дискурсної спільноти, назвавши її шість визначальних характеристик: 1) наявність узгодженого набору спільних громадських цілей, які можуть бути прописані у відповідних документах, або узгоджені усно; 2) відпрацьовані механізми комунікації між членами спільноти (напр., наради, ділова переписка, інформаційні бюлетені, телекомунікації тощо); 3) наявність доступу до певної інформації для членів спільноти (напр., підписка на періодичне видання тієї чи іншої організації) та забезпечення зворотного зв'язку; 4) використання спільнотою одного чи кількох жанрів для комунікативної підтримки своїх цілей; 5) сформований власний специфічний лексичний апарат (технічна термінологія, аббревіатури, акроніми тощо); 6) наявність «порога доступу» до членства у спільноті, що полягає у необхідному рівні знань чи досвіду [500, с. 24–26].

У той час, як Свейлз акцентує на спільності цілей і завдань учасників дискурсних спільнот, інші дослідники вважають, що об'єднувальним фактором таких спільнот є тексти, які ними продукуються і читаються [177, с. 57].

Мовленнєва діяльність учасників справді є центром, навколо якого формуються дискурсні спільноти. Однак, у широкому сенсі, такі спільноти не зводяться лише до низки дискурсних традицій, вони є способом існування їхніх членів, що чинить вплив на їхню діяльність, погляди, цінності, ідентичність [341, с. 42].

Співвідношення понять «комунікація» і «дискурс» доволі складне. Ф. Бацевич вважає дискурс категорією комунікації разом із мовленнєвим актом та мовленнєвим жанром [10, с. 136]. Багатозначність терміну «дискурс» веде до численних його класифікацій за різноманітними параметрами, зокрема за такими ознаками, як форма комунікації (вербальний, невербальний, усний, письмовий); прагматична мета (дидактичний, аргументативний); тип світобачення (філософський, релігійний, міфологічний, сакральний); дисциплінарна приналежність (соціологічний, філологічний, політологічний); відношення до певної культурно-історичної епохи (дискурс Відродження, постмодернізму); соціальні, вікові, гендерні характеристики учасників (феміністичний, молодіжний, радикальний); сфера спілкування (юридичний, газетний, рекламний, академічний) тощо [10, с. 137–138].

Як соціо-комунікативна практика, академічний дискурс має місце в академічному середовищі. До останнього можна віднести як навчальне, так і наукове оточення, в якому взаємодіють учасники академічної дискурсної спільноти. Основною метою таких взаємодій є поширення наукових знань, обмін досвідом, думками, формулювання та відстоювання певних світоглядних позицій. Науково-академічні спільноти тісно взаємодіють з фаховими, а відтак, не існує чітко окресленої межі між академічним і дисциплінарними дискурсами. Дослідники вважають, що ті види комунікативної діяльності, які є характерними для академічного середовища загалом, становлять ядро академічного дискурсу. Зокрема, Т. Дадлі-Еванс та М. Ст. Джон відносять до цієї групи такі види комунікативної діяльності, як слухання лекцій; участь у семінарах, консультаціях; читання підручників, статей та іншої навчальної літератури; написання академічних та екзаменаційних есе, звітів, дисертацій тощо [263, с. 41]. Ті ж види мовленнєвої діяльності, що потребують спеціальних дисциплінарних знань і навичок, відносять до сфери академічної мови для спеціальних цілей [341, с. 9; 342, с. 389–390].

Академічний, як і інші типи дискурсу, є предметом активного наукового дослідження. За декілька останніх десятиліть цей тип дискурсу був предметом вивчення в різних ракурсах: як у межах теоретичної лінгвістики, зокрема теорії жанрів, так і з позиції лінгводидактики. Першочергова увага дослідників була приділена вивченню категорії **жанру** як основної одиниці комунікації. Жанри академічної комунікації є центральним об'єктом академічної комунікативної підготовки, адже оволодіння ними складає один із найважливіших аспектів формування академічної комунікативної компетентності.

Простежимо еволюцію поняття *жанр академічної комунікації* в контексті лінгвостилістики та лінгводидактики ХХ–ХХІ століть. Аналіз літератури дав змогу виділити три головні напрями дослідження жанрів академічного дискурсу: **лінгвостилістичний**, який зосереджується на вивченні структурних і функціональних особливостей жанрів та реєстрів наукового стилю; **риторичний**, в центрі уваги якого – процеси та стратегії сприйняття і створення продуктів мовленнєвої діяльності (текстів); **соціокультурний**, головним чином сконцентований на мовній соціалізації як засобі адаптації новачків до науково-академічних дискурсів. Розглянемо кожен із цих напрямів детальніше [369, с. 26].

Лінгвостилістичний напрям дослідження академічного дискурсу представлений широким спектром праць у сфері текстового та дискурс-аналізу, різноаспектного вивчення наукових жанрів та реєстрів (П. Бретт [208], М. Кожина [43], К. Кусько [68], Дж. Мартін [398], Дж. Свейлз [500; 502], М. Хеллідей [317; 318], С. Яворська [154], Т. Яхонтова [156] та ін.). В межах цього напрямку здійснювались дослідження лексико-граматичних і синтаксичних конструкцій, характерних для наукових жанрів, вербальних і невербальних текстових структур, дискурсних маркерів тощо. Здійснювався порівняльний аналіз різних типів текстів або їх структурних елементів у різних галузях науки [267, с. 01.2]. В результаті проведених досліджень було визначено характерні ознаки англо-американського академічного дискурсу. Зокрема, йому властиві: а) чітке формулювання мети та експліцитність структури; б) строге дотримання правил поділу тексту на секції, підрозділи та інші структурні елементи з відповідними заголовками; в) активне

посилання на найсучасніші джерела; г) прямий виклад змісту, без відхилень від основної теми; д) обережність та відсутність категоричності у твердженнях та заявах; е) відсутність риторичних запитань [156, с. 140; 341, с. 44].

Окремої уваги заслуговують системні та функціональні дослідження жанрів наукової комунікації, завдяки яким сформувалося сучасне бачення жанру як у текстовій лінгвістиці, так і в методиці викладання мови. Важливим аспектом системно-функціонального підходу до вивчення жанрів є розуміння невід'ємного зв'язку між мовними структурами та їх соціальною функцією і контекстом. Цей підхід розглядає мову як систему, організовану таким чином, щоб вона могла якомога ефективніше досягати відповідної соціальної мети у певних культурних контекстах, а жанри – як «клас соціокомунікативних подій» [500, с. 45–46].

Академічний дискурс представлений великим розмаїттям жанрів, які взаємодіють та переплітаються. Дж. Свейлз називає цю сукупність «сузір'ями жанрів» [503, с. 1], В. Бхатія – «колоніями» [198, с. 65], А. Девітт – «наборами» [254, с. 344]; вживаються також терміни «ланцюги» та «мережі» [341, с. 55]. Усі ці назви вказують на складні взаємовідношення між окремими жанрами в межах однієї дискурсної спільноти. Деякі із них дуже близькі між собою у постановці мети та завдань або націлені на однакову аудиторію, інші – мають небагато спільних рис, проте, усі разом вони творять ієрархію текстів, кожен з яких тою чи іншою мірою задовольняє потреби різних учасників академічної дискурсної спільноти. Так, наприклад, підручники, лекції, лабораторні звіти більш знайомі студентам стаціонарної форми навчання природничого напрямку, тоді як студенти дистанційної форми навчання гуманітарного профілю частіше стикаються із розширеними есе, Інтернет-консультаціями та списками літератури для самостійного опрацювання. В міру того, як члени академічної спільноти просуваються від її периферії (новачки-студенти) до центру (досвідчені науковці, академіки), вони мають справу з усе більшим числом академічних жанрів. Так звані «відкриті» жанри (підручник, стаття, есе) є актуальними як для студентів, так і фахівців-науковців. Однак існує ціла низка «закритих» жанрів (експертний висновок, фахова рецензія, оцінка якості навчальної програми тощо), якими

послугуються лише ті, хто піднявся академічною драбиною вище студентського щабля. Існує велика кількість класифікацій жанрів академічного дискурсу, базованих на різноманітних критеріях. У додатку А подано систематизовану таблицю академічних жанрів, що є актуальними в контексті цього дослідження.

Уваги дослідників лінгвістичного напрямку не оминула проблема дисциплінарної специфіки науково-академічних жанрів. Значний інтерес до дослідження жанрів та їх використання у мовній підготовці студентів до фахової комунікації в академічному середовищі з'явився наприкінці 80-х років минулого століття і не згасає донині. Серед провідних дослідників дисциплінарних жанрів наукової комунікації – А. Джонс [354; 355], Т. Дадлі-Еванс [263; 264], К. Хайленд [340], Дж. Свейлз [500; 502; 503], Р. Холмс [338] та інші. Вони відстоюють думку про те, що академічний дискурс утворений сукупністю предметно-специфічних типів тексту [342, с. 389]. Представникам різних дисциплінарних груп властиве різне світобачення, різні дослідницькі практики, різні погляди на знання. Усе це, своєю чергою, проявляється у використанні ними власних традицій подання інформації, застосуванні специфічних форм аргументації, стратегій впливу на адресата. Так, наприклад, письмовим жанрам природничої сфери притаманна імперсональність, водночас, як представники гуманітарної сфери активно вживають займенники першої особи, підкреслюючи свою авторську позицію.

Теоретичні розвідки у сфері лінгвістичної генології наукового дискурсу роблять величезний внесок у сферу лінгводидактики, розкриваючи сутність наукових жанрів, і, таким чином, допомагаючи викладачам знаходити відповідні підходи до організації та змісту навчання, дозування та послідовності викладу навчального матеріалу, підбору завдань, що ведуть до формування умінь і навичок, які найбільш потрібні студентам для навчальної та наукової діяльності на кожному конкретному етапі їхнього входження в академічну дискурсну спільноту з урахуванням специфіки дисциплін їхньої спеціалізації.

Сучасний **риторичний підхід** до вивчення різних типів дискурсу найкраще відображається у працях представників північноамериканської школи **нової риторики** Ч. Бейзермана [184; 186; 298], К. Беркенкоттер і Т. Хакіна [194],

А. Девітт [252; 254], П. Медвей та А. Фрідмен [297], К. Міллер [408], А. Паре [430], Г. Смарта [476] та ін. Як наука про ефективне використання мови з метою переконання, риторика бере свій початок з античної Греції, з праць Аристотеля. Нова риторика розвинулась на фундаменті класичної, розширивши та адаптувавши останню до умов сучасного суспільства [178, с. 61–62].

Важливу роль у формуванні новориторичного розуміння жанрів дискурсу відіграла теорія М. Бахтіна, який писав, що в основі будь-яких досліджень мови має лежати «чітке уявлення про природу висловлювання загалом і про особливості різних типів висловлювань, тобто мовленнєвих жанрів, ... адже мова входить у життя через конкретні висловлювання (які її реалізують), так само через конкретні висловлювання життя входить у мову» [9, с. 253]. Саме зв'язок між мовою та реальним життям, між конкретними висловлюваннями та різними сферами людської діяльності і став ключовим моментом досліджень нової риторики.

Знаменною віхою у реконцептуалізації жанру стала праця К. Міллер «Жанр як соціальна дія», в якій авторка окреслила основні характеристики жанрів у світлі неориторики. Зокрема вона вважає, що а) жанр – це конвенційна категорія дискурсу, в основі якої – масштабна типізація риторичної дії, б) жанр набуває значення у соціальному контексті конкретної ситуації, в) жанри служать рекурентними моделями використання мови, г) жанри виступають риторичними посередниками між приватними намірами та соціальними потребами, забезпечують зв'язок між особистим і громадським, одиничним і повторюваним [408, с. 37]. Дослідниця відстоює думку про те, що в основі визначення жанру повинні бути не зміст чи форма дискурсу, а дія, заради здійснення якої він використовується [408, с. 23].

Представники північноамериканської неориторичної школи розширили сферу досліджень риторичної науки, зробивши її об'єктами академічний і діловий дискурси, особливо їх письмові форми. Зокрема, здійснювались дослідження фахового письма у галузі біології [419], облікової податкової документації [252], науково-експериментальної статті [184], банківського дискурсу [476], письма у галузі медицини [471], дисциплінарного університетського письма [195; 400] тощо.

Було приділено увагу соціальним наслідкам текстотворення, наприклад, було розглянуто, яким чином рівень оволодіння майстерністю фахового письма може слугувати передумовою залучення нових членів до дискурсних спільнот, або ж навпаки, виступати обмежувальним фактором доступу до них. Вивчався також вплив самих текстів на реформування соціального і навіть матеріального середовищ, в яких вони продукуються [297; 505]. Дослідники прагнули пізнати сутність того, як і чому нехудожні типізовані тексти відображають і відтворюють соціальні ситуації та допомагають ініціювати соціальні дії.

Підхід до дослідження академічного письма, що сформувався під впливом нової риторики у 80-х роках ХХ століття відомий під назвою «соціальний погляд», трактував знання як соціальний конструкт, що формується у відповідь на потреби і цілі спільнот, а створення текстів розглядав як частину соціального процесу конструювання знань. У ракурсі такого бачення зв'язок між контекстом і жанром означається як процес спів-конструювання, під час якого авторські наміри та потреби аудиторії визначають зміст і спосіб письма [171, с. 12–13].

Вивчення соціо-когнітивної функції дисциплінарних жанрів академічного дискурсу привело вчених до висновку, що процеси формування знань, жанрів і соціо-історичних контекстів взаємопов'язані. Жанри академічного дискурсу втілюють у собі способи пізнання, існування та діяльності академічних спільнот. Як вважають К. Беркенкоттер та Т. Хакін, жанри – це природно динамічні риторичні структури, котрими можна маніпулювати відповідно до умов їхнього застосування. Тому сутність жанрів зводиться до форм ситуативного пізнання, втілених у дисциплінарній діяльності [194, с. 477].

У межах дисциплінарних контекстів жанри допомагають членам дискурсних спільнот брати участь у їх діяльності, упорядковують академічні практики, надаючи їм певної регулярності та прогнозованості. Таким чином, жанрам властива «відносна стабільність» [9, с. 250]. Водночас, жанри мають бути динамічними й адаптуватися до змін умов середовища їхнього використання, складу учасників академічних спільнот, розвитку нових технологій, модифікації

дисциплінарних завдань тощо, а інакше вони застаріють і будуть вилученими з ужитку [178, с. 79].

Важливим кроком до розуміння соціальної функції жанрів стало вивчення їх у комплексній взаємодії. Визнаючи важливість аналізу специфіки окремих жанрів, представники нової риторики все ж наполягають на тому, що пізнати складні комунікативні явища, які мають місце у різноманітних соціальних контекстах, неможливо, вивчаючи жанри в ізоляції, без урахування їх взаємовпливу. Так, з одного боку, простіші «первинні» жанри можуть інтегруватися у складніші «вторинні», зазнаючи відповідних змін [9, с. 252]. З іншого боку, між жанрами існують горизонтальні відношення, коли ті вступають у діалогічну взаємодію, активізуючи один одного та реагуючи один на одного [178, с. 83]. У таких складних взаємовпливах проявляється інтертекстуальна природа жанрів.

Австралійська дослідниця А. Фрідмен називає контексти, в яких актуалізуються жанри, «ритуалами» (*ceremonials*), де встановлено певні правила. Кожну окрему фазу чи стадію в «ритуалі» складають жанри, що послідовно та скоординовано вступають у «гру». Знання правил «гри» допомагає учасникам обирати потрібні жанри, застосовувати властиві їм стратегії та втілювати їх у текстах, що відповідають конкретним ситуаціям [288, с. 47]. Системи жанрів не лише визначають послідовність дій у тих чи інших соціо-комунікативних ситуаціях, вони впорядковують соціальні ролі, які виконують учасники дискурсних взаємодій, встановлюють межі їхньої діяльності, визначають способи конструювання знань, цінностей та здобуття досвіду в соціальному часі й просторі [178, с. 90].

Риторичне дослідження жанру як комплексної багатовимірної динамічної концепції, що водночас відзначається стабільністю й мінливістю, функціонує як форма ситуативного пізнання, є пов'язаною із суспільною діяльністю та відношеннями і рекурентно ініціює кооперацію в людських спільнотах, поставило багато запитань щодо способів оволодіння знаннями про жанри комунікації. Дослідники доходять висновку, що знання про жанри як форми суспільної когніції нерозривно пов'язані з процесуальними та соціальними знаннями і навичками. Здобути їх неможливо без «занурення» у культурний та соціальний контекст.

Таким чином риторичний підхід до вивчення дискурсу, зокрема академічного, плавно переходить у **соціокультурний напрям**, представлений низкою лінгводидактичних теорій та вчень.

Жанри та їх групи існують, взаємодіють і набувають значення у контекстах, для яких різні дослідники використовують різні назви: «ритуали» (А.Фрідмен) [288, с. 61], «дискурсні спільноти» (Дж. Свейлз) [500, с. 21], «сфери спілкування» (М. Бахтін) [9, с. 269], «спільноти практик» (Ж. Лаве, Е. Веньє) [379, с. 29] тощо. Контексти більше не розглядаються як звичайне тло для розгортання подій. З'являється розуміння того, що жанри та їхні контексти співіснують у динамічних, взаємодоповнювальних відношеннях і, що використовуючи жанри, ми активуємо контексти, в яких виконуємо нашу діяльність.

Виникають нові теорії та концепції, що розглядають і дають пояснення динаміці й екології взаємодії жанрів з контекстами їх застосування. Теорія діяльності (Й. Енгстром [276], О. О. Леонтьєв [70], Дж. Уерч [524]) і концепція діяльнісної системи (Д. Рассел) [463; 464], теорія ситуативного навчання і концепція спільнот практик (Ж. Лаве, Е. Веньє [379], Б. Рогофф [458]) беруть спільний початок у культурно-історичній теорії вищих психічних функцій людини, запропонованій ще у 30-ті роки ХХ століття Л. Виготським. Учений стверджував, що зв'язок між індивідом і довколишнім середовищем опосередковується з допомогою знарядь, знаків та символів. На його думку, мова, як система символічних знаків, виступає допоміжним стимулом, який виконує функцію організації поведінки, засобом соціального контакту з оточуючими, а також знаряддям автостимуляції, що в сукупності породжує поведінку вищого рівня [19, с. 1059].

На фундаменті ідей Л. Виготського постала теорія діяльності, розвинута його безпосередніми послідовниками О. О. Леонтьєвим [70] та О. Лурія [76]. Пройшовши декілька етапів розвитку, ця теорія була розширена і вдосконалена у працях вітчизняних і зарубіжних учених В. Давидова [25], Й. Енгстрема [276], Д. Рассела [463; 464], Б. Рогофф [458], Дж. Уерча [524] та ін. В рамках теорії діяльності вводиться концепція *діяльнісної системи*, під якою розуміють тривалу, об'єктно-спрямовану, історично зумовлену, діалектично структуровану, опосередковану

знаряддями людську взаємодію. Діяльнісні системи спільно конструюються їх учасниками, які використовують певні знаряддя взаємодії, в тому числі й дискурсні. Прикладом такої системи можуть бути релігійна організація, політичний рух, навчальний заклад, дослідницька лабораторія тощо [464, с. 510].

Діяльнісна система включає суб'єкти, посередницькі засоби та об'єкти (мотиви), які взаємодіють, призводячи до певних наслідків. Їх взаємодія забезпечується правилами, спільнотою та поділом праці. «Суб'єктами» є особи, що виконують свою діяльність індивідуально чи у групах, «посередницькі засоби» – це матеріальні й семіотичні знаряддя, а «об'єкти (мотиви)» є тим, до чого суб'єкти прикладають посередницькі засоби, щоб одержати очікуваний результат. «Правила» – це експліцитні та імпліцитні розпорядження, норми й традиції, які обмежують дії та взаємодії в системі; «спільноти» включають певне число індивідів або підгруп, які мають спільний об'єкт й ідентифікують себе як групи, відмінні від інших спільнот; а «поділ праці» стосується як горизонтального поділу обов'язків між членами спільноти, так і вертикального розподілу влади й статусу [178, с. 96]. Для прикладу, навчальний курс з академічного письма у коледжі – це діяльнісна система, суб'єктами якої виступають викладач і студенти, об'єктом (мотивом) є вивчення або вдосконалення навичок академічного письма студентів відповідно до визначених завдань навчального курсу, а посередницькі засоби включають матеріальне середовище (парти, дошка, ТЗН) та, що важливо, різні набори жанрів, що складають систему жанрів навчального заняття. Це і мета-жанри, що координують використання жанрів у системі (наприклад, навчальний план, розклад), і прикладні жанри, які служать поширенню знань, узгоджують роботу викладача та студентів тощо (напр., пояснення до завдань, різноманітні жанри академічного письма, які вивчають студенти, бланки оцінювання робіт, дискусії у групах, відгуки студентів про навчальний курс та ін.). Отже, жанрові системи опосередковують роботу діяльнісних систем, підтримуючи відносно стабільний та внормований рівень взаємодії суб'єктів, які прагнуть досягнути визначених сподіваних результатів. Такі взаємодії між студентами й викладачами (суб'єктами), жанровими системами (посередницькі засоби) та мотивами

(об'єктами) регулюються правилами й нормами навчальної культури, відчуттям приналежності до академічної спільноти та поділом праці, що вибудовує ієрархію студентів і викладачів.

Діяльнісні системи не існують самотійно у замкненому просторі. Вони переплітаються, взаємодіють, впливають одна на одну подібно до того, як взаємодіють соціальні інститути [464, с. 512]. Жанри комунікації координують роботу не лише всередині діяльнісних систем, але й між ними. Система жанрів навчальної аудиторії інтертекстуально пов'язана з жанрами діяльнісної системи університету в цілому, які, своєю чергою, контактують з дискурсами зовнішніх систем. Наприклад, оцінка навчальної діяльності студента викладачем переходить до звіту про успішність, далі інтегруючись у додаток до диплому, характеристику чи інші документи, які в подальшому дають змогу студентам залучатися до інших діяльнісних систем (напр., професійних спільнот).

Як діяльнісна система, університет взаємодіє з великою кількістю систем, дискурси яких вплітаються в університетський. Через фахові та академічні дисциплінарні спільноти в дискурс університету проникають галузеві жанри, завдяки юридичним контактам (з радою опікунів, фундаторами) університетський дискурс збагачується правничими та політичними жанрами. Університет – це місце, де студенти можуть долучитися більшою чи меншою мірою до однієї або декількох спільнот, що перетинаються з університетською. Для цього їм потрібно навчитися розпізнавати, пристосовуватися, включатися в жанрові системи, які обслуговують ці спільноти, завдяки яким ці спільноти живуть і працюють.

Як аналітичний інструмент, концепція діяльнісних систем дала змогу дослідникам простежити діалектичну взаємодію жанрів, індивідів, їх діяльності та контекстів й описати складні відносини всередині жанрових систем і між ними. Завдяки дослідженням діяльнісних систем, учені змогли вивчити принципи когнітивного розвитку окремих індивідів та груп, опосередкованого відповідними жанрами. Усвідомлення множинності діяльнісних систем та їх взаємовпливів допомогло встановити зв'язки між процесами, що відбуваються у споріднених діяльнісних системах та їх жанрових системах. Водночас виникло багато запитань

щодо способів формування комунікативних умінь у діяльнісних системах. Зокрема, стало зрозуміло, що знання про жанри не можуть бути повністю засвоєні й активовані за відсутності реальних мотивів діяльності. Риторичний та соціальний підхід розглядає жанри комунікації як потужне знаряддя для дослідження академічної, фахових та інших діяльнісних систем. Різноманітні педагогічні підходи до навчання комунікації, зокрема в академічних діяльнісних системах, буде розглянуто далі.

Беручи до уваги викладене, ми розглядатимемо академічну комунікацію або дискурс як будь-який вид, форму чи випадок спілкування між індивідами, які мають місце у дискурсній спільноті вищої освіти як діяльнісній соціальній системі і скеровані на досягнення цілей, пов'язаних із навчальною та/ або науково-дослідницькою роботою. Академічна комунікація відбувається завдяки таким компонентам системи як суб'єкти (члени академічної спільноти), об'єкти (цілі, мотиви, інтенції комунікантів) та засоби комунікації (академічні жанри як одиниці дискурсу). В реальних ситуаціях кожен комунікативний акт матеріалізується у конкретних текстах чи висловлюваннях. Типізовані форми текстів представлені у різноманітних жанрах академічної комунікації. Під останніми ми розуміємо не лише лінгвістичні моделі висловлювань, що відзначаються подібністю структури та змісту, а й схеми соціальної дії, засоби, що дають змогу індивідам реалізовувати свої соціальні наміри, оперуючи певним набором знарядь (знаків і символів лінгвістичної та екстралінгвістичної природи). Об'єднуючись у групи й системи, жанри академічної комунікації організовують функціонування академічних спільнот більших і менших масштабів, визначають ієрархію відносин їх членів, встановлюють зв'язки із зовнішніми системами, такими як фахові наукові спільноти тощо.

Дослідження не охоплює тих форм комунікації у дискурсній спільноті університету, які безпосередньо не стосуються навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів, таких як адміністративно-організаційний університетський дискурс, дискурс кампусу, дискурс студентських братств тощо. Ми зосередимося на технологіях підготовки студентів до здійснення таких видів академічної комунікативної діяльності як робота з навчальними матеріалами (підручники, наукова

література), створення письмових текстів академічних жанрів (академічне есе, лабораторний журнал, курсова або дипломна робота тощо), участь в усних академічних дискурсах (семінари, колоквиуми, презентації, конференції та ін.).

1.2 Філософсько-педагогічна парадигма комунікативної підготовки студентів у контексті вищої освіти США

Комунікативна підготовка завжди була важливим компонентом вищої освіти у США. Її витоки сягають XVII століття – часів заснування першого ВНЗ у Америці – Гарвардського коледжу [312, с. 48]. Її особливості визначалися специфікою світобачення та освітньої філософії того чи іншого історичного періоду, адже філософія – важливе підґрунтя освіти, крізь призму філософських поглядів епохи можна збагнути цілі, завдання та очікувані результати освітнього процесу. Філософія освіти значною мірою визначає способи організації навчального процесу та шляхи вирішення освітніх завдань [428, с. 102].

Питання філософії американської освіти вивчали дослідники Т. Брамелльд [207], К. Ван Морріс [414], А. Орнштейн [428], Дж. Пулліам і Дж. Паттен [446], А. Феффер [281] та ін. Проблеми комунікативної підготовки в історико-соціальному та освітньо-філософському ракурсі розглядали Дж. Берлін [196], Г. Грей [309], Г. Коген [236], Р. Крейг [247], Д. Рассел [465; 466], К. Уоллес [336], Г. Фрідріх і Д. Буало [289] та ін.

Обсяг і формат цього дослідження не дозволяє нам простежити шляхів розвитку американських освітньо-філософських традицій та їх впливів на практику комунікативної підготовки студентів упродовж всієї історії вищої освіти США. Розглянемо лише основні віхи університетської академічної комунікативної підготовки на тлі соціально-філософських течій, які визначали напрями розвитку американської освіти впродовж останнього століття, що дасть нам змогу збагнути передумови формування методологічних засад сучасних технологій академічної комунікативної підготовки у ВНЗ США.

До початку XX століття основні тенденції формування змісту вищої освіти визначалися впливами європейських науково-філософських шкіл. Перші

десятиліття ХХ століття ознаменувалися зародженням нового, суто американського напрямку філософсько-освітньої думки, який об'єднує школи **прогресивізму, прагматизму, експерименталізму, інструменталізму та соціального реконструктивізму**. Засновниками прогресивного напрямку сучасної американської філософії вважаються прагматики В. Джеймс [351] та Ч. Пірс [432], які, взявши за основу принцип науковості як головний метод пізнання реальності, протиставили ідеї практичності, розвитку, мінливості та непевності таким концепціям попередніх філософських систем, як порядок, постійність, завершеність і незмінність істин. На їхню думку, шлях до знань – це наукове пізнання, що базується на людському досвіді та підлягає емпіричній перевірці [432, с. 299; 446, с. 230–231].

Ідеї прогресивізму набули значного поширення в освітньому середовищі, особливо завдяки працям видатного американського філософа освіти Дж. Дьюї, який, опираючись на засади прагматизму, розвинув власний філософський напрям, відомий як інструменталізм або експерименталізм. Дж. Дьюї вважав, що людський розум – це інструмент, що загострюється досвідом і використовується для вирішення проблем та задоволення практичних потреб людського життя, активно відстоював думку про те, що в освітніх програмах необхідно враховувати інтереси та реальні життєві потреби учнів; навчання має реалізовуватися через цілеспрямовану діяльність: комунікацію, дослідження, конструювання, творчість. Якщо учні не стикаються з реальною практичною проблемою, яку необхідно вирішити, їхня навчальна діяльність перетворюється на рутину і, як наслідок, не приводить до прогресу [255, с. 2–6; 257, с. 12–15; 345, с. 179–180]. В основі методології прогресивної освіти лежать принципи діяльнісного навчання, що формує в учнів критичне мислення та здатність до вирішення проблем. Сутність освіти полягає у тому, щоб навчати **як** думати, а не **що** думати. Педагогіка прогресивізму асоціюється з дитино-центризмом, навчанням через відкриття та навчанням вчитися [373, с. 277; 414, с. 363–364].

Прогресивна педагогіка зробила значний внесок до теорії та методики навчання академічної комунікації. Важливою інновацією прогресивістів, зокрема послідовника

Дж. Дьюї У. Кілпатріка, стало запровадження методу проектів у навчання [361], в тому числі в навчання академічного письма. Письмо – невід'ємна частина освіти, так само як і суспільного життя. За допомогою методу проектів студенти вчаться застосовувати письмо у тих сферах людського життя, де воно необхідне. Жанри навчального письма мають корелювати із жанрами, які використовуються в реальній життєвій практиці. Вдосконалюючи свої навички спілкування, студенти також поступово засвоюють комунікативні традиції академічних дисциплін.

Практика усної та письмової комунікації займала вагоме місце у навчальних планах американських коледжів, що прийняли та втілили прогресивні реформи, у період між двома світовими війнами. Найбільша увага навчанню академічної комунікації приділялася в рамках циклу загальної підготовки, що мала гуманітарно-соціальне спрямування. Курси цього циклу поєднували теоретичну підготовку з досвідом реального життя. В їх контексті усні та письмові комунікативні завдання для студентів формулювалися таким чином, щоб забезпечити максимально ефективне злиття теоретичних знань із практичним досвідом. Зокрема, написання рефлексійних есе студентами першого та четвертого курсів мало сприяти визначенню ними своїх освітніх пріоритетів на різних етапах навчання [232, с. 47–52; 466, с. 225].

Метод проектів став домінуючим у методиці навчання прогресивних ВНЗ. У рамках різноманітних курсів циклу загальної підготовки студенти проводили багато часу, здійснюючи психологічні та соціологічні дослідження, вивчаючи на власному досвіді та описуючи явища і проблеми сучасності, які їх найбільше цікавили. Працюючи над проектами, студенти мали можливість ознайомлення з різноманітними жанрами академічної комунікації: від «вільних» нотаток, щоденників, нарисів до більш традиційних і формальних текстів. Метод проектів не передбачав формального оцінювання знань, тому письмові роботи та усні дискусії часто ставали основним засобом вимірювання якості навчальних досягнень студентів. Саме у той час вперше усна і, особливо, письмова комунікація починає розглядатися не лише як засіб демонстрації знань, а передусім як процес, що триває в розвитку, як невід'ємна частина діяльнісного навчання.

Письмові роботи часто виконували роль інструмента для рефлексії, документуючи процес формування власної позиції студента щодо певних проблем або явищ впродовж виконання проекту [466, с. 227–229].

Не всім коледжам та університетам епохи прогресивізму вдалося інтегрувати комунікативну практику в навчальні плани таким чином, щоб забезпечити плавний перехід від експресивного письма, що відображає особистий досвід студента, до функціонального, в якому реалізуються традиції дисциплінарних дискурсів. Акцентуючи на експресивності академічної комунікації, прогресивісти значною мірою знехтували її дисциплінарною природою, залишивши поза увагою як навчальні, так і риторичні вимоги і традиції окремих дисциплін. Педагогі-реформатори епохи прогресивізму зробили значний внесок у методику навчання письма на рівні молодшої школи, однак їм не вдалося вибудувати цілісної стратегії навчання дисциплінарної комунікації у диференційованій системі вищої освіти США [466, с. 223–224].

У післявоєнну епоху економіка США стрімко розвивалася; особливого піднесення зазнали високотехнологічні галузі. Вперше число працівників, що виконували кваліфіковану роботу перевищило число некваліфікованих або низько кваліфікованих робітників. Разом з появою нових професій формувалися відповідні жанри фахової комунікації. Ринки праці потребували людей не лише з високим рівнем фахової підготовки, але й зі сформованими навичками усної й, особливо, письмової комунікації в галузі своєї спеціалізації. Зокрема з'явився і зростав попит на фахівців з технічного та наукового письма, з кваліфікаціями, необхідними для написання технічних підручників, довідників, інструкцій, звітів та інших документів. У відповідь коледжі почали пропонувати низку курсів з науково-технічного письма (*technical writing*). У середині 50-х років більшість ВНЗ, де готували майбутніх інженерів, а також фахівців природничої галузі, курси технічного письма стали облігаторною частиною навчальних планів для третього та четвертого років навчання на етапі бакалаврату. Популярність науково-технічної комунікації та важлива роль, яку вона відігравала в американському суспільстві того часу, підтверджується також фактом заснування Спілки фахівців з

науково-технічної комунікації (*The Society of Technical Writers*) та виходом періодичних фахових видань у цій галузі, наприклад, таких як «Журнал з науково-технічного письма і комунікації» (*The Journal of Technical Writing and Communication*). Науково-технічне письмо стало не лише одним із навчальних курсів у програмі підготовки майбутніх інженерів та науковців, але й спеціальністю. У 1958 році у США було вперше запропоновано програму підготовки магістрів за спеціальністю «технічне та наукове письмо» (*technical and scientific writing*) [241, с. 13–14].

Значним досягненням у галузі АКП та дисциплінарно-фахової академічної комунікативної підготовки (ДФАКП) американських студентів середини ХХ століття стало запровадження перших програм комунікативної підготовки на засадах міждисциплінарної співпраці на загальноуніверситетському рівні із залученням фахівців з різних факультетів. Найбільш відомими починаннями такого характеру були «Програма з функціонального письма» (*The Functional Writing Program*), що здійснювалась в університеті Колгейт з 1949 по 1961 рік, та діяльність «Комітету з вдосконалення прозового письма» (*The Prose Improvement Committee*) в університеті м. Берклі, штат Каліфорнія, з 1947 по 1964 рік. Реалізація обох програм ґрунтувалась на засадах колегіальних міжфакультетських відносин та міждисциплінарної співпраці. Організатори програм керувались положенням про те, що академічна комунікація, зокрема письмо, – це складний розвивальний вид діяльності, що потенційно сприяє покращанню результатів навчальної діяльності студентів загалом. Саме тому академічне письмо необхідно прив'язувати до змісту, матеріалів і завдань курсів різних навчальних дисциплін, розглядаючи його як функцію щоденного навчального процесу. Академічне письмо інтегрувалося в навчальні плани підготовки бакалаврів таким чином, щоб забезпечити неперервне і поетапне засвоєння студентами все складніших та більш спеціалізованих навичок комунікації разом із засвоєнням ними фахових знань, їхнє поступове занурення у відповідні жанри дисциплінарних дискурсів. Організаційно зазначені програми не були прив'язані до будь-якого структурного підрозділу університету. Вони представляли загальноуніверситетську ініціативу, до якої

вперше тісно й активно залучалися фахівці за різними напрямками спеціалізації. В університеті Берклі, наприклад, курси фахового академічного письма проводили викладачі й аспіранти спеціалізованих кафедр, які попередньо проходили відповідну підготовку при кафедрі англійської мови. Така кооперація різнопрофільних фахівців сприяла досягненню головної мети програм – глибинної інтеграції комунікативної та фахової підготовки студентів упродовж всього терміну їхнього навчання в університеті [407, с. 10–13; 465; 516, с. 120–121].

АКП в університетах США післявоєнних років значною мірою визначалася принципами нової риторики, яка у свою чергу, розвинулася на базі новітніх лінгвістичних досліджень того часу, особливо у галузі семантики, психології біхевіоризму та класичної риторики. Засновники школи нової риторики К. Берк [219], І. Річардс [453], С. Хаякава [331] та ін. розглядали дискурс як дію, зосереджуючи головну увагу на функціональності мови і мовлення, їх здатності впливати на адресата для досягнення певних комунікативних цілей: інформування, переконання, заохочення тощо. Вони вважали, що сферу класичної риторики Аристотеля необхідно розширити, охопивши не лише політичний, але й інші типи дискурсів, зокрема філософський, академічний, фаховий тощо. У світлі нової риторики комунікативна підготовка розглядалась у контексті зв'язків мови з іншими навчальними дисциплінами, її ролі у формуванні навичок критичного мислення, аналізу, систематизації знань [275, с. 461–464; 447, с. 18; 453, с. 24–28].

Сучасні принципи АКП майбутніх фахівців в університетах США сформувалися в 60–70-х роках минулого століття на основі **когнітивної теорії навчання** та **теорії конструктивізму** [126, с. 294]. На відміну від психології біхевіоризму, що розглядала процеси навчання та комунікації як низку прогнозованих реакцій на конкретні зовнішні стимули, трактуючи свідомість індивіда як «чорну скриньку», принципи функціонування якої не потребують пояснення, прихильники когнітивної теорії навчання передусім звернули увагу на ментальні процеси та їх взаємодію із зовнішніми і внутрішніми чинниками в процесі породження комплексної поведінки індивіда, у тому числі комунікативної [436, с. 50–51].

«Когнітивна революція» – інтелектуальний рух, що об'єднав зусилля дослідників з різних галузей, таких як психологія, антропологія, лінгвістика і педагогіка, спрямовані на вивчення глибинних принципів людського мислення, розуміння та пізнання, бере витoki з праць європейських учених-конструктивістів Л. Виготського та Ж. Піаже. Згідно з конструктивістською теорією, навчання – це процес конструювання знань індивідом, який полягає в активному і свідомому відборі інформації, її обробці, формулюванні гіпотези та її подальшої перевірки як на практичному досвіді, так і в соціальних взаємодіях і, врешті, у формуванні відповідних висновків. Навчання – це також соціальний поступ, що відбувається завдяки мові, життєвому досвіду, взаємодії та співпраці індивідів [429]. На думку російського психолога Л. Виготського, процес розвитку людини відбувається стрибкоподібно, коли на певному етапі накопичені знання переосмислюються, реорганізуються та починають сприйматися у новому ракурсі [181, с. 284]. Учений наголошує на важливій ролі мови і мовлення у цьому процесі. Він виділяє дві функції мовлення: **зовнішнє** або **соціальне**, яке служить засобом матеріалізації думки і донесення її до інших, та **внутрішнє** або мовлення для себе, що є знаряддям забезпечення динамічних зв'язків між думкою і словом [19, с. 1008–1010]. Розуміння ролі мови піднімається на принципово новий рівень – з окремої функціональної системи, засобу комунікації та взаємодії між людьми вона перетворюється на засіб трансформування свідомості індивіда, що якісно змінює природу світосприйняття і мислення людини, призводячи до стрибка у її розвитку [181, с. 286]. Ідея про провідну роль мови у конструюванні знань і ментальної картини світу була також розвинута у працях американських лінгвістів Е. Сепіра та Б. Уорфа у так званій гіпотезі лінгвістичної відносності, згідно з якою особливості тієї чи іншої мови визначають природу пізнання навколишнього світу і спосіб мислення її носіїв [259, с. 476–477]. Хоча у чистому вигляді гіпотеза Сепіра-Уорфа не була підтверджена і не користується великою популярністю серед учених сьогодні, вона мала значний вплив на сучасне розуміння природи зв'язків між мовою, свідомістю і досвідом людини, так само, як і на уявлення про сутність процесу навчання і засвоєння знань [383, с. 431].

Вирішальним кроком у встановленні прямого співвідношення між мовленням і когнітивним розвитком людини, її навчальними успіхами стало дослідження, проведене британськими ученими в 60-х роках ХХ століття в рамках проекту Ради британських шкіл (*British Schools Council Project*), результати якого були представлені у звітах комісії та в наукових працях учасників проекту, зокрема Д. Барнса і Дж. Бріттона. Опираючись на праці своїх попередників Дж. Брунера, Л. Виготського, А. Лурія, Ж. Піаже, Е. Сепіра, та ін. і власні експериментальні знахідки, Дж. Бріттон стверджує, що з раннього дитячого віку людське мовлення служить засобом «коментування» власного досвіду, способом «впорядкування наших уявлень про світ» [210, с. 214]. Думки, висловлені у його праці «Мова і навчання» [210], стали наріжним каменем нового підходу до навчання, так званого «навчання за допомогою мови» (*learning through language*), який ґрунтується на положенні про те, що людині необхідно вербалізувати власний досвід в усній чи письмовій формі для того, аби усвідомити його і використовувати для подальшого конструювання знань і уявлень про світ [507, с. 5]. Таким чином, у 60–70-х роках минулого століття зароджується новий педагогічний рух, який ставить мову, мовлення і комунікацію в центр освітнього процесу, і на засадах якого ґрунтується більшість сучасних технологій АКП студентів в університетах США.

У цей період розпочинається плідна співпраця американських учених-фахівців у галузях академічної комунікації, когнітивної психології й педагогіки, спрямована на дослідження процесів академічного спілкування, особливо письма. Передусім науковці зосередилися на вивченні закономірностей, які відображають кореляцію академічних успіхів студентів із відповідними стратегіями читання й письма з навчальною метою. Різні аспекти проблеми висвітлені у численних наукових працях, зокрема дослідники Дж. Еміг [274], Дж. Лангер та А. Епелбі [374], Н. Співі [484], Р. Янг і П. Салліван [534] вивчали роль академічного письма у формуванні навичок критичного мислення у студентів, та їхніх аналітичних здібностей; науковці А. Маккріндел і К. Крістенсен [402], Дж. Хейс та Л. Флауер [332], С. Хінкель [335], досліджували потенційну здатність комунікації розвивати пам'ять студентів а також сприяти кращому засвоєнню усного й письмового

навчального матеріалу; фахівці різних галузей природничих, гуманітарних і суспільних наук С. Грін [310], Р. Оде і П. Гікман [173], Л. Рівард [455] відзначали позитивний вплив комунікації на успішність студентів у вивченні дисциплін їхньої спеціалізації. Аналізуючи наукову літературу, П. Кляйн простежує чотири гіпотези, сформульовані вченими щодо механізмів сприяння загальному інтелектуальному поступу студента за допомогою письмової та усної комунікації:

- гіпотеза Дж. Бріттона та його послідовників про когнітивні переваги акту вербалізації думки базується на припущенні про те, що думка оформлюється в той момент, коли її вимовляють (транскрибують);

- згідно з так званою гіпотезою спрямованого вперед пошуку (*search forward hypothesis*), яку висувають М. Дональд, Дж. Еміг, П. Салліван, Р. Янг та ін., письмо виступає засобом фіксації думки, яку можна далі доопрацювати. Вправляючись у цьому, студент розвиває здатність до критичного оцінювання, встановлення та реорганізації зв'язків між ідеями, вміння робити умовиводи;

- гіпотеза або модель трансформування знань, сформульована К. Берейтером, П. Буртіс, М. Скардамалія, передбачає застосування більш складних комунікативних стратегій, спрямованих на подолання суперечностей між риторичною метою висловлювання та можливостями його вербального наповнення (контенту). Вирішуючи поставлене завдання, автор застосовує критичне мислення і досягає кращого розуміння понять, якими оперує;

- прихильники гіпотези жанрової детермінованості стверджують, що структура текстів, які створюють студенти, визначає їхній інтелектуальний розвиток. Зокрема, жанри, в яких присутня аргументація, протиставлення, метафорика, аналогія, вимагають глибокого опрацювання матеріалу, встановлення зв'язків між окремими фрагментами знань. Під час роботи над такими текстами формується асоціативне мислення студента, навички аналізу, синтезу, узагальнення тощо [364, с. 318–321].

Сучасне трактування академічної комунікації, особливо письмової, як засобу екстерналізації думки, акцентування на її розвиваючій ролі, що впливає з когнітивної теорії навчання, робить АКП центральною ланкою навчального

процесу на всіх етапах освіти – від молодшої школи до університету – а також підкреслює її міждисциплінарну сутність.

Академічна комунікативна підготовка – не лише необхідна передумова індивідуального розвитку учнів і студентів у процесі навчання. З точки зору теорії конструктивізму – знання є водночас індивідуальним і соціальним конструктом. Мислення, що відбувається у мовних категоріях, – це соціальний процес, який має місце у свідомості індивіда. Навчаючись і спілкуючись, кожна людина конструює власне середовище, включно з його учасниками і притаманними їм соціальними ролями [511, с. 6]. Складні форми соціальної взаємодії індивідів опосередковуються завдяки мові. На думку Ч. Бейзермана, різноманітні діяльнісні системи (політичні, економічні, наукові тощо) соціально конструюються за допомогою дискурсів. У процесі функціонування таких систем виробляються певні мовні знаряддя і практики, що є невід’ємною частиною їх існування. Саме мовні й комунікативні засоби забезпечують виконання відповідних соціальних функцій та підтримання стосунків між учасниками діяльнісних систем, а також дають можливість здійснення суспільного діалогу, спрямованого на досягнення колективного порозуміння щодо оцінки тих чи інших об’єктів, подій та явищ [180, с. 114–115]. Інтерналізація індивіда у відповідну діяльнісну систему відбувається у процесі його **мовної соціалізації**. Таким чином, АКП студентів ВНЗ становить важливий аспект їхнього залучення до діяльнісної системи «університет», а згодом і до відповідних науково-фахових спільнот.

Дослідження різних аспектів мовної соціалізації тривають упродовж декількох останніх десятиліть, об’єднуючи фахівців у галузі психології, соціології, соціолінгвістики та освіти. Цей напрям міждисциплінарних студій зосереджується на вивченні шляхів засвоєння норм вживання мови у певних соціальних спільнотах людьми, які залучаються до них, а також посередницької ролі мови і мовлення у формуванні відповідного комплексу рис, що дають змогу ідентифікувати індивіда в якості члена тієї чи іншої спільноти: вікової, гендерної, релігійної, академічної, професійної тощо [265, с. 428–433]. Сама ж мовна соціалізація визначається як «неперервний процес залучення індивідів (зазвичай новачків) до специфічних

доменів знань, переконань, впливів, функцій та ролей, доступ до яких вони одержують через мовну практику та соціальні взаємодії» [265, с. 427].

Питання мовної соціалізації початківців у академічну дискурсну спільноту (*academic discourse socialization*) або оволодіння «академічною грамотністю» (*academic literacy*) є предметом активних наукових розвідок останніх років [195; 266; 294; 322; 366; 381; 413; 469]. Зокрема досліджуються механізми експліцитного та імпліцитного залучення початківців до академічних дискурсних практик [195], у тому числі в іншомовному середовищі [413], роль їхніх соціальних взаємодій з однолітками, викладачами, наставниками та іншими учасниками спільноти у поступовому накопиченні ними необхідних знань, досвіду, відчуття упевненості та власного авторитету в академічному середовищі [322; 366]. Занурення в академічний дискурс – процес мультивекторний, зумовлений низкою лінгвістичних, дисциплінарних, етнокультурних та ідеологічних чинників. Соціалізуючись у академічну дискурсну спільноту, індивід здобуває знання і досвід використання відповідних мовленнєвих жанрів, реєстрів, лінгвістичних структур і комунікативних моделей, що культивуються та визнаються пріоритетними або загальноприйнятними у представників певного освітнього та фахового середовища, а також долучається до системи ідеологічних, світоглядних та ціннісних орієнтирів спільноти [266, с. 172–173].

Мовна соціалізація – двосторонній процес. З одного боку, вона передбачає залучення індивідів до певних спільнот за допомогою мови, а з іншого – оволодіння мовними засобами тих чи інших спільнот [469, с. 163]. Мовна соціалізація відіграє ключову роль у формуванні комунікативної компетентності індивіда, що, як вважає П. Гаррет, включає лінгвістичну компетенцію та комплекс практичних умінь і навичок, необхідних для використання мови як соціального інструменту, що дає змогу індивідам брати участь у процесі спілкування як соціальній дії та разом з іншими комунікантами конструювати змістовні інтерактивні контексти [294, с. 190]. Під кутом зору теорії соціального конструктивізму академічну мовну соціалізацію можна розглядати як шлях до проникнення в науково-академічні дискурсні спільноти, а саму академічну

комунікацію як засіб, що дає змогу не лише долучатися до сукупності накопичених знань у тій чи іншій галузі, але й робити власний внесок для примноження і трансформування цих знань [422, с. 243–244]. Теорія мовної соціалізації стала основою для розвитку когнітивно-діяльнісного підходу до АКП студентів.

У контексті висвітлених теоретичних положень в американській педагогіці ХХ століття можна виокремити декілька провідних підходів до дослідження та навчання академічної комунікації: **традиційно-риторичний, функціональний (процесуальний)**; та **соціокультурний (пост-процесуальний)**.

У рамках **традиційно-риторичного підходу**, що був визначальним в американській педагогіці до середини ХХ століття, комунікативна підготовка зосереджувалась радше на мовленнєвих продуктах (*product-based approach*), ніж на процесі їх створення; основна увага при цьому зверталася на різноаспектні лінгвостилістичні дослідження тексту та аналіз різних типів дискурсу, а не на вивчення механізмів і стратегій текстотворення. Беручи свої методологічні витоки із психології біхевіоризму, традиційно-риторичний підхід трактує навчання академічного письма як низку реакцій студентів на стимули, які створює викладач під час заняття. Когнітивну природу механізмів комунікації, так само як і її важливу роль у процесі конструювання знань, не брали до уваги, хибно вважаючи текстотворення лінійним процесом, під час якого автор лише вербалізує вже сформовану завершену думку. Навчання письма в рамках підходу, орієнтованого на продукт, переважно зводилося до ознайомлення студентів зі стилістичними особливостями того чи іншого жанру, засвоєння правил граматики, синтаксису, пунктуації тощо та відпрацювання техніки редагування [316, с. 78; 436, с. 50].

Функціональний (процесуальний) підхід, відомий також як «процесуальний рух» (*process movement*), набув поширення у США з 60-х років ХХ століття. Він представляв сукупність педагогічних моделей навчання комунікації, що з'явилися внаслідок незадоволення результатами АКП на засадах традиційно-риторичного підходу. Теоретичним підґрунтям функціонального підходу стали ідеї конструктивізму, когнітивна теорія та нова риторика. Зокрема, під впливом теорії когнітивного розвитку Л. Виготського і Ж. Піаже, психологічних ідей Дж. Брунера

та висновків британських дослідників Дж. Бріттона, Т. Бургеса, Н. Мартін та ін. щодо кореляції когнітивного розвитку дитини з формуванням її комунікативних умінь і навичок, навчання письма вперше розглядається як індивідуальний *процес* відкриття, що полягає в пошуку власних комунікативних стратегій, а не імітації чужих текстів [284, с. 30–32]. У результаті численних досліджень когнітивної природи процесу текстотворення, дослідники також дійшли висновку, що комунікативна підготовка має відбуватися поетапно від експресивного письма, орієнтованого на особистий досвід письменника, до опанування більш абстрактних академічних і дисциплінарних жанрів, оскільки така послідовність відображає прогресію від нижчого до вищого рівня абстрагування в когнітивному розвитку індивіда [245, с. 34; 273, с. 97; 410, с. 31–33]. Саме в межах функціонального підходу письмо (*composition*) вперше одержало статус об'єкта наукових досліджень як у галузі риторики, так і педагогіки. До найважливіших інноваційних положень процесуального підходу можна віднести такі:

- текстотворення – це цілеспрямований, нелінійний, ієрархічно організований процес, що складається з певного числа стратегічних мисленневих кроків, спрямованих на постановку та вирішення риторичних завдань автора, – процес, який можна описати і яким можна керувати [283, с. 366; 436, с. 51];

- письмо – це комунікація з адресатом. Проблема письменників-початківців часто полягає у відсутності вміння адаптувати зміст і форму своїх текстів до потреб і сподівань читацької аудиторії [286, с. 19; 362, с. 58];

- письмо – засіб вираження думок і почуттів автора. Ознакою зрілості письменника є його вміння виявляти свою позицію (*voice*) у тексті, який він створює. [270; 492];

- комунікативну підготовку слід організовувати у формі діяльнісного навчання, під час якого викладач виступає в ролі помічника студентів у процесі їх пошуку власної моделі продукування текстів [233, с. 6–7];

- знання конструюються у процесі соціальної взаємодії через комунікацію, тому стилістична унормованість та ефективність комунікативних продуктів визначається впливом спільнот і соціальних контекстів, у яких вони створюються.

Із цим положенням тісно пов'язана **концепція колаборативного навчання**, що передбачає максимальне залучення студентів до співпраці у малих групах, делегування їм частини викладацьких повноважень [201; 216; 325].

Від 80-х років ХХ століття функціональний підхід зазнає все більшої критики як з боку дослідників, так і педагогів-практиків. Головними недоліками процесуального підходу до навчання академічної комунікації, як показує аналіз літератури, були: а) спрямування надмірної уваги на дослідження індивідуальних психологічних станів автора у процесі текстотворення при недостатньому вивченні специфіки взаємодій між письменником та його аудиторією; б) нехтування гендерними, расовими, класовими та іншими соціальними характеристиками авторів як факторами, що визначають їхні комунікативні цілі, а також стратегії і методи текстотворення; в) низькі показники якості навчальних результатів студентів, АКП яких здійснювалась в рамках процесуального підходу, їх невідповідність попереднім очікуванням [233, с. 20; 324, с. 75–76].

На хвилі критики процесуального руху постає новий **соціокультурний** або **пост-процесуальний підхід** до досліджень та навчання комунікації, який заперечує можливість створення єдиної системної теорії, здатної узагальнити та кодифікувати процес комунікації, ґрунтуючись на тому, що комунікація – це публічна, інтерпретуюча (герменевтична), ситуативна дія, особлива форма взаємодії між індивідами, що відбувається у конкретний історичний момент в певному середовищі та зумовлена множиною варіативних чинників. Створюючи повідомлення, його автор не лише по-своєму інтерпретує зміст: він вступає у певні взаємодії з іншими користувачами мови, і характер цих взаємодій визначає специфіку дискурсу. У різноманітних випадках спілкування кожен комунікант з його особистими цілями та власними уявленнями про ситуацію й оточення займає певну позицію стосовно інших учасників комунікації. Число імовірних комунікативних ситуацій та уявлень індивідів про них настільки велике, що жодна цілісна унітарна теорія не в змозі їх описати. Процес комунікації неможливо спрогнозувати – він відбувається спонтанно і детермінується сукупністю ситуативних змінних [439, с. 1–5].

Соціокультурний підхід входить з положення про те, що діяльність людини відбувається в межах конкретних груп (дискурсних спільнот), кожна з яких формує власну систему знань, цінностей, світоглядних принципів, а також власні традиції спілкування. Комунікативні продукти (тексти) створюються індивідами у відповідь на соціальні вимоги цих груп, а не через внутрішню потребу самовираження. Тому зміст і форма текстів визначається приналежністю їх автора до певної спільноти та роллю, яку той виконує у ній [527, с. 81]. З іншого боку, комунікація виступає важливим чинником формування особистостей, інституцій та культур [443, с. 58]. У рамках соціокультурної парадигми здійснено численні інтердисциплінарні дослідження комунікації у різноманітних етно-соціальних і полікультурних [182; 262; 526], науково-фахових [184; 258; 340; 505] та навчальних [313; 377; 444; 502] середовищах, а також введено в науковий вжиток поняття «екології письма» [234; 243]. Запропонована дослідницею М. Купер «екологічна модель письма» розглядає його як вид соціальної діяльності, через яку індивіди постійно залучаються до різноманітних суспільних систем. Модель дає змогу вивчати механізми взаємодії письменників у діяльнісних системах подібно до взаємодій учасників природних екосистем, припускаючи, що індивідуальні характеристики авторів та створюваних ними текстів водночас детермінують і детермінуються сукупністю характеристик усіх інших авторів і текстів у даній системі [243, с. 367–368]. Екологічна перспектива дослідження комунікації передбачає розгляд самого комунікативного процесу, його учасників, продуктів та середовища, в якому вони взаємодіють, у нерозривній єдності.

Пост-процесуальний підхід до дослідження та навчання комунікації розвинувся як реакція на процесуальний, але, водночас, став і його продовженням. Змінивши певні дослідницькі та педагогічні акценти у вивченні комунікації, пост-процесуальний підхід розширив, конкретизував та розвинув деякі концепції, що визріли в рамках попереднього підходу. Зокрема, ідеї множинності процесів текстотворення, врахування очікувань адресата при створенні комунікативних продуктів, використання колаборативного методу під час навчання письма набули ширшого застосування, вийшовши за межі навчальних груп в реальне соціальне середовище. Дж. Петраглія простежує паралелі у трактуванні певних аспектів

письма в ракурсі процесуального та пост-процесуального підходів [436, с. 55], що відображено у додатку Б.

Екстраполюючи теоретичні положення соціокультурного підходу на педагогічний процес, можна дійти висновку, що для забезпечення належного рівня сформованості комунікативної компетентності студентів їх необхідно залучати до реальної соціальної дії через комунікацію. Навчальна аудиторія не може бути ізольованою від суспільства, студенти повинні підтримувати комунікативні зв'язки з цільовими дискурсними спільнотами. У контексті університетської підготовки у США сьогодні можна спостерігати тенденцію до поступового злиття навчальних і фахових середовищ. Студенти активно залучаються до співпраці з цільовими фаховими дискурсними спільнотами через реалізацію новітніх технологій комунікативної підготовки, що роблять значний акцент на формування загальнопредметних та спеціально-предметних (фахових) комунікативних компетентностей [126, с. 296; 443, с. 62].

1.3 Становлення та структура педагогічної системи

інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

На тлі складних соціальних, науково-філософських та освітніх процесів, що визначали розвиток американського університету в другій половині ХХ століття, визріла та сформувалася комплексна міждисциплінарна система академічної комунікативної підготовки студентів, що залишається домінують донині – **педагогічна система інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки (ІДАКП).**

Сучасна педагогічна наука оперує близькими за змістом термінами «педагогічна система», «педагогічна технологія», «освітня технологія», «навчальна технологія», «дидактична технологія» тощо. Існує велика кількість дефініцій кожного із перелічених понять.

Визначення «педагогічної технології» М. Кларіна як «системної сукупності та порядку функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей» [31, с. 7], та

С. Сисоєвої як «створеної адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [123, с. 748] дозволяють розглядати систему ІДАКП як педагогічну технологію, адже їй властиві усі ознаки технологічності, а саме: а) *концептуальність* (наявність філософського, психологічного, дидактичного та соціально-педагогічного обґрунтування освітніх цілей); б) *системність*; в) *логічність, цілісність* та взаємозв'язок усіх елементів системи; г) *керованість* (можливість цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами навчання і корекції знань та вмінь); д) *відтворюваність* (можливість застосування в інших однотипних умовах); е) *єдність змістової та процесуальної частин*, їх взаємозумовленість; є) *ефективність* (можливість досягнення відповідних стандартів навчання при оптимальності затрачених ресурсів).

Російська дослідниця Т. Назарова розробила модель, яка відображає систему ієрархічних взаємозв'язків понять «технологія» у педагогіці, згідно з якою «педагогічна технологія» є категорією вищого порядку, яка інтегрує у собі «начальні (дидактичні) технології», «виховні технології» та «технології управління» [16, с. 190; 91]. Д. Алфімов також вважає, що «педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує їх зміст, форми і засоби» [3].

Водночас система ІДАКП відповідає характеристикам *педагогічної системи* як впорядкованої множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдності управління, що виступають у взаємодії з середовищем як цілісне явище [31, с. 5]. В. Бондаренко вважає, що педагогічна технологія, яка характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, або на певному етапі освіти, є синонімічною до педагогічної системи, адже до неї включено сукупність цілей, змісту, засобів та методів навчання, а також алгоритм діяльності

суб'єктів та об'єктів процесу [14, с. 25]. Надалі ми послуговуватимемося терміном **педагогічна система ІДАКП** для позначення цілісного комплексу впорядкованих структурно-функціональних елементів, які, взаємодіючи, забезпечують досягнення головної мети – формування інтегрованої фахово-академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Сьогодні педагогічна система ІДАКП функціонує у більшості американських університетів. Це складна ієрархічно організована структура, яка містить навчально-технологічний та адміністративно-управлінський компоненти. Педагогічна система ІДАКП інтегрує комплекс навчальних технологій АКП, які застосовуються на різних етапах підготовки бакалаврів природничого профілю, технологію підготовки консультантів з навчання академічної комунікації та технологію самоуправління системи. Остання реалізується у роботі так званих «міждисциплінарних програм з академічного письма та усної комунікації», які у різних ВНЗ можуть мати різні назви: *Communication across the curriculum program (CAC)*, *Writing across the curriculum program (WAC)*, *Program in writing and Rhetoric* тощо.

Формування педагогічної системи ІДАКП у вищій освіті США розпочалося на початку 70-х років минулого століття з появою перших міждисциплінарних програм з академічного письма внаслідок дії комплексу чинників різної природи. Саме в цей період визріли сприятливі умови для трансформацій у галузі АКП майбутніх фахівців, які стали результатом значного поступу в теоретико-методологічних дослідженнях природи і ролі академічного письма, з одного боку, та сукупності соціально-політичних обставин, що мали місце в американських університетах і в суспільстві загалом, з іншого.

Дослідженням витоків, становлення та різних аспектів функціонування педагогічної системи ІДАКП присвячені праці цілої плеяди американських науковців Д. Кінневі [363], С. МакЛеод, М. Совен, Е. Міраглія, К. Тайса [517; 530], Д. Рассела [466], Т. Фулвайлера, А. Янга [375; 445] та ін. Опираючись на праці цих авторів, можемо констатувати, що існувало декілька передумов для виникнення і поширення так званого «Руху на підтримку інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів» (*CAC / WAC movement*).

По-перше, завдяки теоретичним дослідженням у галузі психології, педагогіки та антропології з кінця 60-х до середини 80-х років ХХ століття, що здійснювалися на хвилі «когнітивної революції» та ідей філософії конструктивізму як американськими, так і зарубіжними, переважно британськими, науковцями Дж. Бріттоном [210], Дж. Брунером [217; 218], Д. Грейвсом [307; 308], П. Елбовим [272], К. Макрорі [466], Дж. Моффетом [410] та ін., кардинально змінилося трактування ролі академічної комунікації у підготовці фахівця. Зокрема, письмо, яке раніше відносили до базових механічних навичок, що лише засвідчують елементарний рівень грамотності, тепер набуло статусу одного з найважливіших видів навчальної діяльності, засобу організації знань та конструювання ментальної картини реальності. Відбулася також переоцінка уявлень про навчальне середовище та взаємовідносини між його учасниками: викладач – студент, студент – студент. Строга індустріально-дисциплінарна модель підготовки студентів шляхом прямої передачі їм знань від авторитетних викладачів уступала місце моделі соціально-фахового становлення особистості, базованої на принципах застосування мови в дії та творчого самовираження у спільнотах (навчальних групах), учасники яких разом конструювали знання.

По-друге, активні лінгвістичні студії фахових і дисциплінарних дискурсів, що мали місце у 80-х роках ХХ століття, допомогли розкрити їхню природу та специфіку, збагнути шляхи засвоєння принципів дисциплінарної риторики студентами (дисциплінарної соціалізації) і разом з тим оцінити педагогічне значення оволодіння жанрами дисциплінарно-фахової комунікації для формування комплексу професійних компетентностей у майбутніх фахівців.

По-третє, соціальні процеси, які відбувалися в американському суспільстві у 70-х роках, зокрема його демократизація, рухи проти дискримінації расових, національних та інших меншин, змінили соціальну структуру академічних спільнот університетів, які тепер стали доступними представникам різноманітних суспільних прошарків. Різне зростання числа студентів у американських ВНЗ за рахунок покоління «бейбі-бумерів» та розширення їх соціальної репрезентації призвели до загального зниження рівня грамотності студентів. Це викликало занепокоєння академічної еліти та гостро ставило

питання про необхідність пошуку нових шляхів підвищення академічної, у тому числі комунікативної культури у ВНЗ.

Ситуація, в якій опинилася вища освіта США в останні десятиліття ХХ століття, вимагала переосмислення підходів до ролі та місця АКП у програмах підготовки майбутніх фахівців. Рух на підтримку ІДАКП став відповіддю на виклики, перед якими опинилися освітяни у той час, спробою підняти комунікативну підготовку на новий рівень. Ініціаторами реформ у сфері АКП, зокрема дисциплінарно-фахової АКП в американських університетах були викладачі-ентузіасти, переважно працівники кафедр англійської мови, які провадили курси АКП в рамках базової програми підготовки майбутніх бакалаврів, але не були задоволені навчальними здобутками студентів. Розуміючи, що для оволодіння принципами риторики дисциплінарних академічних спільнот, необхідна тісна співпраця із представниками цих спільнот в особі викладачів профільних кафедр, прихильники ідеї ІДАКП намагалися залучити останніх до діалогу, виносячи питання про дисциплінарно-фахову АКП студентів на міждисциплінарний форум.

Перші кроки до міждисциплінарної співпраці, спрямованої на формування дисциплінарно-фахової АКК у студентів, були скеровані на узгодження критеріїв оцінювання якості дисциплінарного письма між викладачами мови та представниками фахово-дисциплінарних спільнот, а також делегування профільним кафедрам частини відповідальності за забезпечення ДФАКП своїх студентів. Для цього організовувались семінари, тренінги або виїзні сесії для волонтерів з профільних кафедр, на яких їх навчали основам викладання та оцінювання наукового письма, проводилися зустрічі між представниками різних кафедр з метою обговорення критеріїв оцінювання письмових робіт їхніх студентів. Використовуючи джерела зовнішнього фінансування, коледжі створювали міжфакультетські наглядові комітети, відповідальні за реалізацію програм з навчання фахової академічної комунікації, організовували так звані лабораторії академічної комунікації або письма (*communication/ writing labs*), на посаду координаторів яких наймали фахівців з навчання академічної комунікації. Інновацією того періоду було залучення студентів старших курсів до здійснення

комунікативної підготовки в якості консультантів з академічного письма (*peer tutors*) та розробка технології підготовки таких консультантів [466, с. 282–289].

Теоретичні дослідження науково-академічного письма та практичний досвід реалізації перших міждисциплінарних програм підготовки з академічного письма було осмислено та узагальнено у низці праць американських педагогів-реформаторів [184; 274; 292; 362; 382; 394, 404; 445]. Саме у цих працях викристалізувались базові філософсько-педагогічні принципи, що заклали методологічну основу педагогічної системи ІДАКП.

Філософія ІДАКП ґрунтується на постулаті про дуалістичну природу комунікації, що проявляється у «когнітивному» та «риторичному» аспектах [56, с. 91; 404, с. 20]. Когнітивна сторона комунікації, особливо письма, визначає його як спосіб мислення та інструмент навчання, оскільки саме через комунікативну практику людина організовує свої знання про світ. Реалізуючи когнітивно-комунікативний підхід до фахової підготовки студентів, американські викладачі часто залучають журнали читача та інші форми експресивного неформального письма до арсеналу методів, прийомів та засобів навчання профільних дисциплін, реалізуючи у такий спосіб функцію письма заради навчання (*writing to learn*) [274, с. 124–127; 375, с. 30].

Риторичний аспект комунікації розкриває її соціальну сутність, прив'язує її до конкретних діяльнісно-дискурсних спільнот, представляючи академічну комунікацію як форму соціальної поведінки, притаманну відповідним дисциплінарним спільнотам. Під цим кутом зору завдання ІДАКП полягає в інтерналізації студентів у такі спільноти, а ефективним засобом досягнення цієї мети є створення навчальних спільнот, у тому числі груп з колаборативного письма, що у мініатюрі відтворюють дисциплінарні дискурсні спільноти. Працюючи разом над розв'язанням проблем у рамках профільних дисциплін, застосовуючи властиву їх методологію пізнання, обмінюючись власним навчально-пізнавальним досвідом, студенти у таких групах більш активно та природно асимілюються у дисциплінарні спільноти за напрямом своєї спеціалізації [404, с. 20].

Необхідною передумовою для успішної реалізації фахівців у сучасному пост-індустріальному суспільстві є не лише їхня соціалізація у відповідні професійно-

діяльнісні спільноти, але й уміння ефективно спілкуватися поза ними. Одне із завдань, яке намагається вирішити педагогічна система ІДАКП – виховання у студентів «почуття інтелектуального такту» [466, с. 306], поваги до культури і традицій інших діяльнісних спільнот, уміння вести конструктивний діалог на міждисциплінарному та міжінституційному рівнях.

Із становленням педагогічної системи ІДАКП докорінно змінилася інтерпретація поняття «галузі знань», які раніше розглядалися як певні незмінні «сховища» дисциплінарних знань і традицій, а тепер трактуються як спільноти, що постійно реформуються та розвиваються через дискурсні практики їх учасників. Дисциплінарні жанри також не залишаються статичними, вони еволюціонують завдяки постійному припливу нових членів спільнот, у тому числі студентів, а також завдяки міждисциплінарним комунікативним взаємодіям [382, с. 397]. Одна із важливих місій ІДАКП полягає у налагодженні контактів між представниками різних дисциплінарних спільнот університету (факультетів) як через організацію їхньої безпосередньої співпраці з метою підвищення якості ДФАКП студентів, так і через ініціювання поглибленого вивчення дисциплінарних дискурсів, яке сприяє розкриттю їх епістемологічної, методологічної та риторичної природи, проведенню паралелей між комунікативними традиціями різних дисциплін, визначенню їхнього унікального місця у гетерогенному просторі академічних дискурсів університету [359, с. 60–61].

Ідеї інтегрованого дисциплінарно-комунікативного навчання міцно вкоренилися на ґрунті американської освіти, знайшовши своїх прихильників на усіх рівнях – від молодшої школи до ВНЗ. Сьогодні відбувається активний обмін думками та досвідом між педагогами-прихильниками ІДАКП у США та всім світом через:

- конференції – зокрема щорічні конференції Національної ради викладачів англійської мови (*National Council of Teachers of English, NCTE*), Конференції з письма та комунікації у коледжах (*Conferences on College Composition and Communication, CCCC*), а також національні Конференції з проблем міждисциплінарної академічної письмової комунікації (*National WAC Conferences*), що регулярно відбуваються з 1993 року;

- семінари, тренінги та літні інститути;

- публікації у періодичних фахових виданнях з різних дисциплін, а також спеціальні національні та міжнародні друковані та електронні видання, присвячені проблемам міждисциплінарної письмової, усної та електронної комунікації: “*Across the Disciplines*”, “*The WAC Journal*”, “*Double Helix*”, “*Academic Writing*”, “*Language and Learning Across the Disciplines*”, “*Journal of Basic Writing*” та ін.

- невпинно зростаюче число Інтернет ресурсів. Зокрема, веб сайт “*The WAC Clearinghouse*”, що існує на базі Університету штату Колорадо, є однією із найпотужніших електронних мереж, яка об’єднує тисячі індивідів та десятки організацій, зацікавлених у впровадженні технологій ІДАКП, забезпечуючи їх найсучаснішими інформаційно-комунікаційними ресурсами.

Об’єднання американських ентузіастів-прихильників ідей ІДАКП на міжінституційному рівні почалося вже на ранньому етапі формування цієї педагогічної системи. У 1981 році виникла перша Національна мережа з координації міждисциплінарних програм з академічного письма (*National Network of WAC Programs*), яка у 2005 році набула міжнародного статусу (*International Network of WAC Programs*). Сьогодні існує ряд інших міжнародних ініціатив та об’єднань, діяльність яких скерована на вирішення різноманітних проблем навчання дисциплінарно-академічної комунікації, серед них: Європейська асоціація викладачів академічного письма (*European Association of Teachers of Academic Writing, EATAW*), Міжнародна асоціація центрів наукового письма (*International Writing Centers Association, IWCA*), Міжнародна асоціація з усної комунікації (*International Speech Communication Association, ISCA*) тощо. Усе це свідчить про те, що педагогічна система ІДАКП – ефективна та за відповідної адаптації може функціонувати у різноманітних освітніх середовищах поза межами США.

Здійснений нами аналіз структури та механізмів функціонування педагогічної системи ІДАКП з урахуванням її технологічного характеру дав змогу побудувати її модель (Рис. 1.1), яка містить 3 основні блоки компонентів: *концептуально-цільовий, організаційно-процесуальний та контрольньо-результативний*. Розглянемо їх детальніше.

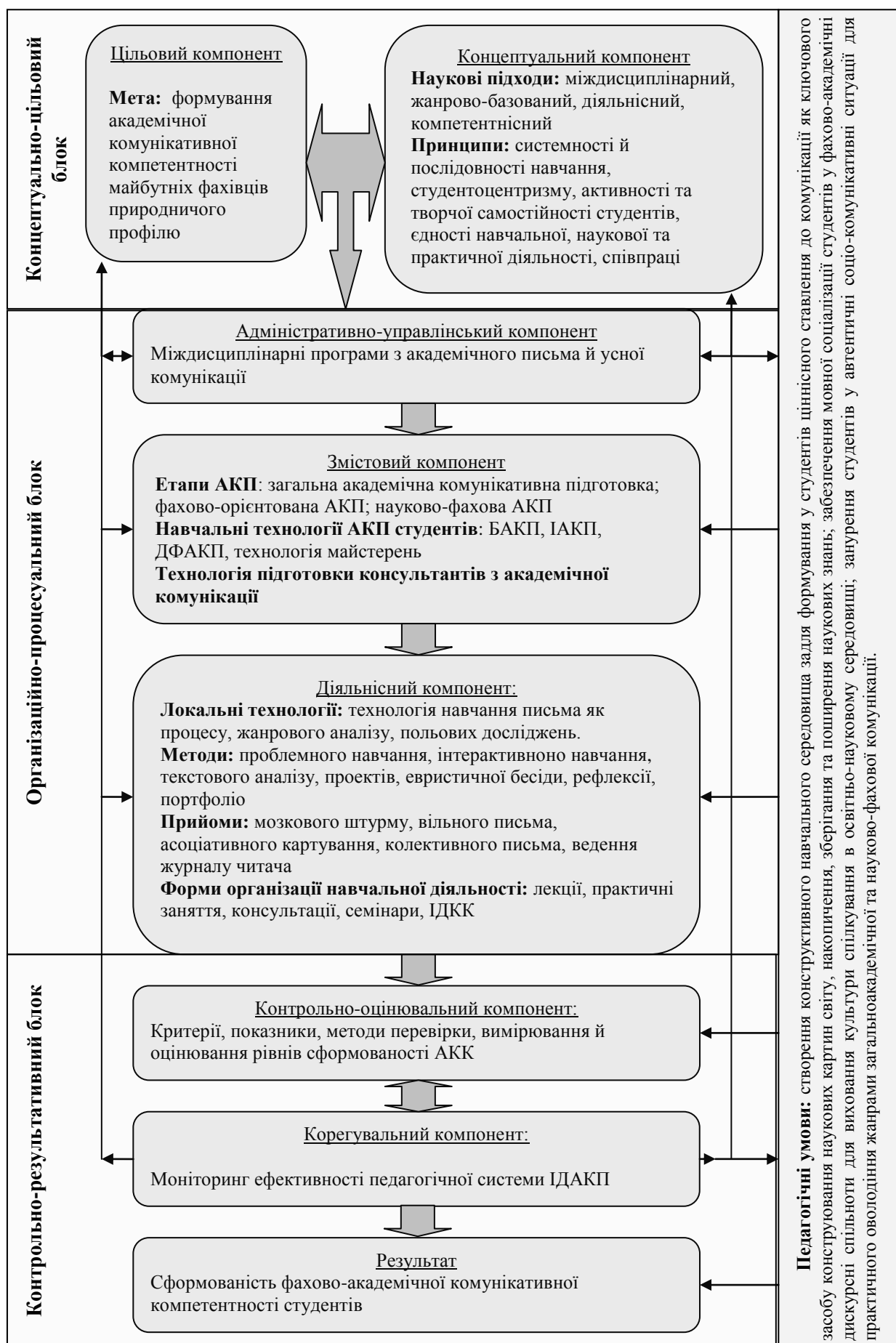


Рис. 1.1 Модель американської університетської педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

Концептуально-цільовий блок складають *цільовий* та *концептуальний* компоненти. Перший передбачає *мету* та *завдання* педагогічної системи ІДАКП, а другий відображає *наукові підходи* та *принципи* академічної комунікативної підготовки. Мета, яку втілює у життя педагогічна система ІДАКП, спрямована на формування академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців як інтегральної частини їхнього професійного становлення. Саме тому ця система забезпечує консолідацію сил численних підрозділів ВНЗ для здійснення комплексної комунікативної підготовки впродовж усього періоду перебування студента в університеті. Виходячи із мети, провідними завданнями ІДАКП є:

- забезпечувати неперервний комунікативний досвід студентів у різних академічних ситуаціях як аспект їх професійного становлення;
- сприяти підвищенню загального інтелектуального рівня студентів за рахунок використання мовлення як засобу навчання;
- плекати міждисциплінарну академічну культуру, в якій комунікація посідає належне місце;
- об'єднувати викладачів різних дисциплін у загальноуніверситетську академічну спільноту, зацікавлену у дослідженні дисциплінарних дискурсів та передачі їх традицій наступним поколінням [489, с. 2].

Досягненню мети та виконанню завдань, які ставить перед собою педагогічна система ІДАКП, сприяє застосування провідних наукових підходів: *міждисциплінарного, жанрово-базованого, діяльнісного та компетентнісного* та реалізація низки педагогічних принципів: *системності й послідовності навчання, студентоцентризму, активності та творчої самостійності студентів, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, співпраці*.

В основі реалізації провідних цілей педагогічної системи ІДАКП лежить **міждисциплінарний підхід** до АКП студентів, який відводить їй центральне місце у системі підготовки фахівців, залучаючи до неї не лише фахівців у галузі навчання мови й комунікації, але й представників усіх дисциплінарних спільнот університету. На думку С. Гончаренка, міждисциплінарні зв'язки, які реалізуються через взаємне узгодження навчальних програм, відображають комплексний підхід

до навчання, формують конкретні знання та включають їх в оперування загальнонауковими пізнавальними методами, такими як абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо, а також «створюють умови для формування цілісного наукового світогляду, конкретизують і узагальнюють комплексну систему знань» [24, с. 210]. Н. Микитенко наголошує на важливій ролі міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю та підкреслює необхідність «логічного поєднання й поглиблення системних знань з дисциплін гуманітарного, суспільно-економічного, фундаментального і фахово-зорієнтованого циклів, а також підпорядкування процесу формування знань і умінь студентів з дисциплін цих циклів ... основній меті професійної підготовки майбутніх фахівців» [85, с. 93–94].

У вищій освіті США міждисциплінарний підхід набув поширення з 70-х років ХХ століття як спроба вирішити проблему зниження навчальної мотивації студентів через розпорошеність і фрагментарний характер навчальних планів, що не відображали зв'язку навчального матеріалу з потребами реального життя. У той час стала очевидною необхідність інтегрувати зміст різних дисциплін у навчальних планах і програмах таким чином, щоб останні відображали зв'язок між різними галузями знань, розглядаючи їх у єдності, а не в ізоляції, а також демонстрували практичну доцільність знань. Міждисциплінарний підхід, зазначає Г. Джейкобс, передбачає таку інтерпретацію знань та проектування навчальних технологій, при яких використовуються методологічні засади і метамови двох або більше дисциплін для різностороннього вивчення однієї центральної теми, розв'язання проблеми або здобуття певного досвіду [350, с. 7–8].

Залежно від характеру відношень між різними дисциплінами в межах інтегрованої програми або курсу в американській педагогічній літературі розрізняють декілька типів міждисциплінарного підходу:

- інтердисциплінарний (*crossdisciplinary*) – передбачає розгляд однієї дисципліни крізь призму іншої (наприклад історія математики);
- мультидисциплінарний (*multidisciplinary*) – зіставляє декілька дисциплін, що фокусуються на одній проблемі, але не намагається їх поєднати;

- плуридисциплінарний (*pluridisciplinary*) підхід – зіставляє споріднені дисципліни (наприклад фізику і математику, французьку та латинську мови);

- трансдисциплінарний (*transdisciplinary*) – виходить за межі окремих дисциплін, зосереджується на проблемі і підводить до знань у конкретних галузях [350, с. 8].

Особливо ефективними для формування комплексу професійних компетентностей майбутніх фахівців є інтегровані курси дисциплін теоретичного характеру з домінуючим знаннєвим компонентом (*content-based*) та дисциплін, спрямованих на розвиток практичних умінь і навичок (*skill-based*). Таке поєднання базується на припущенні про те, що курси, спрямовані на розвиток навичок і умінь, необхідних для засвоєння знань, та курси, що формують теоретичні знання у тій чи іншій галузі, є значно продуктивнішими у поєднанні, ніж тоді, коли вивчаються окремо. Прикладом цього може служити інтеграція курсів академічного письма або риторики з різноманітними дисциплінами природничого циклу. В основі педагогічних практик, що поєднують комунікативні курси із дисциплінарними, лежить конструктивістська теорія про провідну роль мови і мовлення у процесі побудови картин світу людиною, яка знайшла свою практичну реалізацію у принципі «навчання за допомогою мовлення» (*learning through language*), втіленому на ґрунті вищої освіти США у педагогічній системі ІДАКП [53, с. 61].

Жанрово-базований підхід (ЖБП) до АКП розглядає процеси комунікації, особливо дисциплінарно-фахової, у контексті відповідних мовленнєвих жанрів [181; 194; 197; 253; 254; 297; 408, 500]. Останні асоціюються не лише з типізованими текстовими категоріями, а із соціальними конструктами, категоріями риторичної дії, яким властиві як соціокультурні так і лінгвістичні характеристики [254, с. 342; 360, с. 96]. ЖБП пропонує навчання жанрів в якості риторичних стратегій, трактуючи їх як процеси, як соціокультурні знаряддя та ресурси, що виконують подвійну функцію – «локусів» матеріальної взаємодії комунікантів і засобів інтерпретації та впорядкування таких взаємодій. Оволодіння дисциплінарними жанрами забезпечує доступ до науково-фахових спільнот,

відкриває шляхи наукового пізнання та ефективного функціонування у відповідних дисциплінарних культурах [178, с. 208–209].

ЖБП широко застосовується у навчальних технологіях АКП в американських університетах. З його допомогою педагоги вирішують такі завдання:

- формування у студентів універсального комплексу знань про жанри академічної комунікації та умінь переносити їх у нові контексти;
- формування у студентів критичного розуміння ролі, функції, комунікативних можливостей та обмежень жанрів, їх ідеологічного потенціалу, меж соціального кола осіб, що послуговуються цими жанрами та широти охоплення ними читацької аудиторії;
- формування у студентів умінь застосовувати знання про жанри для продукування реальних текстів; умінь застосовувати альтернативні жанри при зміні вихідних риторичних цілей та завдань;
- створення навчальних ситуацій, у яких вивчення жанрів відбувається у реальних контекстах їх функціонування: дисциплінарних, фахових чи публічних.

Жанрово-базований підхід до комунікативної підготовки студентів реалізується у низці локальних навчальних технологій (напр., у технологіях жанрового аналізу та польових досліджень), адаптованих до відповідних інституційних контекстів. З його допомогою можна ефективно вирішувати освітні завдання в різноманітних педагогічних контекстах, зокрема при а) іншомовній підготовці майбутніх фахівців, б) навчанні основ академічного письма для першокурсників, в) навчанні дисциплінарної комунікації у рамках інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів на старших роках навчання на рівні бакалаврату, г) навчанні фахового наукового письма студентів 2-го і 3-го рівнів університетської підготовки [48, с. 102].

Діяльнісний підхід до навчання бере свої витoki із прогресивної педагогіки Дж. Дьюї, який наголошував на активній ролі учня у процесі засвоєння знань і формування умінь через безпосередню участь в усвідомленій, цілеспрямованій, соціально доцільній діяльності. Учений наполягав, що саме така форма навчання активує в учнях спостережливість, творчу уяву, логічне мислення, почуття

відповідальності перед громадою за результати своєї діяльності, а також встановлює зв'язок між навчальним середовищем та реальним життям [257, с. 8–9]. Різноманітні аспекти реалізації діяльнісного підходу висвітлені у працях Б. Авво [1], І. Зуєнок [35], О. Н. Леонтьєва [71], Б. Рогоф [458], І. Упатової [136], та ін. Діяльнісне навчання (*learning by doing*) розглядається як процес, «сконструйований для активізації та підвищення дієвості знань через створення реальних професійних навчальних ситуацій, використання форм, засобів, активних методів навчання, які сприяють швидкому формуванню компетенцій» [58, с. 39]. Сучасний варіант діяльнісного підходу – **когнітивно-діяльнісний підхід** (КДП) розвинувся на ґрунті теорії ситуативного навчання Ж. Лаве та Е. Вен'є (*situated learning theory*) [378; 379], згідно з якою знання, уміння і навички найбільш ефективно засвоюються в автентичних контекстах, тобто в ситуаціях, що підкреслюють їх релевантність. Соціальна взаємодія та співпраця учасників навчального процесу – необхідні передумови ситуативного навчання, адже завдяки їм індивіди залучаються до діяльнісних спільнот (*communities of practice*). В міру того, як початківець просувається від периферії до центру спільноти у процесі так званої «допустимої периферійної участі» (*legitimate peripheral participation*), він усе активніше залучається до культури цієї спільноти, поступово перетворюючись з новачка на експерта [379, с. 28–29]. Теорія ситуативного навчання набула практичного спрямування у працях Дж. Брауна, А. Голум, П. Дагуїд, А. Коллінза, С. Ньюмен, [215; 237; 238], які вдосконалили КДП, та реалізували його у технології «когнітивного учнівства» (*cognitive apprenticeship*), що передбачає передачу знань та формування умінь і навичок у соціальному та функціональному контекстах. Зазначені автори акцентують на вирішальній ролі навчального середовища для успішного формування необхідних компетенцій і компетентностей. Модель такого середовища та його ключові характеристики представлено у додатках В.1 і В.2.

КДП широко застосовується у підготовці майбутніх фахівців в університетах США. Його принципи студентоцентризму, ситуативного навчання, колаборативізму, екстерналізації когнітивних процесів пізнання, рефлексії тощо

лягли в основу низки навчальних методик, зокрема вони активно втілюються у групі методів індуктивного навчання, таких як роблемного навчання, проектів, кейс-метод, відкриття та ін. У межах педагогічної системи ІДАКП когнітивно-діяльнісний підхід реалізується передусім у локальній технології навчання письму як процесу. У поєднанні з міждисциплінарним та жанрово-базованим підходом КДП успішно застосовується на вищих етапах АКП студентів, забезпечуючи ефективне формування загальнонаукових та спеціально-професійних комунікативних компетентностей студентів.

Компетентнісний підхід – один із ефективних методологічних підходів, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців. На думку В. Лозової, компетентнісний підхід передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексійні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [75, с. 98].

Різномасштабні дослідження застосування компетентнісного підходу в освіті проводилися як вітчизняними (М. Барна і А. Степанюк [8], О. Заболоцька [30], О. Овчарук [96], О. Пометун [104], Г. Терещук [132], Л. Черній [147], так і зарубіжними (Д. Бріджес [209], Д. Грант [306], А. Джонс [357], Е. Джонс і Р. Ворхіс [406]), І. Зімня [33], Р. Харріс, Г. Гасрі, Б. Гобарт та ін. [329], Е. Шорт [239] науковцями.

Розмежування ключових понять компетентнісного підходу «компетентність» і «компетенція» стало предметом багатьох наукових розвідок (Б. Авво [1], О. Бобієнко [13], О. Пометун [104], С. Сисоєва [122], Ю. Татур [130], А. Хуторський [141]). Окремі науковці розглядають компетентність як певну норму освітньої підготовки, а компетенцію як сформовану якість особистості [1; 88, с. 192]. Такий підхід до інтерпретації даних понять більш розгорнуто представлено у праці С. Сисоєвої «Новий закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу», де вона стверджує, що «компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання», а

«компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти» [122, с. 266]. Нам також імпонує визначення терміну «Компетенція», яке дає О. Заблоцька: «компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності» [30, с. 64]. Така дефініція компетенції корелює із трактуванням цього поняття групою американських учених, які досліджували можливості впровадження освітніх ініціатив, базованих на застосуванні компетентнісного підходу до навчання, у ВНЗ США в рамках проекту ініційованого Департаментом освіти США у 2002 році [514, с. 8]. Рис. 1.2 ілюструє схему ієрархії навчальних здобутків студентів на рівні вищої освіти, представлену у звіті про результати виконання згаданого проекту.

На першому рівні ієрархії знаходяться *особистісні характеристики студента*, які складають основу його навчально-пізнавальних можливостей і визначають напрями і темпи розвитку індивіда. Другий рівень включає *знання, уміння і навички*, які формуються у процесі навчання. Третій рівень складають *компетенції*, що є результатом інтегрованого навчального досвіду, у процесі якого знання, уміння та навички взаємодіють, формуючи «вузли», необхідні для розв'язання тих чи інших задач. Комбінація компетенцій проявляється у реальній здатності студента до виконання завдань. На найвищій щабель піраміди автори схеми ставлять *демонстрацію* студентом такої здатності, що є результатом активації компетенцій [406, с. 9; 514, с. 8].



Рис. 1.2. Модель ієрархії навчальних здобутків студентів Р. Ворхіса та Е. Джонс

Попри певні розбіжності в інтерпретації понять компетенції та компетентності, дослідники погоджуються, що термін «компетентність» є ширшим і в опозиції до терміну «компетенція» виконує функцію гіпероніма, тобто компетентність інтегрує у собі низку компетенцій.

У контексті цього дослідження нам близьке трактування даних понять, яке пропонує Н. Микитенко. На її думку, компетенція – це «сукупність взаємопов'язаних знань, вмінь, навичок, способів діяльності, ставлення, що висуваються стосовно певного кола предметів і процесів, є необхідними для якісної продуктивної діяльності по відношенню до цих предметів та процесів, впливають на професійну діяльність, роль чи відповідальність». Поняття «компетентність» дослідниця трактує як «володіння людиною відповідною компетенцією, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, до складових компетентності» [86, с. 33].

Аналізуючи досвід різних країн щодо реалізації компетентнісного підходу до змісту освіти, О. Пометун простежує спільні тенденції у спробах розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту. Така система включає: а)

надпредметні (базові, ключові, транс) компетентності, які формуються упродовж засвоєння усього змісту освіти; б) *загальнопредметні* компетентності, пов'язані із завданнями та змістом окремих галузей знань; в) *спеціально-предметні* компетентності, які набуваються у процесі вивчення конкретного предмета на певному етапі навчання [104, с. 21]. Комунікативну компетентність зазвичай відносять до групи ключових компетентностей [86, с. 34; 250, с. 31].

Різноманітним аспектам вивчення сутності комунікативної компетентності, а також проблемам, пов'язаним із формуванням цієї компетентності, присвятили свої праці численні вітчизняні та зарубіжні автори. Зокрема, здійснювалися теоретичні дослідження цього поняття (Ю. Габермас [314], Д. Гаймс [344], М. Кенейл та М. Свейн [222], І. Потюк [107], С. Уільсон [528]), вивчалися особливості формування соціокультурної та міжкультурної комунікативної компетентності (Р. Вайзмен [347], Дж. Грін [320], Т. Колодько [59], О. Кричківська [65], В. Топалова [134]). Лінгвістичним та лінгводидактичним аспектам розвитку комунікативної компетентності присвячено праці В. Коваль [41], С. Омельчук [97], Д. Чанг [231]; проблеми формування професійної комунікативної компетентності педагога вивчали І. Когут [42], Л. Козак [45], Г. Кошонько [63]; шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності досліджували Н. Костенко [61], Н. Микитенко [84; 86], Л. Морська [89], Н. Рубель [116], О. Тинкалюк [133]. Окремих досліджень проблем формування академічної комунікативної компетентності студентів не здійснювалось.

Серед численних визначень комунікативної компетентності одним із найбільш загальних є визначення І. Потюк, яка, опираючись на «Словник-довідник з української лінгводидактики», розглядає комунікативну компетентність як «здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту у процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [107, с. 132]. Існує багато підходів до визначення структури комунікативної компетентності [21, с. 17; 134, с. 14; 176, с. 97–102;]. Ми, беручи до уваги праці Д. Гаймса, М. Кенейла та М. Свейн, а також І. Когут та І. Потюк,

схильні розглядати структуру комунікативної компетентності як поєднання таких компетенцій:

1) *лінгвістичної* (мовної та мовленнєвої), що включає знання про граматичну, лексичну, синтаксичну, фонетичну, орфоепічну, орфографічну та інші системи мови, а також уміння використовувати мовні засоби для сприйняття (читання, слухання) та створення (говоріння, письмо) висловлювань;

2) *соціокультурної*, яка проявляється в умінні правильно інтерпретувати соціальний контекст комунікації та характер взаємовідносин комунікантів; знанні та умінні застосовувати норми вербальної та невербальної поведінки, відповідно до ситуації;

3) *дискурсної*, яка передбачає вміння застосовувати адекватні мовні моделі для реалізації відповідних мовленнєвих функцій, а також здатність структурувати мовлення та керувати ним за допомогою тематичної організації, зв'язності, стилю, реєстру, риторичної ефективності;

4) *стратегічної*, яка включає вміння використовувати належні стратегії для розв'язання комунікативних задач, а також бажання спілкуватись і розуміти інших [42, с. 25–26; 107, с. 130–131; 222, с. 29–31; 223, с. 32–34; 454, с. 160].

Розглядаючи професійну комунікативну компетентність, О. Низовець характеризує це поняття як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в рамках професійної діяльності ..., яка є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням, що проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дають змогу ефективно виконувати професійні комунікативні функції» [95, с. 8]. Академічна комунікативна компетентність (АКК) тісно пов'язана з професійною комунікативною компетентністю. Поєднання цих компонентів особливо важливе у формуванні комплексу професійних компетентностей майбутнього фахівця природничої галузі, потенційного науковця.

У зв'язку із відсутністю визначення АКК у науково-педагогічній літературі, ми сформулювали власну дефініцію цієї категорії, опираючись на наше

трактування поняття академічної комунікації (див. стор. 34) та численні визначення педагогічної категорії «комунікативна компетентність». На нашу думку, *академічна комунікативна компетентність* – це інтегральна якість особистості учасника академічної дискурсної спільноти, з допомогою якої він може провадити ефективну навчальну, науково-дослідницьку та науково-професійну діяльність, здійснювати обмін інформацією, думками, судженнями та міркуваннями з іншими членами академічного середовища та виконувати відповідні ролі і функції у цьому середовищі. Ми вважаємо, що АКК інтегрує компоненти ключових, галузевих та спеціально-предметних компетентностей, що включають наступні компетенції: навчальну, дослідницьку, інформаційну, рефлексійну, мовну, мовленнєву, дискурсну (риторичну), соціокультурну та стратегічну. Пропонуємо систематизувати названі компетенції, об'єднавши їх у 3 групи:

- **когнітивні** (пов'язані із здійсненням навчальної та дослідницької діяльності, рефлексії, самооцінки);
- **власне-комунікативні** (включають знання уміння і навички, пов'язані із використанням засобів мови і мовлення для досягнення комунікативних цілей);
- **адаптивні** (передбачають здатність індивіда до соціалізації у відповідні комунікативно-діяльнісні спільноти, уміння пристосовуватись до нових соціокультурних умов) [47, с. 183–184].

У таблиці 1.1 представлено систематизований комплекс компетенцій, знань, умінь і навичок, які складають структуру АКК.

У діючій сьогодні системі АКП в американських університетах АКК студентів формується поетапно та неперервно впродовж усіх років навчання. На базовому етапі комунікативної підготовки розвиваються ключові комунікативні компетенції, які можна переносити у різні сфери навчального, галузевого та фахового застосування. Другий етап АКП присвячений формуванню загальнопредметних комунікативних компетенцій, а також засвоєнню знань, умінь і навичок комунікації у різножанровому навчально-академічному середовищі. На старших курсах бакалаврату та подальших рівнях вищої освіти розвиток

комунікативної компетентності відбувається у тісному зв'язку із формуванням вузькопрофесійних компетентностей фахівця.

Таблиця 1.1

Зведена таблиця компонентів академічної комунікативної компетентності

групи компетенцій	компетенції	знання	уміння та навички
когнітивні	навчальна дослідницька інформаційна рефлексійна	предметні; мета-мов; про процеси навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності; про дисциплінарні способи пізнання	здійснювати аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, систематизацію інформації; критично мислити; переносити досвід у нові навчально-діяльнісні контексти; оцінювати та організовувати власну навчально-пізнавальну та комунікативну діяльність; застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для здійснення навчально-комунікативної та науково-дослідницької діяльності
власне-комунікативні	мовна мовленнєва дискурсна	лексики (у т. ч. фахової термінології), граматики, фонетики, орфографії, орфоєпії, синтаксису; про жанри науково-академічної комунікації; лінгво-стилістичних норм науково-академічного дискурсу	використовувати мовні засоби для ефективного обміну інформацією у процесі слухання, читання, говоріння та письма; розпізнавати риторичні інтенції комунікаторів; застосовувати ефективні риторичні стратегії впливу на адресата; розпізнавати різні типи аудиторії; адаптувати власні комунікативні стратегії до потреб аудиторії
адаптивні	соціокультурна стратегічна	знання про соціокультурні норми лінгвістичної та екстра-лінгвістичної поведінки у академічному середовищі, їх відповідність до статусу та ролі комунікантів	застосовувати вербальні та невербальні засоби комунікації для досягнення власних цілей відповідно до культурних та соціальних стандартів академічної дискурсної спільноти; розпізнавати перешкоди для ефективно комунікації та усувати їх

Компетентнісний підхід є провідним до формування змісту навчання в рамках педагогічної системи ІДАКП; найповніше він реалізується у цільовому та результативному компонентах системи, а також у змісті її складових навчальних технологій.

Зв'язок між науковими підходами та педагогічною практикою забезпечують **принципи навчання**, які спрямовують педагогічну діяльність та навчальний процес на досягнення поставлених цілей, визначають зміст, засоби, методи і форми організації навчання [66, с. 221; 101, с. 46;]. Розглянемо основні принципи, на які опирається сучасна АКП студентів у американських університетах.

Принцип системності та послідовності навчання передбачає застосування такої системи методів навчання, яка забезпечує послідовне розгортання змісту знань та способів діяльності, ведучи студентів від простих відтворювальних дій до самостійного творчого вирішення завдань. При цьому навчальний матеріал організовується з урахуванням міжпредметних зв'язків, усієї системи взаємозв'язків елементів світу, що оточує студента [138, с. 87]. В рамках педагогічної системи ІДАКП комунікативна підготовка студентів здійснюється у міждисциплінарному контексті з дотриманням логічної послідовності організації змісту навчання – базові комунікативні знання, уміння і навички, засвоєні на першому етапі підготовки, служать фундаментом переходу на вищі фахово-орієнтовані рівні академічної комунікації.

Відповідно до *принципу активності та творчої самостійності* студент є свідомим суб'єктом пізнавальної творчої діяльності, який розуміє цілі та завдання навчання, самостійно планує та організовує свою роботу, вміє здійснювати самоаналіз і самоконтроль, несе відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності [135, с. 42–43]. Широкий спектр навчальних курсів з академічної комунікації, побудованих на матеріалі різних дисциплін, що пропонуються на вибір студентів у ВНЗ США, залучення студентів до дослідницької роботи у процесі їх АКП, підвищує рівень їхньої навчальної автономії, дає змогу самостійно контролювати та скеровувати власну навчальну діяльність у руслі своїх потреб та інтересів.

Принцип єдності навчальної, наукової та практичної діяльності відображає засадничі положення соціокультурної парадигми, що є теоретичним підґрунтям сучасної системи АКП американських студентів, про те, що формування комунікативної компетентності індивіда можливе лише за умови його реальної практичної діяльності у прямому контакті з відповідними дискурсними спільнотами. Здійснення АКП студентів, особливо на старших курсах, у контексті циклу дисциплін за фаховим спрямуванням силами профільних кафедр, дає їм можливість застосовувати набуті вміння і навички для досягнення різноманітних комунікативних цілей у реальному науково-професійному середовищі у контексті власної науково-дослідницької діяльності, що є потужним мотиваційним фактором формування фахово-академічної комунікативної компетентності.

Принцип студентоцентризму сьогодні визначає характер взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу: викладачами і студентами та об'єднує у собі принципи гуманізації, диференціації та індивідуалізації навчання. Гуманізація навчання передбачає трансформацію особистості викладача з авторитарного «джерела знань» та контролера навчального процесу у помічника, радника та консультанта [135, с. 41]. Диференціація та індивідуалізація навчання в рамках педагогічної системи ІДАКП відбувається за рахунок функціонування злагодженої системи діагностики та контролю за навчанням, а також великої кількості навчальних пропозицій у формі навчальних курсів з АКП різного рівня, семінарів, тренінгів, консультацій тощо, що допомагає студентам максимально ефективно використовувати наявні навчально-методичні ресурси з урахуванням їхніх індивідуальних запитів, здібностей та можливостей.

Принцип співпраці відображає соціальну природу комунікації, а відтак – комунікативної підготовки. Ефективність процесу мислення та засвоєння знань підвищується в умовах колективної праці над вирішенням навчальних завдань [101, с. 92]. Технології АКП, які реалізуються сьогодні у ВНЗ США, передбачають застосування різноманітних форм кооперації студентів у процесі виконання ними комунікативних завдань: роботу у групах, дискусії, взаємоперевірку тощо.

Ефективне функціонування педагогічної системи ІДАКП забезпечується за рахунок створення низки сприятливих педагогічних умов. З'ясуванню сутності поняття «педагогічні умови» присвячено праці таких науковців, як І. Аксаріна [2], Ю. Бабанський [5], О. Дурманенко [28], А. Литвин [73], О. Попадич [105], Н. Тверезовська [131] та ін. І. Аксаріна, зокрема, розглядає педагогічні умови як «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань» [2, с. 12]. О. Попадич додає, що педагогічні умови – «це цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу» [105, с. 175]. Ми також погоджуємося із визначенням цього поняття О. Дурманенко, яка трактує педагогічні умови як «особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» [28, с. 136].

У контексті нашого дослідження ми пропонуємо визначати поняття «педагогічні умови» як сукупність обставин педагогічного процесу, які забезпечують ефективне формування фахово-академічної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців природничого профілю за рахунок:

1) створення конструктивного навчального середовища задля формування у студентів ціннісного ставлення до комунікації як ключового засобу конструювання наукових картин світу, накопичення, зберігання та поширення наукових знань;

2) забезпечення мовної соціалізації студентів у фахово-академічній дискурсній спільноті з метою виховання культури спілкування у освітньо-науковому середовищі;

3) занурення студентів у автентичні соціо-комунікативні ситуації для практичного оволодіння жанрами загальноакадемічної та науково-фахової комунікації.

Виконання першої умови забезпечується через розкриття перед студентами когнітивного потенціалу комунікації як інструменту навчання та пізнання. Друга умова здійснюється завдяки приведенню студентів у безпосередній контакт із діяльними спільнотами за напрямом їхньої спеціалізації, формування у них відчуття приналежності до цих спільнот за рахунок здійснення усвідомленої практичної діяльності та спілкування з їх представниками. Третя умова виконується тоді, коли студенти опановують жанри академічної комунікації у процесі виконання реальних науково-дослідницьких проектів у дисциплінарно-фаховому контексті.

Організаційно-процесуальний блок педагогічної системи ІДАКП включає *адміністративно-управлінський, змістовий та діяльнісний* компоненти. Перший функціонує за рахунок міждисциплінарних програм з академічного письма й усної комунікації; другий втілюється у навчальних технологіях АКП студентів, які послідовно реалізуються на різних етапах комунікативної підготовки (загальної АКП, інтердисциплінарної АКП, дисциплінарно-фахової АКП, майстерень), та у технології підготовки консультантів з академічної комунікації. Діяльнісний компонент представлений у низці локальних технологій (навчання письма як процесу, жанрового аналізу, польових досліджень) та реалізується за допомогою ряду методів, прийомів і технік навчання. Форми організації навчальної діяльності студентів, зокрема практичні заняття, консультації, семінари, інтегровані дисциплінарно-комунікативні курси, також є складовими діяльнісного компонента організаційно-процесуального блоку.

Контрольно-результативний блок у системі ІДАКП складають *контрольно-оцінювальний, корегувальний та результативний* компоненти. Контрольно-оцінювальний компонент формується із системи критеріїв та методів перевірки, вимірювання й оцінювання навчальних здобутків студентів у процесі їх АКП та передбачає аналіз сформованості фахово-академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Корегувальний компонент включає систему засобів моніторингу за ефективністю функціонування педагогічної системи ІДАКП та її складових навчальних технологій. Результат ефективності педагогічної системи ІДАКП проявляється у готовності студентів до

професійного функціонування у науково-фаховому середовищі. Детальний розгляд структури та функціонування компонентів організаційно-процесуального та контрольного-результативного блоків буде здійснено у наступних розділах.

Висновки до розділу 1

Аналіз ключових понять дослідження у науково-педагогічній літературі дав змогу з'ясувати, що сутність підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США полягає у забезпеченні їх мовної соціалізації у дискурсі науково-академічні спільноти. Останні являють собою соціальні діяльнісні системи, які об'єднують індивідів, що взаємодіють у навчальному та науковому середовищі університету з метою накопичення, передачі та поширення наукових знань, досвіду та світоглядних принципів, а також збереження і примноження дисциплінарних традицій пізнання та дослідницьких практик. Центром, навколо якого гуртуються члени академічних дискурсних спільнот, виступає їхня мовленнєва практика, що реалізується через жанри загальноакадемічної та дисциплінарно-фахової комунікації. Крізь призму концепції діяльнісних систем, жанри академічної комунікації варто розглядати не лише як типізовані тексти чи лінгвістичні моделі, а як природно-динамічні структури, схеми соціальної дії, що дають індивідам змогу реалізовувати їхні соціальні наміри. Об'єднуючись у групи та системи, жанри академічної комунікації організують діяльність академічних спільнот, визначають ієрархію взаємовідносин їхніх учасників, встановлюють зв'язки із зовнішніми системами. Мовна соціалізація студента в академічну дискурсну спільноту передбачає оволодіння відповідним набором жанрів, реєстрів, лінгвістичних структур і комунікативних моделей.

АКП майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах США сьогодні здійснюється у руслі соціокультурної педагогічної парадигми, яка ґрунтується на теорії конструктивізму. У світлі цієї теорії, мові та мовленню відводиться провідна роль у конструюванні знань і наукових картин світу, що робить комунікативну підготовку центральною ланкою освітнього процесу.

Ефективність підготовки студентів природничого профілю до академічної комунікації у ВНЗ США забезпечується шляхом реалізації міждисциплінарного, діяльнісного, жанрово-базованого та компетентнісного підходів до навчання та дотримання дидактичних принципів системності й послідовності навчання, студентоцентризму, активності та творчої самостійності студентів, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, співпраці.

Міждисциплінарний підхід становить педагогічну основу АКП студентів в університетах США. Він ґрунтується на інтеграції змісту та методик навчання комунікативно і фахово-орієнтованих дисциплін та реалізується за рахунок колегіальної співпраці фахівців з викладання мови та дисциплін спеціально-професійного блоку. Застосування діяльнісного підходу, а також реалізація принципів студентоцентризму, співпраці, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності сприяють швидкому формуванню у студентів комплексу професійних комунікативних компетенцій завдяки їх залученню до усвідомленої, цілеспрямованої, умотивованої діяльності в автентичних професійно-релевантних контекстах. Завдяки застосуванню жанрово-базованого підходу відбувається занурення студентів у реальні соціо-комунікативні ситуації функціонування дисциплінарних жанрів природничої галузі наук, що сприяє покращенню розуміння ролі, функції та комунікативного потенціалу останніх та суттєво підвищує здатність студентів до продукування реальних текстів, застосування адекватних риторичних стратегій відповідно до комунікативної ситуації та ролей її учасників. Компетентнісний підхід детермінує зміст академічної комунікативної підготовки студентів і складає основу для визначення критеріїв і показників рівнів сформованості академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

У результаті вивчення сутності педагогічних категорій «комунікативна компетентність», «комунікативна компетенція», «професійна комунікативна компетентність» та «професійна комунікативна компетенція» було сформульовано дефініцію поняття «академічна комунікативна компетентність» та з'ясовано її структуру. Остання включає 3 групи компетенцій: 1) когнітивні (навчальна, дослідницька, інформаційна, рефлексійна); 2) власне-комунікативні (мовна,

мовленнєва, дискурсна); 3) адаптивні (соціокультурна, стратегічна). Сформованість кожної із цих компетенцій передбачає оволодіння комплексом базових, загальнопредметних та спеціально-предметних комунікативних знань, умінь і навичок.

Аналіз діючих сьогодні моделей АКП студентів природничого напрямку в університетах США дає змогу констатувати наявність комплексної педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки, яка реалізується у більшості американських ВНЗ через Міждисциплінарні програми академічної комунікативної підготовки. Педагогічна система ІДАКП – це ієрархічна структура, цілісний комплекс впорядкованих структурно-функціональних елементів, які, взаємодіючи, забезпечують дисциплінарно-академічну комунікативну підготовку студентів у системі вищої освіти США. Наявність технологічних ознак дає підстави розглядати педагогічну систему ІДАКП як педагогічну технологію вищого порядку, яка інтегрує в собі навчальні технології академічної комунікативної підготовки студентів, що реалізуються на різних етапах американської університетської освіти, технологію підготовки консультантів з академічної комунікації та технологію самоуправління системи ІДАКП. Найнижчий щабель в ієрархії технологій у рамках системи ІДАКП займають локальні технології, тобто технології окремих видів діяльності, що ведуть до вирішення конкретних дидактичних завдань, зокрема, технологія навчання письма як процесу, технологія жанрового аналізу та технологія польових досліджень. Основні положення цього розділу висвітлені в публікаціях автора [47; 48; 53; 56; 126; 369].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕГРОВАНОЇ ДИСЦИПЛІНАРНО-АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

2.1 Реалізація адміністративно-управлінського компонента інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

Педагогічна система ІДАКП, яка функціонує у ВНЗ США, опирається на складну організаційну структуру, що об'єднує адміністраторів, викладачів і студентів різних факультетів, та забезпечує поетапну комунікативну підготовку студентів (а також працівників) ВНЗ від першого курсу до аспірантури і далі. Реалізація технології управління системою ІДАКП здійснюється через роботу міждисциплінарних програм з АКП, які можуть функціонувати самостійно або бути інтегрованими в інші структури, такі як Центри академічного письма (*Writing centers*), Центри організації навчальної та дослідницької роботи (*Teaching and learning centers, Offices of teaching, learning and research*) та ін. Фахівець у галузі розробки та впровадження таких програм Б. Валвурд сконструювала узагальнену модель, яка відображає структуру і функції типової міждисциплінарної програми з АКП [521, с. 12] (див. рис. 2.1). Зупинимось на аналізі її окремих функцій.

Організація міждисциплінарної співпраці. Наріжним каменем успішної реалізації педагогічної технології ІДАКП є взаєморозуміння та співпраця між дисциплінарними спільнотами. Практика проведення семінарів за участю викладачів різних факультетів, під час яких обговорюються питання дисциплінарної риторики, особливостей письма як процесу, взаємодії різних комунікативних умінь (читання, письма, говоріння) у процесі навчання, взаємодії процесів комунікації та мислення, підвищення ефективності навчання студентів за рахунок їх залучення до комунікативної діяльності, розроблення критеріїв та методів оцінювання письмових робіт студентів тощо, стала ефективним засобом забезпечення

міждисциплінарного діалогу, підсилення колегіального духу між представниками різних факультетів та їхнього бажання співпрацювати заради спільної справи.

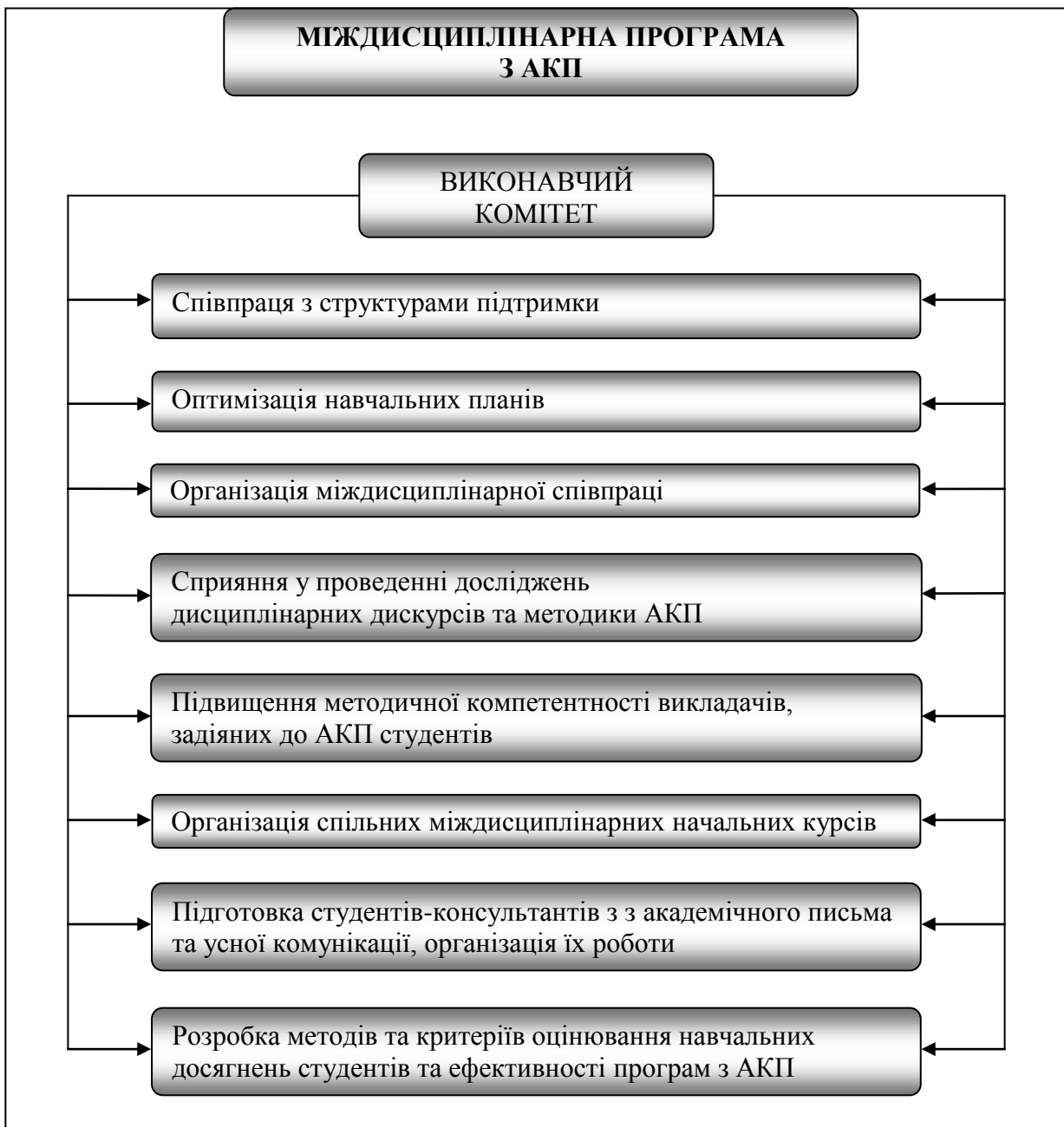


Рис. 2.1. Схема організації роботи міждисциплінарних програм з АКП

Такі семінари дають змогу **підвищувати методичну компетентність викладачів** у питаннях інтеграції комунікативного компонента до навчальних програм з різних дисциплін. Їх часто використовують як тренінги з підготовки консультантів для факультетів – представників дисциплінарних спільнот, які, пройшовши відповідну

підготовку, надалі надаватимуть викладацькому колективу свого факультету необхідну допомогу у питаннях АКП їх студентів. Для участі у тренінгах нерідко запрошують фахівців у галузі дисциплінарно-фахової АКП з інших університетів, які діляться своїм досвідом упровадження навчальних технологій ІДАКП та дають практичні поради своїм колегам щодо методики навчання письма й усного мовлення в академічно-дисциплінарному контексті [481, с. 15–17].

Сприяння у проведенні досліджень дисциплінарних дискурсів і вдосконалення методики АКП. Плідною формою міждисциплінарної співпраці стала розробка спільних навчальних курсів викладачами кафедри англійської мови та профільних кафедр, спрямованих на вивчення дисциплін спеціалізації студентів та одночасного формування у них дисциплінарної комунікативної компетентності. Така педагогічна взаємодія часто приводить до реалізації спільних проектів за участю різнопрофільних фахівців, що разом працюють над створенням підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій та довідників для студентів і викладачів. Прикладом такого співавторства можуть бути праці міждисциплінарної викладацької команди коледжу Бівер (м. Гленсайд, штат Пенсильванія) на чолі з Е. Меймон “Письмо в галузі гуманітарних та природничих наук” (*Writing in the Arts and Sciences*) та “Читання в галузі гуманітарних та природничих наук” (*Readings in the Arts and Sciences*) [393; 395], серія посібників з дисциплінарного письма (*Writer’s guides*) Т. Фулвайлера та його колег з університету Вермонта [199; 200; 206; 490], збірка навчальних довідників з дисциплінарного та міждисциплінарного письма, розроблена викладачами Гарвардського університету в рамках діючого там Проекту з академічного письма (*Harvard Writing Project*) [160; 161; 421; 531], та багато інших подібних видань.

Інша модель кооперації представників різних дисциплінарних спільнот у рамках педагогічної системи ІДАКП – їхня участь у спільних дослідницьких проектах, скерованих на вивчення природи дисциплінарних жанрів і способів їх опанування; дослідження навчально-пізнавальних і комунікативних стратегій дисциплінарних дискурсів; аналіз проблем, з якими стикаються студенти під час роботи над навчально-комунікативними проектами, та пошук шляхів їх вирішення.

Американський педагог Л. Маккарті виділяє три організаційні форми міждисциплінарної дослідницької співпраці в галузі методики навчання фахової комунікації в університетах:

1) фокусні пари – форма кооперації фахівця з навчання мови та викладача профільної дисципліни, які разом вивчають особливості письма студентів на заняттях з дисциплін за напрямом їхньої підготовки;

2) реципрокальні пари – форма співпраці дослідників, яка передбачає взаємні візити викладачів мови та профільних дисциплін на заняття один одного з метою вивчення методів АКП студентів в обох контекстах;

3) групи на чолі з провідним дослідником – зазвичай інституційно ініційована, складна форма міждисциплінарної науково-дослідницької кооперації, до якої залучені викладачі мови у якості провідних дослідників та представники інших факультетів (у тому числі студенти) в ролі колаборантів та інформаторів [401, с. 80–84].

У результаті міждисциплінарної дослідницької співпраці з'явилася велика кількість наукових публікацій, що зробили цінний внесок у розвиток методики ДФАКП студентів за різними напрямками підготовки, включаючи точні й природничі науки, у сучасній вищій освіті США. Серед них варто відзначити праці Р. Гратса, Дж. МакКалі та Е. Флін [287], В. Андерсон і Б. Валвурд, Т. Фулвайлера [166], М. Штрауса і Т. Фулвайлера. [496], присвячені навчанню письма у галузі природничих наук, праці Ф. Арбабі, Б. Петерсена, С. Селфе та ін. [472; 473], в яких розглянуто проблеми навчання письму майбутніх інженерів та математиків, а також дослідження Т. Байєр, Ч. Крілі та К. Курто [179], що розглядає особливості навчання усного академічного мовлення у галузі біології.

Співпраця із структурами підтримки. Центри академічної комунікації та письма (ЦАКП) – важливі опорні структури педагогічної системи ІДАКП. Їхня місія корелює із цілями і завданнями міждисциплінарних програм з АКП і полягає у наданні допомоги всім студентам, які прагнуть вдосконалити свої комунікативні вміння і навички. ЦАКП – позапрограмна ініціатива; інформаційний, інтелектуальний та матеріальний ресурс вільно доступний усій академічній

спільноті сучасного університету – від першокурсників до професорів. Сьогодні ЦАКП тісно співпрацюють з міждисциплінарними програмами з АКП, часто вони є фізичним місцем локалізації адміністрації таких програм та виконують роль координаційних центрів, через які здійснюється міждисциплінарна співпраця в рамках педагогічної системи ІДАКП.

Становлення і розвиток, методологічні основи та практичні аспекти організації діяльності центрів академічної комунікації та письма стали предметом розвідок численних американських дослідників. Питанням історії ЦАКП присвятили свої праці П. Каріно [225; 227], С. Уоллер [518], Р. Мур [411], М. Пембертон [434]; теоретичні засади та принципи діяльності таких центрів висвітлили М. Гарріс [328], К. Мерфі [417], С. Норс [423], П. Каріно [226], А. Лансфорд [389]; проблеми методики комунікативної підготовки у ЦАКП вивчали М. Гарріс [326], С. Брукс [212], К. Браффі [216], Дж. Інмен [346] практичні аспекти роботи центрів та їх співпрацю з міждисциплінарними програмами з АКП розглянули Л. Хедфілд і Дж. Кінкед [315], Дж. Костер [367], Дж. Малін [416] та ін.

Історія ЦАКП сягає у минуле значно далі, ніж історія самої педагогічної системи ІДАКП. Деякі дослідники вважають, що першим прототипом ЦАКП були літературні товариства, що існували в американських університетах ще у XVIII столітті, де панував дух демократизму, взаємної підтримки та співпраці [518]. Як педагогічне явище центри письма, відомі також як лабораторії письма, виникли вперше на початку ХХ століття (1904 р., м. Сент Льюїс) і вже у 20-х роках були поширеним явищем як у середній школі, так і в коледжах. На відміну від сучасних ЦАКП, тодішні лабораторії письма були радше методом, ніж місцем навчання письма. На звичайних заняттях у межах навчального плану викладач виділяв час для ретельного відпрацювання техніки письма. Студенти писали твори на обрану тему, а викладач в індивідуальному режимі допомагав їм знайти і виправити помилки (зазвичай граматичні та стилістичні); студенти також здійснювали взаємоперевірку робіт один одного. Інноваціями лабораторій письма того часу був індивідуальний підхід до навчання, а також взаємонавчання – принципи, що лягли в основу педагогіки сучасних ЦАКП, а також педагогічної системи ІДАКП [225, с. 105].

Лише у 1934 році в університеті штату Айова, лабораторію письма було вперше винесено за межі навчальної аудиторії, і вона одержала окреме фізичне місце та окремий статус у структурі університету. Відтоді впродовж тривалого часу лабораторії письма виконували роль компенсаторних навчальних центрів, які обслуговували переважно студентів з низьким рівнем успішності. Така функція була дуже актуальною впродовж тривалої частини ХХ століття, адже через процеси демократизації вищої освіти у ВНЗ США з'явилися студенти-представники нижчих верств населення, рівень грамотності яких не відповідав університетським стандартам. У зв'язку із цим у середині ХХ століття лабораторії письма одержують нову метафоричну назву *клініки письма*, що асоціюється із місцем, де студентам «ставили діагноз та проводили лікування» [227, с. 33]. Згодом у 70–80-х роках дещо принизлива назва *клініка* поступилась місцем слову *центр*, що все більше вказує на зміну ролі центрів письма від периферійної до центральної, перетворення їх на осередки свідомого та активного навчання письма. Нова назва також свідчить про зміну статусу комунікації у навчальному процесі, визнання її провідної ролі у житті академічної спільноти, що відображається у засадничих принципах педагогічної системи ІДАКП, яка з'явилась саме у той час [227, с. 38; 327, с. 111; 423, с. 446].

Активний розвиток центрів усної комунікації при університетах розпочався лише наприкінці 80-х років ХХ століття, коли у ВНЗ почали приділяти більшу увагу формуванню усної комунікативної компетентності студентів. Іншим сприятливим для виникнення таких центрів чинником став розвиток і поширення аудіо та відео записуючої техніки, за допомогою якої можна було здійснювати аналіз мовлення студентів, що значно підвищувало ефективність консультування. Центри усної комунікації, які іноді носили назву *Лабораторії комунікативних досліджень* (*Communication studies labs*), часто функціонували на базі кафедр комунікації і співпрацювали з міждисциплінарними програмами з усної АКП (*Oral communication programs*). Подібно до центрів письма, функції центрів усної комунікації передбачали індивідуальне консультування студентів, проведення семінарів, присвячених різним аспектам усної академічної комунікації, а також критичний аналіз усної мовленнєвої

діяльності студентів (особливо публічного мовлення) з опорою на аудіо та відео записи їхніх промов, презентацій, інтерв'ю тощо. Сьогодні в американських університетах можна спостерігати тенденцію до об'єднання центрів письма та центрів усної комунікації в інтегровані комплексні багатофункціональні центри академічної комунікації та письма (ЦАКП), що активно залучаються до АКП студентів у рамках педагогічної системи ІДАКП [510].

Методологічні основи роботи ЦАКП вже на початку їх існування були в опозиції до тодішніх традиційних методів навчання у вищій та середній школах і базувалися на принципах *студентоцентризму; індивідуального підходу; бездирективного, «мінімалістичного» консультування; співпраці, взаємної підтримки; рівності тих, хто навчається та тих хто навчає* [212; 327, с. 109–110; 328, с. 16–22;].

Інноваційні підходи до навчання, за яких викладач поступається місцем консультанту або тренеру [326, с. 63–64], відобразилися на підходах до формування штату ЦАКП. На початку ХХ століття працівниками лабораторій письма були викладачі та асистенти кафедр англійської мови або комунікації, однак у 60-х роках відбулися дуже важливі зміни – в американських університетах (саме у центрах письма) вперше з'явилися нові суб'єкти педагогічного процесу – студенти-консультанти, які донині залишаються основною ланкою у комунікативній підготовці при ЦАКП. Завдяки студентам-консультантам ЦАКП стали дружнім, сприятливим середовищем, у якому панує атмосфера взаємної підтримки, довіри та демократизму, відсутня авторитарність, психологічна напруга, тиск на особистість студента-письменника. Альтернативна комунікативна підготовка, яку здійснюють ЦАКП, гармонійно доповнює програмні курси з АКП та ДФАКП, створює можливості для всебічного розвитку потенціалу студентів в атмосфері співпраці та взаємодопомоги.

Історії ЦАКП та міждисциплінарних програм з АКП тісно переплетені і взаємопов'язані. Є підстави вважати, що основні принципи, які сьогодні активно реалізуються у педагогічній системі ІДАКП, частково визріли саме на ґрунті ЦАКП та були ними апробовані [416, с. 182–183]. Проте, до офіційного визнання

та поширення педагогічної системи ІДАКП статус ЦАКП у багатьох ВНЗ залишався невизначеним, центри письма часто виконували другорядні, допоміжні ролі у навчальному процесі; відповідним було ставлення професорсько-викладацького складу до працівників ЦАКП [466, с. 315–316]. Центри часто страждали від нестачі коштів, багатьом доводилося виживати на грантах, що означало нестабільність роботи для персоналу та непостійність послуг для відвідувачів центрів. Лише у 1981 році директорам ЦАКП було гарантовано викладацьку посаду у штаті коледжів [518].

Співпраця міждисциплінарних програм з АКП із ЦАКП почалася у 80–90-х роках ХХ століття, що вивело останні з тіньової ролі і розширило їх функціональний діапазон. Значно розширилося коло відвідувачів центрів – ЦАКП почали надавати консультації не лише слухачам курсу основ академічної комунікації на першому році навчання, але й студентам, що працюють над різними дисциплінарними комунікативними завданнями на усіх рівнях освіти: від бакалаврату до докторантури. Змінився також склад працівників центрів – якщо раніше там працювали лише представники мовних кафедр, то сьогодні консультантом з академічного письма чи усної комунікації може стати студент будь-якого факультету або напряму підготовки. Понад те, в окремих ВНЗ функції консультантів при ЦАКП виконують викладачі різних факультетів, аспіранти і навіть волонтери із позауніверситетського середовища, наприклад, пенсіонери – колишні працівники різних галузей, що є носіями дисциплінарних знань і комунікативних традицій відповідних дискурсних спільнот.

Форми співпраці між ЦАКП та міждисциплінарними програми з АКП в рамках педагогічної системи ІДАКП різняться від університету до університету. Ці структури існують у тісному симбіозі, поява однієї із них у навчальному закладі зазвичай приводить до створення іншої. Так, відомі випадки, коли вже існуючі ЦАКП ініціювали запровадження міждисциплінарних програм з АКП і, навпаки, коли адміністратори міждисциплінарних програм з АКП, відчуваючи брак ресурсів підтримки, відкривали ЦАКП у своїх університетах [416, с. 183]. Подібну ситуацію спостерігаємо у плані ієрархічних відношень між обома структурами. Часто одна

особа може поєднувати посади директора ЦАКП та адміністратора міждисциплінарної програми з АКП, водночас є заклади, де директор ЦАКП підпорядковується адміністратору міждисциплінарної програми з АКП і навпаки.

Діяльність ЦАКП у контексті функціонування педагогічної системи ІДАКП сьогодні відбувається у трьох напрямках: робота з викладачами, робота зі студентами, підвищення педагогічної ефективності інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів (ІДКК). Розглянемо ці напрями детальніше.

Залучення викладачів різних факультетів до міждисциплінарних програм з АКП накладає на них додаткові вимоги та обов'язки. У більшості з них відсутні знання про специфіку навчання письма чи усної комунікації в рамках їхніх дисциплін. ЦАКП – це місце, куди викладачі можуть прийти по допомогу у питаннях планування власного дисциплінарного курсу з комунікативним компонентом, розробки комунікативних завдань для студентів, їх перевірки та оцінювання. На базі ЦАКП проводяться передсеместрові семінари-тренінги з методики комунікативної підготовки для представників різних кафедр; тут також відбуваються регулярні зустрічі, під час яких викладачі можуть обговорити свої поточні проблеми та попросити поради у кваліфікованих фахівців щодо їх розв'язання.

Робота зі студентами – основний напрям діяльності ЦАКП. Кожен студент ВНЗ від першокурсника до аспіранта може безкоштовно отримати кваліфіковану пораду консультанта щодо будь-якого аспекту роботи над письмовим чи усним комунікативним завданням: планування, структурування змісту, формулювання ідей, редагування, форматування, уникнення плагіату та ін. Сучасні ЦАКП – добре оснащені, вони мають свою бібліотеку, комп'ютери, аудіо- та відеоматеріали, які можуть допомогти в удосконаленні комунікативних умінь і навичок. ЦАКП – це також комфортне фізичне та соціальне середовище, де можна працювати над проектами, індивідуально чи у групі, обмінюватися досвідом з іншими студентами, отримувати відгуки на свої роботи.

Інтегровані дисциплінарно-комунікативні курси все частіше зустрічаються серед навчальних пропозицій сучасних американських університетів. Викладачі немовних дисциплін, які проводять ІДКК, часто звертаються до консультантів при

ЦАКП по допомогу щодо забезпечення комунікативного аспекту підготовки в межах таких курсів. Консультанти, прикріплені до окремих ІДКК, можуть проводити семінарські заняття з академічного письма чи публічного мовлення, надавати індивідуальні консультації студентам, допомагати викладачам під час перевірки та оцінювання комунікативних завдань. Викладачі у співпраці з консультантами шукають найоптимальніших шляхів соціалізації студентів у дисциплінарні дискурсні спільноти, вчаться використовувати мовлення як засіб засвоєння знань та розвитку мислення, розкривають нові можливості міждисциплінарної співпраці.

Розмаїття послуг, які надає сучасний американський ЦАКП можна проілюструвати на прикладі Центру письма та усного мовлення ім. Дж. Х'юма при Стенфордському університеті, представлено у додатку Д.

ЦАКП стали невід'ємною органічною частиною академічної культури сучасного американського університету. Останніми роками вони почали займати не лише фізичний, але й віртуальний простір. Багато університетів сьогодні пропонують електронні ресурси Online Writing Labs (OWLs), на сторінках яких можна знайти теоретичні та практичні матеріали, що стосуються різноманітних аспектів дослідження та навчання академічної комунікації. Електронні бібліотеки (напр., Questia.com) пропонують послугу "*Writing center*" – пакет текстових, відео- та аудіо- матеріалів, які допомагають користувачам у роботі над текстами їхніх наукових праць.

Центри академічної комунікації та письма поступово вливаються у навчальні середовища ВНЗ за межами США: сьогодні багато університетів на різних континентах мають власні ЦАКП. Їхня робота координується регіональними та міжнародними асоціаціями центрів академічного письма та усної комунікації, зокрема Національною асоціацією центрів академічної комунікації (*National Association of Communication Centers, NACC*), Європейською асоціацією центрів академічного письма (*European Writing Centers Association, EWCA*) та Міжнародною асоціацією центрів академічного письма (*International Writing Centers Association, IWCA*). На базі ЦАКП ведеться постійна науково-пошукова робота у різних напрямках комунікативних, лінгвістичних та педагогічних студій.

Форумом для обговорення результатів таких досліджень є міжнародні періодичні фахові видання *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship* та *The Writing Center Journal* (обидва засновані у США), а також численні національні та міжнародні конференції, зокрема Щорічна конференція Міжнародної асоціації центрів письма (*IWCA Annual Conference*) та щорічна конференція Національної асоціації центрів комунікації “Excellence at the Center”. Україна не стоїть осторонь цих процесів. Діяльність ЦАКП у вітчизняних ВНЗ буде розглянуто у 3-му розділі.

2.2 Реалізація змістового компонента інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

2.2.1 Навчальні технології комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей в американських ВНЗ

У документах ЮНЕСКО навчальна технологія трактується як «системний метод створення, застосування та визначення усього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти» (ЮНЕСКО) [24, с. 331]. На думку В. Буркової, технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах того чи іншого навчального предмета [16, с. 191]. В основі навчальних технологій комунікативної підготовки студентів, які реалізуються в рамках педагогічної системи ІДАКП, лежить інтегративний принцип, завдяки якому комунікативна підготовка поєднується з дисциплінарною та відбувається як у межах самостійних комунікативно-спрямованих курсів, так і в інтегрованих дисциплінарних курсах з комунікативним компонентом.

У вітчизняній педагогіці існують численні класифікації навчальних технологій за різноманітними критеріями, наприклад, за провідним фактором психічного розвитку, за науковою концепцією засвоєння досвіду, за характером змісту і структури, за типом організації та управління пізнавальною діяльністю, за провідними методами та засобами навчання тощо [14, с. 28–33]. Оскільки навчальні технології, спрямовані на АКП студентів у рамках педагогічної системи

ІДАКП, розділяють спільні методологічні засади, мають схожі цілі, базуються на однакових принципах та підходах, ми пропонуємо класифікувати їх за ступенем заглиблення змісту комунікативної підготовки у дисциплінарно-фаховий контекст на різних етапах АКП студентів. Табл. 2.1 відображає кореляцію основних етапів АКП студентів природничого профілю в американських ВНЗ та відповідних навчальних технологій.

Таблиця 2.1

Реалізація навчальних технологій, інтегрованих у педагогічну систему ІДАКП на різних етапах комунікативної підготовки студентів у ВНЗ США

етап навчання	етап АКП		провідна навчальна технологія	приклад навчального курсу
1-й курс	загальна академічна комунікативна підготовка (ЗАКП)	базовий рівень	БАКП із низьким ступенем міждисциплінарної інтеграції	“Основи академічного письма” (<i>First year expository writing</i>)
2-й курс		поглиблений рівень	ІАКП із середнім ступенем міждисциплінарної інтеграції	“Риторика наукових суперечностей” (<i>Rhetoric of scientific controversies</i>); “Технології в історії Америки” (<i>Technology in American History</i>);
3-4 курс	фахово-академічна комунікативна підготовка (ДФАКП)		ДФАКП із високим ступенем міждисциплінарної інтеграції	“Експериментальна біологія та комунікація” (<i>Experimental Biology and Communication</i>); “Стратегії написання мотиваційного листа у галузі біологічних наук” (<i>The personal essay in biology</i>)
магістратура докторантура	науково-фахова комунікативна підготовка (НФАКП)		технологія майстерень	<u>семінари</u> : “Стратегії публічного мовлення для викладачів та науковців” (<i>Public speaking for teachers and scholars</i>); “Літературний огляд як жанр наукового письма” (<i>Writing the literature review</i>)

Крім того, у межах системи ІДАКП реалізується навчальна технологія підготовки консультантів (викладачів і студентів), завдання яких – надавати допомогу студентам у процесі виконання ними різноманітних навчальних комунікативних завдань. Організаційно-змістові особливості цієї технології буде розглянуто у наступному параграфі (2.2.2).

Перший етап АКП студентів американських ВНЗ має місце в рамках загальної частини програм підготовки майбутніх фахівців. Необхідність формування АКК у майбутніх бакалаврів відзначається у програмних і нормативних документах провідних ВНЗ США, зокрема в їх частині, присвяченій так званим «комунікативним вимогам» (*Communication Requirement / Writing and Rhetoric Requirement*) до підготовки студентів першого рівня вищої освіти, а також у численних публікаціях Асоціації Американських Коледжів та Університетів (AAC&U) та Асоціації Американських Державних Коледжів та Університетів (AASCU) [165; 295; 339; 451]. У 2012 році Національна Асоціація Комунікації (National Communication Association, NCA) – об'єднання американських викладачів англійської мови, комунікації та риторики – прийняла резолюцію, в якій підкреслюється важлива роль комунікативної підготовки у рамках загальної частини програм підготовки майбутніх фахівців та наголошується необхідність включення курсів, спрямованих на формування комплексу академічних комунікативних компетенцій, до блоку дисциплін загальної гуманітарної та соціальної підготовки [452].

На першому етапі АКП американські студенти повинні прослухати та одержати залік із кількох курсів навчальних дисциплін (зазвичай 2-х або 3-х), спрямованих на формування у них основ письмової та усної академічної комунікативної компетентності. Назви курсів різняться у різних ВНЗ: “Основи академічного письма” (*First Year Composition, Expository Writing*), “Мова і риторика” (*Language and Rhetoric*), “Риторика і письмо” (*Rhetoric and Composition*), “Основи усної комунікації” (*Fundamentals of Oral Communication*), “Практикум з публічного мовлення” (*Public Speaking Practicum*) тощо, проте вони схожі за змістом, формою організації, тривалістю, обсягом навчального часу, відведеного

на їх вивчення, та ставлять перед собою однакові цілі й завдання. Типова тривалість курсів базової АКП – 1 семестр, на них зазвичай відводиться 3-4 навчальні кредити. У переліку вимог загальної програми підготовки бакалаврів, як правило, зазначається рекомендований час проходження курсів з основ академічної комунікації та їх послідовність.

Курси з основ академічної комунікації займають особливе місце у навчальному плані, їх проходження є частиною вимог загальної програми підготовки майбутніх фахівців та водночас передумовою їх подальшої вузькопрофільної підготовки. Головна мета таких курсів, як зазначає Ш. Блау, – сприяти залученню першокурсників до міждисциплінарних дискурсних практик, що складають частину культури академічної спільноти університету [204, с. 370]. Питанням змісту й організації курсів з основ академічної комунікації присвячено праці багатьох американських дослідників, зокрема Ш. Блау [204], Дж. Джентіля [299], Дж. Джонсона та Е. Крейза [356], Л. Керролл [228], Р. Лансфорда [390], Е. Нодт [365], Дж. Пекінса [433], Л. Петерсон [435], П. Саллівана [499], К. Тесса [508] та ін. Аналіз цих праць та огляд веб-сайтів таких американських ВНЗ, як Масачусетський технологічний інститут, Гарвардський університет, Університет Північного Іллінойсу, Університет Стенфорда, Каліфорнійський політехнічний інститут та Принстонський університет, дав змогу вивчити завдання, зміст і форми організації навчання з основ АКП для студентів молодших курсів бакалаврату.

Завдання навчальних курсів з базової АКП студентів впливають із вищезгаданої мети забезпечення мовної соціалізації студентів в академічну спільноту університету. Курси із основ академічної комунікації покликані формувати у студентів комплекс комунікативних компетенцій, необхідних для здійснення навчальної та дослідницької діяльності в середовищі вищої освіти, що опираються на когнітивні функції вищого рівня: аналіз та синтез інформації, вміння давати оцінку та практично застосовувати здобуті знання. Саме тому такі курси спрямовані на розвиток інтегрованих навичок критичного мислення, активного читання, ефективного пошуку інформації, її логічної організації та належної презентації в усному чи письмовому мовленні.

Іншою необхідною передумовою академічної грамотності студента є його здатність інтерпретувати прочитану чи почуту інформацію, формулювати власну думку щодо актуальних проблем, вибудовуючи ланцюг логічних аргументів, та доносити свою точку зору до цільової аудиторії, послуговуючись арсеналом риторичних засобів. Беручи до уваги те, що усі мовленнєві вміння і навички: аудіювання, читання, говоріння й письмо – нерозривно пов'язані, та, що академічне мовлення – це логічний наслідок роботи з письмовими, друкованими, електронними та іншими джерелами інформації, курси з основ академічної комунікації, особливо з академічного письма, у першу чергу спрямовані на формування у студентів культури академічного читання, шляхом розкриття сутності взаємодії письменника й читача через текст. До переліку очікуваних навчальних результатів у програмах курсів з основ академічного письма включено такі **уміння і навички з читання**:

- розпізнавати тексти різних жанрів: оповідних, описових, аргументативних, аналітичних, дослідницьких; вміти аналізувати зразки експресивного, публіцистичного, академічного, професійного письма;
- розпізнавати й аналізувати риторичні засоби, що застосовуються у письмових, графічних та мультимедійних текстах різних жанрів;
- розпізнавати авторський «голос» у тексті, поважати його, знати про засоби вираження авторської позиції;
- ідентифікувати різні типи читацької аудиторії, зокрема академічної, розуміти її вимоги та очікування від автора та його текстів;
- знати й розпізнавати такі характеристики «якісного» письма, як: сфокусованість, логічний розвиток думки, чіткість організації матеріалу, унормованість стилю та формату, дотримання видавничих стандартів, лексична та граматична коректність [277; 299, с. 325].

Подібним чином завдання курсів з основ усної академічної комунікації передбачають розвиток низки **умінь і навичок слухача**, зокрема:

- розпізнавати характерні ознаки різних комунікативних ситуацій;

- розпізнавати мету, яку переслідує промовець, визначати кредит довіри до нього;
- визначати головну ідею повідомлення, бачити зв'язок між висловлюваними думками;
- класифікувати та оцінювати роль додаткового матеріалу в ефективності передачі повідомлення;
- розуміти вплив вербальних і невербальних засобів на ефективність мовлення;
- активно взаємодіяти з промовцем [438].

Формування АКК неможливе без ознайомлення з *дослідницькими стратегіями*, опанування *методів пошуку інформації* та розуміння *принципів академічної етики*. Курси з основ АКП повинні навчити студента:

- ефективно працювати з джерелами інформації, користуючись наявними бібліотечними та електронними ресурсами університету;
- дотримуватись правил науково-академічної етики, нести відповідальність за зміст і форму створеного комунікативного продукту;
- уникати плагіату, правильно оформлювати посилання й цитати.

Позаяк академічна комунікація – це соціально-риторична дія, завдання курсів з основ академічної комунікації – розвивати у студентів *комплекс риторичних компетенцій*, зокрема, уміння

- чітко визначати мету та завдання висловлювання з урахуванням потреб та очікувань цільової аудиторій;
- добирати стиль, жанр, структуру висловлювання, що відповідають риторичній ситуації;
- ефективно використовувати лінгвістичні та екстралінгвістичні засоби впливу на адресата відповідно до мети висловлювання;
- доносити власну авторську позицію в рамках законів і традицій відповідних жанрів академічної комунікації [277].

Курси з основ академічної комунікації організовані за рівневим принципом. Студентів, котрі вступають до університету, зазвичай, ділять на групи відповідно до рівня сформованості їх комунікативної компетентності. Такий поділ може базуватися на результатах їх успішності у середній школі або оцінках, одержаних під час складання іспитів за системою SAT (Scholastic Assessment Test) чи ACT (American College Test). Сьогодні більшість ВНЗ пропонують власні діагностичні іспити на визначення рівня усної та письмової комунікативної компетентності вступників (детальніше систему діагностики розглянуто третьому розділі). Студенти, які не показали мінімального рівня сформованості комунікативної компетентності, необхідного для навчання у ВНЗ, скеровуються на компенсаторні (*remedial*) курси з основ письма або/та усної комунікації, завдання яких сформувати у них такі уміння і навички з **читання та аудіювання**:

- розпізнавати мету повідомлення та авторську інтенцію;
- розрізняти головну та другорядні ідеї повідомлення;
- запам'ятовувати почуту інформацію, робити нотатки під час слухання;
- розпізнавати ознаки основних мовленнєвих жанрів;
- читати складні тексти без сторонньої допомоги;
- виводити значення окремих лексичних одиниць з контексту;
- узагальнювати та реферувати інформацію;
- пов'язувати зміст прочитаного або почутого з особистим досвідом чи інформацією, отриманою з інших джерел;

- критично аналізувати зміст текстів та авторську аргументацію;
- синтезувати інформацію, опираючись на декілька джерел;

з **письма та усного мовлення**:

- формулювати головну думку тексту;
- розвивати ідеї, опираючись на приклади та логічні аргументи;
- структурувати письмові тексти;
- брати участь у дискусіях в групах, виконуючи різні ролі;
- коректно і грамотно формулювати питання;

- використовувати різноманітні синтаксичні структури на письмі,
- вживати лексику академічного рівня;
- застосовувати правила граматики і правопису на письмі [162, с. 15–28, 38–42].

Компенсаторні комунікативні курси зазвичай не дають студентам кредитів, необхідних для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, вони є лише перехідним етапом до курсів з основ АКП університетського рівня. Зразок одного із компенсаторних курсів з основ академічного письма наведено у додатку Е.1.

Якщо результати діагностичного іспиту показують високий рівень комунікативної підготовки студента, йому може бути запропоновано ущільнений або поглиблений курс АКП. Такі курси формують комплекс АКК вищого рівня у контексті роботи з матеріалами підвищеної складності, більш наближеними до дисциплінарних дискурсів. На заняттях студенти залучаються до різноманітних комунікативних практик, що допомагають їм розрізняти особливості риторики експресивного, публічного та наукового письма, опанувати лінгвістичні та риторичні стратегії впливу на адресата у різних видах письма, аналізувати відмінності між текстами, адресованими різним типам аудиторії та представленими різними носіями інформації. Студенти вивчають принципи відображення дисциплінарних традицій та методів пізнання у специфіці академічного галузевого письма. Вони експериментують з різними формами та жанрами, оволодіваючи притаманними їм засобами аргументації та вираження авторської позиції; вчать критично оцінювати думки й аргументи інших авторів і знаходити власне місце в академічній дискурсній спільноті. На цьому етапі студенти ще не працюють над вузькопрофільними дослідницькими текстами у галузі своєї спеціалізації, натомість вони повною мірою залучаються до фахово-значущого публічного академічного дискурсу [278].

Більшість американських університетів пропонують численні варіанти курсів з основ академічної комунікації, які різняться між собою тематикою матеріалів, що служать базою для формування відповідних комунікативних компетенцій студентів. Ця тематика відображена у назвах так званих секцій, наприклад: “Риторика сучасних соціальних проблем” (*Rhetoric and Contemporary Social Issues*),

“Пожива для розуму” (*Food for Thought*), “Розвиток сучасної науки” (*The Rise of Modern Science*), “Расові проблеми на письмі” (*Writing about Race*), “У світі технологій: риторика людей і машин” (*Imagining Technology: The Rhetoric of Humans and Machines*), “Риторика дитинства” (*The Rhetoric of Childhood*), “Ми віримо в науку” (*In Science We Trust*), “Риторика глобалізації” (*The Rhetoric of Globalization*), “Романтичні стосунки у світлі теорії Дарвіна” (*Darwinian Dating*) тощо. Тематика секцій не мусить бути спорідненою з напрямом спеціалізації студента. Ідея навчання основ академічної комунікації для молодших курсів полягає у розвитку широкого спектру комунікативних умінь і навичок студентів у контексті розмаїття сучасної актуальної соціально-академічної проблематики. Студенти не занурюються у глибинне наукове дослідження тих чи інших проблем із застосуванням дисциплінарних методик пізнання, натомість у них залишається більше часу на вивчення риторики академічної комунікації загалом та відпрацювання прийомів і технік різних етапів академічного письма. Концентрація на самому процесі комунікації, постійна взаємодія з учасниками академічної дискурсної спільноти та рефлексія допомагають студентам молодших курсів розвинути метакогнітивні навички академічної комунікації та поглибити рівень своєї загальної академічної грамотності [228, с. 120–121]. Опис одного із таких курсів “*Food for Thought*” представлено у додатку Е.2.

Друга частина етапу загальної АКП студентів (поглиблений рівень) часто забезпечується силами викладачів гуманітарних факультетів. Теми курсів, які можуть обирати студенти, зазвичай більш наближені до проблематики дискурсів їх майбутнього фаху, наприклад: “Філософська історія енергетики” (*A Philosophical History of Energy*); “Наука, техніка і громадська політика” (*Science, Technology, and Public Policy*); “Технології в історії Америки” (*Technology in American History*) тощо. Розглядаючи галузеві проблеми крізь призму історії, філософії та соціології, студенти вчаться сприймати їх у широкому контексті публічного й академічного дискурсу сучасності, бачити економічні та соціальні наслідки наукових винаходів, розуміти зв'язок між точними, природничими, суспільними та гуманітарними науками. Типовим прикладом такого навчального курсу може бути курс

Technology in American History, пропонований студентам другого року навчання Масачусетського технологічного інституту (див. додаток Е.3).

Часто програми навчальних курсів з основ АКП для студентів молодших років навчання інтегрують підготовку з академічного письма та усного мовлення; окрім роботи над низкою письмових завдань, студенти також вивчають основи усної академічної комунікації, готують усні проекти у формі презентації прочитаних книг або доповідей на певні теми. Водночас університети можуть пропонувати окремі курси навчальних дисциплін, спрямовані на формування усної комунікативної компетентності студентів. Опис одного із таких курсів під назвою “Практикум з публічного мовлення” (*Public Speaking Practicum*), який пропонують студентам Гарвардського університету, можна побачити у додатку Е.4.

Навчання в американських ВНЗ здійснюється англійською мовою, яка не є рідною для частини студентів. Наприклад, у 2014/2015 навчальному році частка студентів-іноземців, які навчались у Гарвардському університеті, склала понад 18 %, у Масачусетському технологічному інституті (МІТ) – 29 %, у Стенфордському університеті – 23 %, в університеті штату Айова – 11 % [348; 349; 409; 533] і т. д. Студентам-іноземцям, а також представникам першого покоління американських іммігрантів, рівень володіння англійською мовою яких недостатній для їх подальшої АКП, університети пропонують курси з основ академічної комунікації, спеціально розроблені для студентів, чия рідна мова – не англійська. Успішне завершення таких курсів може дати студентові кредити, необхідні для виконання «комунікативної вимоги» університету, або є передумовою його зарахування на загальний курс з основ АКП. Один із таких навчальних курсів “Основи академічного письма для іноземних студентів” (*Expository Writing for Bilingual Students*), що пропонується студентам МІТ, розглянуто у додатку Е.5.

На етапі загальної академічної комунікативної підготовки використовуються навчальні технології базової АКП з низьким ступенем міждисциплінарної інтеграції та інтердисциплінарної АКП із середнім ступенем міждисциплінарної інтеграції. Різниця між ними полягає передусім у тому, що перша спрямована на формування універсальних академічних умінь і навичок, які згодом можна буде

перенести у вузчі дисциплінарні контексти та реалізується на базі кафедри англійської мови. Друга технологія передбачає формування мета-жанрової компетенції, розвиток уміння застосовувати ефективні риторичні стратегії з урахуванням специфіки адресата у множинних соціокультурних контекстах. Комунікативна підготовка здійснюється на базі широкого спектру дискурсів дисциплін гуманітарно-соціального спрямування без заглиблення у специфіку вузько-фахових жанрів. Заняття часто відбуваються у формі спарених курсів у тісній співпраці викладачів мови та якої-небудь іншої дисципліни.

Наступний етап комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю в університетах США охоплює 3-й та 4-й роки навчання I-го рівня вищої освіти та реалізується з допомогою низки навчальних курсів переважно міждисциплінарного характеру, спрямованих на формування АКК майбутніх бакалаврів у галузях їхньої спеціалізації (*communication in the disciplines*) [55, с. 37]. Доцільність комунікативної підготовки за фахово-академічним спрямуванням обґрунтовується у численних працях таких американських учених-педагогів, як Н. Артем'єва [172], Ч. Бейзерман, [181; 184], Л. Керрол [228], Р. Стаут [495], С. Шорн [470] та ін. Вивченню питань плавного переходу до другого етапу АКП, орієнтованого на глибоке занурення у дисциплінарні дискурси та формування професійної комунікативної компетентності у студентів старших курсів бакалаврату присвятили свої праці дослідники А. Бофорт [189; 190], Б. Валвурд [523], А. Геррінгтон [296; 334], Дж. Джонсон [356], П. Діас, А. Фрідмен та ін. [258], Л. МакКарті [400], С. МакЛеод [405], М. Таунсенд [512], К. Тесс [506], К. Ферріс та Р. Сміт [280]. Висвітлюючи різноманітні аспекти проблеми ДФАКП студентів, більшість авторів підкреслюють соціальну природу дисциплінарно-академічної комунікації та наголошують, що формування умінь і навичок, необхідних для ефективного продукування і розуміння дисциплінарно орієнтованих комунікативних продуктів (письмових текстів та усних висловлювань), неможливе поза середовищем функціонування відповідних фахово-академічних дискурсних спільнот або діяльнісних систем [184, с. 320; 228, с. 125–126]. Водночас дослідники підтримують ідею про розвивальну функцію академічної комунікації, її провідну роль у формуванні метакогнітивної компетентності у

студентів, ефективному засвоєнню знань у галузі їхньої спеціалізації, чіткому розумінні міждисциплінарних зв'язків, формуванні комплексної картини світу з перспективи дисциплінарно-академічних спільнот, в які вони соціалізуються та усвідомленні власного місця у них [181, с. 288–291; 228, с. 129; 495, с. 10].

Аналіз вищезгаданих праць, а також каталогів і бюлетенів провідних американських університетів показав, що ДФАКП студентів старших курсів першого рівня вищої освіти здійснюється з метою реалізації таких цілей та завдань:

- забезпечення соціалізації студентів у фахово-академічній спільноті за напрямом їхньої спеціалізації через оволодіння жанрами комунікації цих спільнот;
- формування у студентів загальноакадемічної грамотності шляхом інтеграції комунікативної, когнітивної, навчальної та дослідницької компетенцій;
- розвиток умінь інтегрувати предметні знання, пізнавально-дослідницькі тактики і стратегії та комунікативні практики (жанри) конкретних галузевих дискурсно-діяльнісних спільнот;
- використання академічної комунікації як засобу підвищення ефективності засвоєння фахових знань, піднесення загального інтелектуального рівня та формування метакогнітивної компетентності у студентів.

На цьому етапі реалізується навчальна технологія ДФАКП із високим ступенем міждисциплінарної інтеграції. Комунікативна підготовка студентів має місце у рамках курсів фахово-орієнтованих дисциплін з комунікативним компонентом. Планування курсів здійснюється профільними кафедрами; відповідальність за реалізацію комунікативного компонента лежить на викладачах тих же кафедр, або здійснюється студентами-консультантами, які пройшли спеціальну підготовку. Зразок одного з таких курсів представлено у додатку Е.6.

Формування науково-фахової комунікативної компетентності студентів та аспірантів здійснюється в рамках програм підготовки магістрів і докторів природничої галузі на 2-му та 3-му рівнях вищої освіти в університетах США. На цьому етапі АКП в основному здійснюється у рамках проектів (семінари, тренінги, літні табори тощо), які організуються за підтримки організаційних комітетів міждисциплінарних програм з АКП, а також центрів науково-академічної

комунікації та письма. Провідна технологія цього етапу – технологія майстерень (*workshop*), сутність якої полягає у передачі способів діяльності від викладача-«майстра», який створює алгоритм дій, ініціюючи творчо-пошуковий процес навчання, до студентів, які працюють у малих групах [118, с. 420].

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх магістрів наук і докторів філософії природничої галузі у провідних американських університетах показав, що більшість ВНЗ прагнуть сформувати у студентів магістратури та аспірантів комплекс науково-професійних комунікативних компетентностей, необхідних для:

- виконання оригінальних, незалежних науково-дослідницьких проектів у галузі спеціалізації;
- інтерпретації результатів проведених досліджень;
- презентації наукових знань, даних і висновків щодо результатів власних досліджень у формі наукових публікацій;
- викладання навчальних курсів за спеціальністю та спілкування з аудиторіями у межах і поза межами своїх академічно-фахових спільнот [221, с. 303–306; 441, с. 8; 442, с. 2; 486, с. 118, 121].

У додатку Ж представлено зведений перелік вимог до сформованості академічної, наукової та фахової комунікативної компетентності студентів та аспірантів природничого профілю на різних етапах вищої освіти (від бакалавра до доктора філософії) в університетах США.

2.2.2 Технології підготовки консультантів з академічного письма та усної комунікації

Особливість навчальних технологій АКП студентів у рамках педагогічної системи ІДАКП полягає у тому, що дисциплінарно-академічна комунікативна підготовка студентів забезпечується спільними силами викладачів мови, професорсько-викладацького складу профільних кафедр (*faculty, teaching assistants (TAs)*), які співпрацюють в рамках міждисциплінарних програм з АКП, а також самих студентів (*peer tutors, writing fellows*) різних напрямів підготовки, які

проходять спеціальне навчання, аби мати змогу виконувати функції консультантів з академічного письма чи усної комунікації.

Підготовка викладачів до здійснення дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки. Належна підготовка кадрів для навчання академічної комунікації – важливий фактор ефективності системи ІДАКП. Опанування методів навчання академічної комунікації в рамках програм підготовки викладачів англійської мови – об’ємна проблема, що потребує окремого наукового дослідження, і тому не може бути охоплена даною працею. Натомість, звернемо увагу на основні аспекти підготовки представників немовних факультетів, зокрема природничого профілю, до навчання дисциплінарної академічної комунікації.

Лектори та асистенти профільних немовних кафедр часто беруть участь у розробці та проведенні інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів, а також самостійно проводять курси в галузі своєї спеціалізації, які містять комунікативний компонент. У той час як лектори переважно несуть відповідальність за дисциплінарно-змістове наповнення курсів, асистентам, які проводять практичні заняття, часто доводиться працювати з письмовими роботами студентів (курсowymi проектами, звітами тощо), виконання яких є обов’язковою вимогою курсу. Таким чином, здатність оцінювати комунікативні уміння і навички студентів в рамках дисциплінарних дискурсів стає невід’ємним компонентом комплексу фахових компетентностей викладача будь-якої дисципліни, а не лише мови.

Питання підготовки викладачів немовних дисциплін до забезпечення АКП студентів як частини їх професійного становлення активно досліджується американськими педагогами. Різні аспекти цієї проблеми розглянуто у працях Дж. Маньотто та Б. Стаут [392], К. Сендлер [467], М. Стюарт, П. Мовер та ін. [493] Т. Фулвайлера [292], Р. Фалкерсона, Б. Питлік, М. Херріс та ін. [440], та ін. На базі теоретичних розвідок укладено низку посібників та довідників, мета яких – допомогти викладачам немовних дисциплін у здійсненні АКП студентів. [188; 415; 425; 522]. Значна увага приділяється проблемам залучення асистентів немовних кафедр до викладання навчальних курсів з комунікативним компонентом [174; 303; 304; 457; 498].

Т. Родріге, зокрема, зазначає, що асистенти профільних факультетів відіграють важливу роль у дисциплінарній комунікативній підготовці студентів, адже їхні обов'язки включають оцінювання письмових екзаменаційних відповідей, обговорення поточних письмових завдань студентів, надання їм порад щодо покращення якості дисциплінарно-академічного письма під час індивідуальних очних консультацій та електронного листування, а також проведення аудиторних дискусій з метою критичного аналізу прочитаної літератури, прослуховування та оцінювання студентських презентацій тощо. Дослідниця наголошує на необхідності звернення особливої уваги на організацію курсів професійного розвитку молодих викладачів-асистентів та обов'язкове включення до програм таких курсів вивчення педагогічних основ передачі дисциплінарних знань через жанри дисциплінарної комунікації, а також оволодіння методичними прийомами навчання академічного письма та усної комунікації [457].

Аналіз веб-сайтів американських університетів показав, що сьогодні більшість ВНЗ активно залучають асистентів профільних факультетів до участі у програмах з дисциплінарно-комунікативної підготовки студентів. На посаду асистента з ДФАКП (*Writing assistant*) зазвичай запрошують аспірантів, а також осіб, які нещодавно здобули ступінь доктора філософії за напрямом своєї спеціалізації. Як правило посадові обов'язки таких викладачів передбачають:

- проведення практичних занять у рамках лекційно-семінарського курсу з відповідної дисципліни, враховуючи перевірку та оцінювання письмових робіт і усних презентацій студентів, або
- проведення самостійного практичного дисциплінарного курсу з комунікативним компонентом;
- проведення індивідуальних зустрічей зі студентами (3-4 рази на семестр) з метою обговорення їхніх письмових робіт, надання необхідних порад і рекомендацій;
- розробку комплексу методичних матеріалів для викладання комунікативно орієнтованих курсів, укладення робочих програм таких курсів (або практичної

частини програм лекційно-семінарських курсів), розробку завдань, спрямованих на формування дисциплінарно-академічної комунікативної компетентності студентів;

- участь у заходах і програмах професійного розвитку, пропонованих університетом.

Сьогодні у ВНЗ США реалізується низка програм підготовки асистентів профільних кафедр до викладання дисциплінарно-академічної комунікації (*TA training/ professional development programs*). Така підготовка має комплексний характер і здійснюється у наступних формах:

- інтенсивні семінари-тренінги тривалістю 3-4 тижні перед початком навчального року;

- курування (*mentorship*) асистентів з ДФАКП представниками професорсько-викладацького складу факультетів, які мають досвід роботи у рамках педагогічної системи ІДАКП;

- одноденні семінари та зустрічі-дискусії впродовж навчального року, що відбуваються від 5 до 10 разів на семестр, для обговорення і вирішення поточних питань викладання дисциплінарних курсів з комунікативним компонентом.

Інтенсивні курси з методики навчання дисциплінарно-академічної комунікації (напр., “Семінар з навчання письма” (*Teaching writing seminar*)) зазвичай проводяться перед початком осіннього семестру. Вони включають ознайомлення майбутніх асистентів з ДФАКП із педагогічними основами навчання дисциплінарно-академічного письма та усної комунікації, а також розробку навчально-методичного комплексу для ІДКК, в яких асистенти братимуть участь упродовж поточного навчального року.

Під час проходження семінару з основ викладання дисциплінарної академічної комунікації та по його завершенні асистенти з ДФАКП тісно співпрацюють з досвідченими педагогами-менторами зі свого факультету, переймаючи їхній досвід викладання дисциплінарних курсів з комунікативним компонентом. Обов'язки менторів включають:

- надання асистентам допомоги у підборі навчального матеріалу, формулюванні комунікативних завдань, укладенні робочої програми курсу;

- відвідування занять, які проводять асистенти, обговорення практичних проблеми, з якими вони стикаються у процесі викладання;

- консультування асистентів у питаннях контролю навчання студентів і розробки критеріїв оцінювання письмових робіт і усних презентацій студентів з опорою на галузеві пізнавально-дослідницькі традиції та специфіку дисциплінарних дискурсів [303, с. 32].

Зустрічі та одноденні методичні семінари, що відбуваються упродовж навчального року, дають асистентам з ДФАКП змогу вирішувати поточні проблеми викладання у колаборативному діалозі між собою та з більш досвідченими колегами. Молоді викладачі беруть участь у таких акціях, як взаємовідвідування аудиторних занять, спільне проведення індивідуальних консультацій зі студентами, спільна перевірка студентських робіт тощо, що допомагає їм ділитися досвідом і давати дієві поради один одному в контексті вирішення конкретних педагогічних проблем. З цією метою в окремих ВНЗ організовано так звані Програми співпраці молодих викладачів (*Peer collaboration programs*) [457].

Велику підтримку у професійному зростанні асистентів з ДФАКП надають електронні ресурсні бази з навчання академічної комунікації, розміщені на веб-сайтах університетів. У них, зокрема, можна знайти методичні матеріали, які стосуються розробки навчальних курсів, рекомендації щодо перевірки та оцінювання робіт студентів, опис методів та прийомів роботи на заняттях, зразки вправ і завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції студентів (зокрема лексичної та граматичної), матеріали, спрямовані на виховання у студентів науково-академічної етики та запобігання плагіату, різноманітні дисциплінарно-специфічні навчальні матеріали тощо [330; 487; 515]. Центри академічної комунікації та письма при університетах також всіляко сприяють формуванню методичної компетентності викладачів, що здійснюють комунікативну підготовку студентів.

Аналіз вищезгаданих праць дослідників та електронних методичних ресурсів американських університетів дозволяє дійти висновку про те, що підготовка асистентів з ДФАКП має різноплановий і комплексний характер. Її ефективність

доводять все більша доступність якісної дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів та професійне зростання викладачів, що проявляється у підвищенні їхньої комунікативної культури завдяки глибинному пізнанню дискурсів відповідних дисциплінарних спільнот, а також в оволодінні ними педагогічних принципів використання мови і мовлення для покращення ефективності навчання.

Підготовка студентів-консультантів з академічної комунікації. Наріжним каменем ефективності навчальних технологій АКП стало залучення самих студентів до здійснення функцій консультантів з академічної комунікації. Перші програми з підготовки студентів-консультантів (СК, *peer tutors*) були запровадженні у США ще всередині ХХ століття; біля витоків цієї ініціативи знаходився, зокрема, Браунський університет (штат Род Айленд). Саме там викристалізувались ключові принципи студентського академічного комунікативного консультування (*peer tutoring*), що донині реалізуються у більшості американських ВНЗ. Т. Гарінг-Сміт вважає, що така форма активної і свідомої участі студентів у процесах їх академічної соціалізації сприяє їхньому переосмисленню власного місця і ролі у навчальному середовищі та допомагає вирішувати наступні педагогічні завдання :

- розділяти відповідальність за якість АКП студентів між викладачами усіх дисциплін та самими студентами, змінюючи ставлення обох сторін до ролі комунікації у навчанні;
- поглиблювати зв'язки між процесами формування професійної та комунікативної компетентності студентів, надаючи комунікативній підготовці роль ключової ланки у програмах підготовки фахівців;
- розкривати перед студентами сутність *процесу* академічної комунікації, особливо письма, надаючи їм змогу отримувати об'єктивні критичні відгуки на власні письмові роботи перед їх остаточним офіційним оцінюванням викладачами;
- делегувати частину викладацьких обов'язків щодо здійснення контролю над комунікативним аспектом навчальних курсів студентам, таким чином полегшуючи педагогічне навантаження викладачів [323, с. 124].

Сьогодні американські університети практикують дві форми *peer tutoring* – в одному випадку СК надають допомогу студентам у виконанні різноманітних комунікативних завдань, працюючи у центрах академічної комунікації та письма; в іншому – СК співпрацюють з викладачами в рамках окремих ІДКК. Діяльність СК в обох формах консультування має багато спільних рис, проте існує також низка суттєвих відмінностей.

До переліку загальних обов'язків СК обох типів входить вичитування робочих версій письмових робіт студентів з позиції стороннього і неупередженого читача, завдання якого, передусім, полягає у визначенні відповідності між авторським задумом та його реалізацією через мовно-риторичні стратегії і засоби, застосовані у тексті. СК не мають права здійснювати формальної перевірки текстів, коригувати зміст робіт чи нав'язувати авторам певні зміни до них. Під час напівформальних зустрічей СК допомагають студентам перевірити ефективність їхньої риторики, з'ясовуючи шляхом запитань і відповідей авторські цілі й інтенції та зіставляючи їх із власною реакцією на прочитане. Таким чином можна усунути логічні хиби та риторичні помилки у текстах, допомогти студентам чіткіше організувати власні думки, сформулювати головну ідею своєї праці. Інше завдання СК – розкрити перед студентами сутність процесу письма, збагнувши, який вони зможуть відпрацювати власні письменницькі стратегії і тактики, що у свою чергу сприятиме підвищенню ефективності роботи. Правила поведінки СК під час консультування описані у численних посібниках і довідниках для консультантів з письма та усного академічного мовлення [301; 399; 532]. Зразок таких правил подано у додатку 3.

Студенти-консультанти, які працюють при центрах академічної комунікації та письма, зазвичай здійснюють чергування у приміщеннях таких центрів згідно зі своїм робочим графіком. Студенти, які потребують консультації СК, попередньо домовляються про зустріч із ними. СК при ЦАКП працюють із студентами різних напрямів підготовки, тому їхня допомога часто носить загальний характер, без урахування специфіки дисциплінарної комунікації. Крім того, до ЦАКП, як правило, звертаються студенти, що мають труднощі у роботі над письмовими завданнями чи усними проектами, часто на вимогу викладачів. Таким чином,

програми студентського консультування при ЦАКП не охоплюють усіх студентів, що працюють над комунікативними завданнями.

Останніми роками усе більше американських ВНЗ залучають СК до співпраці з окремими дисциплінарними курсами (*curriculum based peer tutoring*). Координуючи свою роботу з викладачами відповідних дисциплін, СК забезпечують комунікативне консультування студентів у контексті змісту того чи іншого ІДКК. Особливість цієї форми студентського консультування полягає у тому, що СК працюють із цілими групами студентів певного профілю, і їхні обов'язки, окрім вичитування робочих варіантів письмових завдань та їх індивідуального обговорення зі студентами, включають також проведення презентацій або організацію бесід, присвячених різним проблемам дисциплінарно-академічної комунікації (напр., аналіз типових помилок) безпосередньо на заняттях. У окремих університетах СК прикріплюють не лише до навчальних курсів, але й до груп студентів, що працюють над спільними дослідницькими проектами [483, с. 204].

Для виконання своїх обов'язків СК проходять спеціальну підготовку. Процедура відбору кандидатів у СК може дещо відрізнитися від університету до університету, однак, зазвичай перед кандидатами висувують наступний комплекс вимог:

1) кандидат має навчатися не нижче, ніж на другому курсі освітнього рівня «бакалавр» за будь-яким напрямом підготовки;

2) кандидат подає резюме з переліком курсів навчальних дисциплін, які він вивчав, описом (за наявності) власного досвіду викладання чи консультування, списком громадських та інших позанавчальних видів діяльності, до яких він залучений; рекомендацію від свого факультету;

3) кандидат представляє на розгляд рекрутаційної комісії 2-3 власні академічні письмові роботи аналітичного та критичного характеру;

4) кандидат повинен пройти співбесіду з представниками оргкомітету програми підготовки студентів-консультантів [323, с. 126–128; 483, с. 215–216].

У критеріях відбору кандидатів у СК враховано не лише рівень сформованості їх власної академічної комунікативної компетентності, але передусім уміння і

навички міжособистісного спілкування, аналітичні здібності, здатність критично ставитися до власного та чужого комунікативного досвіду. Т. Гарінг-Сміт зазначає, що «студент-консультант не мусить бути найкращим письменником у ВНЗ, але він повинен уміти і прагнути допомогти іншим у процесі їхнього письма, подібно до того як редактор, який сам не створює літературних творів, може давати цінні поради іншим письменникам» [323, с. 126].

Пройшовши відбір, учасники програми студентського консультування скеровуються на курс «Теорія і практика навчання академічної комунікації» тривалістю 1 семестр. Навчання здійснюється у формі семінару в малих групах до 15 студентів. Зміст курсу охоплює вивчення педагогічних, психологічних і методичних аспектів студентського консультування з академічної комунікації, зокрема розглядаються питання ролі та функцій СК, проблеми авторитету у взаємодії суб'єктів навчального процесу, вплив різних типів читацької аудиторії, зворотного зв'язку та різноманітних підходів до оцінювання на формування дисциплінарно-академічної комунікативної компетентності студентів. Заняття відбуваються в активній формі, часто застосовується метод рольової гри, під час якої майбутні СК відпрацьовують прийоми індивідуального консультування, здійснюють інтерактивну перевірку письмових робіт один одного та інших студентів, вчать правильно коментувати студентські роботи, уникаючи авторитарно-критичних суджень, а, натомість, спонукаючи автора до розкриття власного задуму і реалізації його риторичних цілей та завдань з допомогою методу евристичної бесіди.

Паралельно із вивченням зазначеного курсу СК приступають до реального консультування в обмеженому масштабі – 2-3 студенти на семестр – під наглядом кураторів програми. По завершенні курсу СК розпочинають самостійну роботу в повному обсязі, однак вони зобов'язані доповідати про здійснення перевірки кожної групи студентських робіт, що забезпечує постійний моніторинг з боку керівників програми за якістю її виконання. Щосеместру відбуваються зустрічі всіх консультантів, задіяних у програмі студентського академічного комунікативного консультування, для обміну досвідом роботи, обговорення актуальних проблем, підведення підсумків і здійснення оцінки якості реалізації програми.

Ефективність студентського консультування доводиться численними дослідженнями [205; 323; 449; 479; 480; 482; 483], а також тим фактом, що ця форма організації навчального процесу вийшла за межі навчальних технологій з АКП студентів та успішно використовується у дослідницьких природничих курсах, де СК називають “науковими менторами” (*science mentors*), курсах з іншомовної підготовки студентів (*foreign language fellows*) тощо [323, с. 130]. Для самих студентів-консультантів залучення до підготовки інших студентів – колосальний навчальний та педагогічний досвід, що позитивно змінює їхню самооцінку, посилює почуття обов’язку перед спільнотою, в якій вони функціонують, підвищує їх власну навчальну мотивацію та відіграє важливу роль у майбутній побудові кар’єри, особливо, якщо вони планують розвивати її у науково-академічному середовищі.

2.3 Реалізація діяльнісного компонента інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

2.3.1 Локальні технології, методи та прийоми комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США

Методика комунікативної підготовки, яка застосовується у навчальних технологіях педагогічної системи ІДАКП, базується на засадах компетентнісного, когнітивно-діяльнісного, міждисциплінарного та жанрово-базованого підходів. Якщо *компетентнісний підхід* визначає зміст АКП та становить основу методики контролю та оцінювання навчальних здобутків студентів, то три інші підходи реалізуються у локальних технологіях та методах навчання.

Когнітивно-діяльнісний підхід до комунікативної підготовки студентів дає змогу вирішити такі завдання педагогічної системи ІДАКП: 1) сприяти когнітивному розвитку студентів через мовленнєву діяльність; 2) забезпечити опанування стратегій академічного письма й усного мовлення студентами у процесі їхньої навчально-комунікативної діяльності; 3) формувати академічні комунікативні навички та уміння студентів у соціальному контексті, через

співпрацю у колективі. З допомогою міждисциплінарного та жанрово-базованого підходів можна досягнути таких цілей: 1) полегшити процес соціалізації студентів у відповідні дисциплінарно-академічні дискурсні спільноти шляхом опанування норм їхніх мовленнєвих жанрів; 2) допомогти студентам засвоїти принципи взаємодії автора з аудиторією; оволодіти стратегіями впливу на адресата, що відповідають інтенціям комунікатора та характеру комунікативної ситуації. Для досягнення кожної із перелічених цілей застосовуються відповідні локальні технології, методи і прийоми навчання. На думку С. Сисоєвої, локальні технології є технологіями окремих частин навчально-виховного процесу, які ведуть до вирішення конкретних дидактичних та виховних завдань. Локальні технології включають технології окремих видів діяльності, технології проведення занять, технології повторення та контролю тощо [14, с. 25].

Аналіз науково-методичної літератури, а також програм та описів навчальних курсів, в яких реалізуються навчальні технології ІДАКП [189; 248; 253; 254; 271; 355; 513], дав змогу виокремити 3 локальні технології АКП студентів – *навчання письма як процесу, жанрового аналізу та польових досліджень*. Зазначені технології можна охарактеризувати як спеціальнопредметні, спрямовані на формування комплексу академічних комунікативних компетенцій у студентів ВНЗ у США, однак, їм також притаманні загальні ознаки технологій проблемного та інтерактивного навчання. Г. Селевко визначає технології проблемного навчання як такі, що передбачають створення у свідомості тих, хто навчається, певних проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності студентів з метою їх розв'язання, унаслідок чого відбувається творче засвоєння знань, умінь і навичок [118, с. 140], а інтерактивні технології характеризує як такі, що забезпечують добре налагоджений зворотний зв'язок між суб'єктами та об'єктами навчання із двостороннім обміном інформацією між ними [118, с. 153]. Технологію навчання письма як процесу, зокрема, можна розглядати як варіант інтерактивної технології «когнітивного учнівства» (див. с. 65), водночас у технологіях жанрового аналізу та польових досліджень домінують риси проблемного та подекуди проектного навчання, позаяк вони чітко зорієнтовані на самостійну творчо-

пошукову діяльність студентів, під час якої відбувається актуалізація знань, формування навичок аналізу, систематизації даних, логічної обробки та узагальнення інформації. Кінцевою метою такої діяльності може бути створення певного оригінального авторського продукту (напр., тексту) та його публічне представлення (усна презентація). Згадані технології послуговуються низкою методів і прийомів.

У науково-педагогічній літературі знаходимо численні інтерпретації поняття «метод навчання». Зокрема його розглядають як: а) спосіб діяльності викладача і студентів; б) систему цілеспрямованої дії викладача, що є інструментом організації пізнавальної діяльності студентів; в) форму розвитку змісту навчання, яка відповідає дидактичній меті викладача; г) форму обміну навчальною інформацією між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться; г) упорядковану сукупність методичних прийомів, дій та операцій, з допомогою якої організовується навчальна діяльність та процес засвоєння знань [78, с. 220–221; 144, с. 93–94]. Ми погоджуємося із В. Чайкою у тому, що методи навчання є «складним, багатовимірним педагогічним явищем, у якому відображаються та реалізуються об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання» [144, с. 94]. Водночас «прийом навчання» є частковим поняттям відносно до терміну «метод навчання», його елементом [138, с. 106]. Якщо метод асоціюється із способом діяльності та охоплює увесь шлях її перебігу, то прийом є окремим кроком або дією у реалізації методу [144, с. 95]. Надалі ми вживатимемо термін «метод навчання» для позначення впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й студентів, спрямованої на розв'язання завдань освіти, а під поняттям «прийом навчання» розумітимемо елемент методу, що становить сукупність навчальних ситуацій, спрямованих на досягнення його проміжної мети [144, с. 65].

Технологія навчання письма як процесу. У сучасній американській педагогічній науці письмо розглядається як комплексний вид комунікативної діяльності, що активує два протилежні когнітивні процеси: творче та критичне мислення [271, с. 8] і складається з декількох етапів, які можна згрупувати у 3 стадії: підготовчу, основну та завершальну. Основними етапами підготовчої стадії

академічного письма є генерування ідей, збір матеріалу, його систематизація та планування структури письмової роботи. Під час основної стадії автор працює над створенням робочої версії тексту; тут також має місце етап критичного аналізу написаного, який може здійснюватися самим автором або іншою людиною. На завершальній стадії відбувається редагування та форматування тексту. Важлива характеристика процесу письма – його рекурсивність, тобто можливість (або необхідність) повернення у будь-який момент роботи до попередніх етапів з метою внесення коректив. М. Каррі та А. Х'юінгс розробили модель процесу академічного письма [248, с. 34], на якій відображено його складові етапи та продемонстровано нелінійний характер цього процесу (див. рис. 2.2).

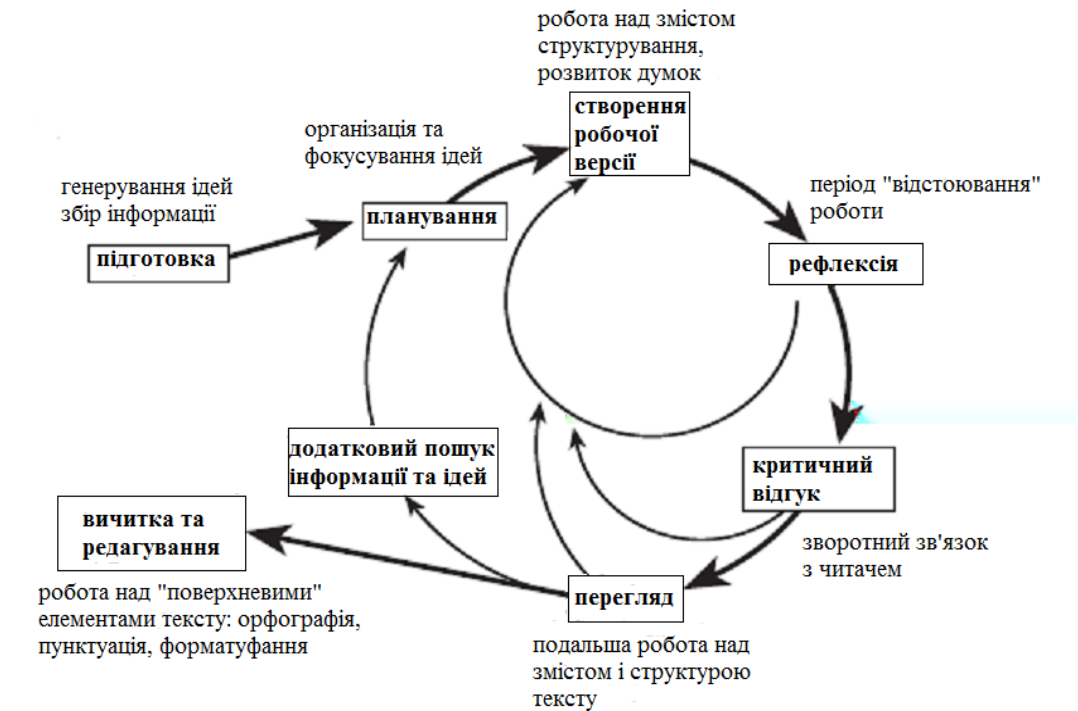


Рис. 2.2 Модель процесу письма. Адаптовано за М. Curry, А. Hewings
 “Approaches to teaching writing” [248, с. 34]

В основі технології навчання письма як процесу лежить послідовне відпрацювання студентами стратегій і тактик усіх етапів письма під час роботи в аудиторії під керівництвом викладача. Підготовка здійснюється за принципом поступового підвищення рівня навчальної автономії студентів (*scaffolding*), що дає їм

змогу виробити власну технологію письма, застосовуючи яку, вони зможуть максимально розкрити свій потенціал. Не менш важливим аспектом підготовки є робота у колективі (у мікрогрупах або у парах). Під час такої праці студенти мають нагоду вербалізувати власний навчальний досвід, розділяти його з колегами, що значною мірою сприяє формуванню мета-когнітивної компетентності. Розглянемо основні методи та прийоми роботи на різних стадіях та етапах навчання академічного письма.

На *підготовчій стадії* застосовують дві групи прийомів. До першої належать прийоми генерування ідей та роботи з джерелами інформації: мозковий штурм (*brainstorming*), прийом «вільного письма» (*freewriting*), ведення журналу читача (*journal writing*). Другу групу складають прийоми організації та структурування матеріалу: асоціативне картування (*mind mapping, clustering*), розробка плану (*outlining*).

Для відпрацювання кожного із прийомів викладач може застосовувати різні форми організації роботи студентів. Зокрема, до мозкового штурму рекомендують залучати усю групу, даючи змогу кожному студентові вільно висловлювати свої ідеї. Техніку прийомів асоціативного картування та планування можна відпрацьовувати усім колективом або у мікрогрупах. В останньому випадку викладач повинен стежити за роботою у кожній групі, надаючи студентам допомогу у разі необхідності [248, с. 42]. Прийоми «вільного письма» та ведення журналу читача вимагають індивідуальної роботи, результати якої можуть бути спільно обговорені згодом. Ці два прийоми заслуговують окремої уваги у контексті академічної комунікативної підготовки.

Фрі-райтинг. Студенти природничого профілю часто недооцінюють свої здібності до письма. У багатьох із них може бути сформований стійкий «письменницький блок» – неспроможність розпочати роботу над комунікативним завданням через страх перед відсутністю вміння зв'язно викладати думки на папері. Це типова ситуація, коли творчість вступає у конфлікт із самокритикою, – здатність генерувати ідеї блокується через хвилювання про якість кінцевого продукту. «Вільне письмо» – один із найкращих способів розділити процеси

продукування тексту та його критичного аналізу [271, с. 14]. Сутність прийому вільного письма полягає у тому, щоб писати не зупиняючись упродовж 10-15 хвилин, «виливаючи» на папір будь-які ідеї, що спадають на думку, не дбаючи про зв'язність, коректність чи стилістичну унормованість. Фрі-райтинг – це різновид неформального письма, що слугує своєрідною розминкою для письменника, допомагає йому зняти психологічну напругу та налаштуватися на робочий лад. З іншого боку, «сирий» та незв'язний текст, створений у процесі вільного письма, нерідко містить раціональні зерна, блискучі ідеї, які можна далі розгорнути та розвинути у письмовій роботі. Опанування прийомом вільного письма може стати для студентів першим кроком у формуванні їх письмової АКК.

Ведення журналу читача. Формуванню письмової компетентності передують розвиток умінь і навичок активного читання. Це особливо актуально для науково-академічної комунікативної підготовки, адже науковий дискурс – це діалог між ученими, в результаті якого вибудовуються наукові картини світу. Щоб долучитися до цього діалогу, необхідно навчитися взаємодіяти з іншими авторами, усвідомлювати їхні інтенції, розуміти, якими засобами послуговуються письменники для досягнення своїх цілей. Ведення журналу читача – один із найефективніших способів опанування техніки активного читання. Це також інструмент когнітивного розвитку, з допомогою якого у студентів формуються уміння аналізувати тексти, класифікувати та систематизувати ідеї автора, порівнювати їх із власним життєвим та навчальним досвідом, висловлювати свої міркування щодо прочитаного. Журнал читача – один із видів неформального письма, в якому питання лінгвістичної коректності відходять на задній план, потупаючи місцем творчому пошуку та генеруванню ідей.

Як дидактичний засіб, журнал читача має різноманітні застосування. У курсах, спрямованих на академічну комунікативну підготовку, журнали читача часто використовують як платформу для створення більш формальних академічних текстів, зокрема есе-відгуків, аргументативних есе, літературних оглядів тощо. З поширенням впливу педагогічної системи ІДАКП на методику навчання у вищій школі журнал читача все частіше використовується викладачами

природничих і технічних дисциплін як засіб підвищення ефективності засвоєння дисциплінарних знань.

Неформальність та персональний характер журналів читача зумовили суперечки в академічній спільноті щодо доречності перевірки та оцінювання таких текстів. Зокрема постало питання про етичність формальної перевірки приватного рефлексійного письма, а також про можливість розробки критеріїв його оцінювання та їхню валідність [302, с. 84]. І проте, викладачі час від часу здійснюють перевірку журналів читача з метою стимулювання студентів до їх ведення. Під час перевірки основна увага звертається на зміст журналу, а не на формальні характеристики тексту, що дає змогу викладачеві стежити за процесом розвитку студента, його навчально-пізнавальним поступом. Альтернативою перевірки журналів читача може бути використання записів, зроблених у них студентами, для групового обговорення відповідної проблеми під час занять.

Основна стадія процесу письма включає етапи компонування тексту на основі матеріалів, зібраних на підготовчій стадії, та критичного аналізу робочої версії цього тексту. Перший етап переважно відбувається у формі самостійної позааудиторної роботи, проте останніми роками викладачі все частіше застосовують прийом *колективного письма*, зокрема в межах навчальної технології базової АКП, або у контексті роботи над проектами у програмах інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів. У такому випадку кожен студент, працюючи у мікрогрупі (3-4 учасники), відповідає за написання певної частини тексту спільного комунікативного завдання. З метою економії аудиторного часу, колективна робота над текстом здійснюється дистанційно після занять з допомогою комп'ютерних та Інтернет технологій, зокрема блогів, чатів, форумів, соціальних мереж, а також спеціально розроблених технологій *Whiteboard*, мережевого офісного пакету *Google Docs* або соціальної освітньої платформи *Wikispaces Classroom* [450, с. 67–68].

Ключовий елемент технології навчання письма як процесу – забезпечення зворотного зв'язку між автором і читачем перед остаточним завершенням роботи над комунікативним завданням. Сьогодні в рамках навчальних технологій АКП

студентів використовуються такі форми зворотного зв'язку, як усні чи письмові відгуки викладача, інших студентів або студентів-консультантів. На етапі критичного аналізу робочих версій комунікативних завдань застосовуються 2 основні методи: індивідуальне консультування (*tutoring*) та взаємоперевірка (*peer-reviewing*). У першому випадку викладач або студент-консультант призначає індивідуальну зустріч (*conference*) кожному студентові, на якій відбувається обговорення його роботи. Американські методисти приділяють значну увагу процесу консультування з академічного письма. У численних довідниках для консультантів пропонуються моделі співпраці між студентом і консультантом, так званого «діалогу зворотного зв'язку» (*feedback dialogue*), що ґрунтується на принципі мінімального втручання [301, с. 46–49; 384, с. 121; 532, с. 7–12]. Під час індивідуального консультування використовується *метод евристичної (сократівської) бесіди*, побудованої на основі відкритих запитань, на які не існує однозначних правильних відповідей. Специфіка евристичного навчання полягає у тому, що студент не засвоює готових знань, а самостійно конструює їх, опираючись на власний навчальний потенціал і рефлексію [142], а тому завдання консультанта з письма – не вказати студентові шлях до розв'язання комунікативного завдання, а допомогти йому самостійно знайти спосіб реалізації його авторського задуму у тексті. У випадку взаємоперевірки студенти вчитують, аналізують і критикують роботи один одного, працюючи у парах, або мікрогрупах, послуговуючись списком критеріїв оцінювання письмової роботи (*checklist*), наданим викладачем, або розробленим спільно напередодні.

У рамках технології навчання письма як процесу важливе місце посідає метод *рефлексії*. Він полягає у переосмисленні студентом власного навчального досвіду та оцінці його результату. Рефлексія тісно пов'язана із *самооцінюванням* – формативним процесом, під час якого студент виявляє сильні та слабкі сторони у своїй роботі й намагається їх виправити [167]. Самооцінювання – це одна із форм зворотного зв'язку, під час якого студент виступає у ролі читача і критика власної роботи. Численні дослідження, проведені американськими педагогами з метою з'ясування ефективності самооцінювання у процесі АКП, доводять, що за

дотримання належних умов (розуміння студентом комунікативного завдання, наявності чітких критеріїв його оцінювання та підтримки з боку викладача) самооцінка сприяє підвищенню ефективності навчання [167; 168; 169].

Рефлексія – не лише оцінка створеного комунікативного продукту, це також підсумок усього навчального процесу, аналіз досвіду, здобутого студентом під час вирішення навчальних задач та подолання труднощів. Це важливий інструмент метакогнітивного розвитку, який дає студентові змогу оцінити свої можливості, досягнення та помилки, виробити власні стратегії навчання, які він зможе застосувати у майбутньому, окреслити перспективи подальшого саморозвитку. Рефлексія має місце на завершальній стадії процесу письма під час фінальної вчитки та редагування роботи. Часто перед завершенням курсу викладачі просять студентів написати коротке рефлексійне есе, що підсумовує їх навчальний досвід. Останнє заняття у програмі курсу також може бути присвячене рефлексії – на ньому студенти обговорюють будь-які питання, пов'язані із пройденим курсом, співвідносять свої колишні очікування із теперішніми навчальними здобутками, дають оцінку собі, викладачеві, програмі тощо.

У рамках технології навчання письма як процесу часто застосовуються методи *проблемного навчання* та *текстового аналізу*. Їхнє поєднання особливо ефективно для засвоєння студентами *знань* про типологію текстів різних дисциплінарно-академічних жанрів у комплексі з розвитком *умінь* і *навичок*, необхідних для створення таких текстів [248, с. 43]. Методи індивідуального консультування, взаємонавчання та взаємоперевірки, рефлексії, а також прийоми мозкового штурму, асоціативного картування, ведення журналу читача тощо успішно застосовуються не лише на усіх рівнях письмової та усної АКП та ДФАКП, але й у викладанні дисциплін фахового спрямування, не пов'язаних із комунікативною підготовкою.

Технологія жанрового аналізу. Професійне становлення фахівця передбачає його соціалізацію у відповідну дисциплінарно-фахову дискурсну спільноту шляхом опанування її мовленнєвих жанрів. Сучасне розуміння жанру як дії у соціальному контексті [254, с. 338] означає, що формування так званої «жанрової обізнаності» (genre awareness) [189, с. 178; 254, с. 337; 354] – це не лише засвоєння

лінгво-структурних норм, властивих певним типовим текстам, а набагато складніший процес, що включає оволодіння риторичними стратегіями учасників тих чи інших соціо-комунікативних взаємодій, усвідомлення ідеологічно-ціннісних засад функціонування дискурсних спільнот. Сьогодні в АКП студентів американських університетів технологія жанрового аналізу передбачає застосування методу *проблемного навчання* та методу *проектів*, що сприяє досягненню згаданих цілей.

Серед численних варіантів використання технології жанрового аналізу, які описані в американській педагогічній літературі [178; 189; 253; 254; 513] та застосовуються у навчальній практиці, заслуговує на увагу технологія навчального проекту з жанрового аналізу, запропонована А. Девітт. Сутність проекту полягає у виконанні студентами низки послідовних завдань, у процесі чого вони виявляють, розкривають та описують певні лінгвістичні, структурні, змістові, риторичні та соціокультурні особливості жанру, який досліджують. Завдання проекту такі:

1. Зібрати добірку зразків текстів певного жанру.

2. Ідентифікувати соціальний контекст застосування жанру, зокрема: а) визначити, в яких комунікативних ситуаціях він застосовується, з якими іншими жанрами взаємодіє; б) визначити тематичний зміст та проблематику жанру; в) охарактеризувати учасників типових ситуацій застосування жанру: тих, хто створює комунікативний продукт (авторів), та тих, хто його споживає (читацьку аудиторію); г) визначити авторські цілі та інтенції при створенні текстів певного жанру, а також мотиви, якими керується аудиторія, читаючи тексти в цьому жанрі.

3. Ідентифікувати й описати характерні риси та формат текстів жанру, включаючи: а) змістове наповнення; б) риторичні завдання; в) структуру та стиль оформлення текстів; г) типові лексичні, граматичні та синтаксичні конструкції; д) способи представлення авторської позиції.

4. Обґрунтувати доцільність такого формату, його релевантність до комунікативної ситуації, риторичних цілей, очікувань читацької аудиторії, відповідність до статусу та ролей комунікантів тощо [48, с. 100; 253, с. 93–94].

За допомогою описаного аналізу студенти можуть не лише сформулювати чітке уявлення про лінгво-структурні параметри жанрів академічної комунікації, але й сконструювати ментальну картину ситуації їх застосування, усвідомити мотиви й інтенції комунікаторів та очікування аудиторії, зрозуміти специфіку взаємодії та стосунків між учасниками комунікативного акту.

Технологію жанрового аналізу у формі індивідуального проекту зазвичай використовують в рамках ІДКК у програмі фахової підготовки бакалаврів або у курсах інтердисциплінарної академічної підготовки поглибленого рівня на етапі загальної академічної комунікативної підготовки. Окремі методи та прийоми цієї технології застосовуються під час аудиторної роботи студентів на усіх етапах АКП. Серед найпоширеніших прийомів жанрового аналізу варто відзначити:

- **ідентифікації жанру** – студентам роздають уривки текстів і просять визначити, до якого жанру вони належать. Таким чином студенти вчаться розпізнавати жанротворчі характеристики текстів;

- **змішування жанрів** – студенти читають та аналізують текст, формат якого відповідає одному жанру, а зміст – іншому (напр., інформаційне повідомлення у формі вірша). Це допомагає їм зрозуміти те, як ментальна схема жанру визначає його прочитання й інтерпретацію;

- **порівняльного аналізу**. Студенти збирають колекцію текстів у різних жанрах та визначають ключові характеристики цих жанрів, послуговуючись такою схемою:

	жанр 1	жанр 2	жанр 3
риторичні цілі			
типове змістове наповнення			
структурні характеристики			
лінгвістичні характеристики			

Іншим варіантом цього прийому може бути порівняння текстів на одну тему, написаних для різних цільових аудиторій (напр., повідомлення про наукове відкриття для читачів газети *The New York Times* та наукового журналу *Nature*).

Наступним кроком може бути написання кількох текстів на одну тему, але у різних жанрах або суб-жанрах (напр., рекламний текст для газети, дошки оголошень чи Інтернет сайту) [189, с. 178–180]. У такий спосіб можна продемонструвати кореляцію між риторичними завданнями, змістовим наповненням та формальними ознаками текстів.

Комплексні завдання в рамках технології жанрового аналізу можуть включати збір зразків текстів певного жанру, їх аналіз, написання власного тексту у цьому жанрі, а також укладення міні-довідника з інструкціями щодо створення текстів цього жанру. Завдання такого типу зазвичай виконуються у мікрогрупах.

Аналіз текстів – це лише одна із сторін пізнання жанрів. Не менш важливим є вивчення їх функціонування в автентичних комунікативних ситуаціях, у безпосередньому контакті із відповідними дискурсними спільнотами через участь у соціальних діях та практиках, що там відбуваються. Використання **технології польових досліджень** дає можливість студентам вивчати цільові дисциплінарні або професійні середовища зсередини, спостерігаючи за взаємодіями їх учасників, здійснюючи опитування останніх щодо їх комунікативного досвіду в дискурсній спільноті як в якості письменників, так і читачів, колекціонуючи та аналізуючи зразки жанрів, які обслуговують дану спільноту. Процес польового дослідження включає декілька етапів, під час яких студенти повинні:

1. Обрати цільове середовище та одержати доступ до нього.

2. Вести загальне спостереження за середовищем, звертаючи особливу увагу на: а) місцезнаходження середовища; б) види діяльності, що відбуваються у ньому; в) учасників середовища та фактори, що їх об'єднують, зокрема спільні цілі та завдання тощо.

3. Ідентифікувати комунікативні ситуації, які мають місце у певному середовищі, їх учасників, тематичний зміст спілкування.

4. Здійснити детальний опис однієї чи кількох з ідентифікованих типових комунікативних ситуацій, охарактеризувавши: а) учасників таких ситуацій, їх взаємовідносини; б) причини, цілі та природу комунікативних взаємодій; в) домінуючий стиль мовлення, емоційний тон спілкування.

5. Визначити, які жанри домінують у досліджуваних комунікативних ситуаціях, опитавши учасників середовища про типи текстів, з якими вони зазвичай працюють та, за можливістю, зібравши зразки таких текстів [48, с. 101; 178, с. 204–205; 253, с. 44–45;].

Технологію польових досліджень, як правило, застосовують на вищих етапах ДФАКП на старших курсах бакалаврату. Серед типових методів, які використовуються в рамках цієї технології, можна виділити *спостереження, інтерв'ю, збір зразків* текстів та їх *контент-аналіз*.

Поєднання технологій польового дослідження та жанрового аналізу дає студентам змогу спостерігати та брати участь у реальній комунікації в автентичних ситуаціях, що значно підвищує ефективність їх комунікативної підготовки завдяки безпосередньому контакту з цільовими дискурсами через занурення у релевантні контексти.

Жодна програма з комунікативної підготовки не може дати студентові вичерпних знань про усі жанри академічної та фахової комунікації, з якими йому доведеться мати справу. Отож, головним завданням АКП, що здійснюється на засадах жанрово-базованого підходу, є формування у студентів мета-жанрової компетентності, з допомогою якої вони зможуть самостійно переносити знання, уміння і навички застосування жанрів із більш загальних академічних контекстів у вузькі дисциплінарні контексти у міру просування від периферії до ядра академічно-дисциплінарних спільнот [178, с. 190].

Академічні та дисциплінарні жанри не існують в ізоляції. Вони взаємодіють між собою, утворюючи групи (сети) та системи [185, с. 311; 501, с. 63–64]. Експерт з навчання фахового письма М. Картер пропонує здійснювати АКП на засадах жанрово-базованого та міждисциплінарного підходів, використовуючи систему «мета-жанрів». Дослідник згрупував основні жанри дисциплінарної комунікації, що функціонують в університетському середовищі, у 4 категорії, кожна з яких асоціюється з певним типом дисциплінарного пізнання, діяльності та комунікації. Жанри у кожній групі є комунікативною репрезентацією дій, що відображають один із чотирьох шляхів пізнання: а) вирішення проблеми, б) здійснення

емпіричного дослідження, в) вивчення літературних джерел, г) творчої діяльності. Мета-жанри співвідносяться з відповідними «мета-дисциплінами» – групами навчальних дисциплін, в яких пізнавальна діяльність здійснюється одним із цих способів. Система мета-жанрів М. Картера відображена у таблиці 2.2 разом із базовими характеристиками кожної категорії, їх дисциплінарною співвіднесеністю та зразками жанрів, що представляють відповідні групи [229, с. 395–410; 354, с. 248–250].

Таблиця 2.2

Таксономія мета-жанрів М. Картера

<i>характеристика мета-жанру</i>	<i>складові мета-дисципліни</i>	<i>жанри, що репрезентують категорію</i>
жанри, що асоціюються з вирішенням проблеми	<ul style="list-style-type: none"> • управління бізнесом; • психологія; • соціальна робота; • інженерія; • математика; • бухгалтерський облік 	<ul style="list-style-type: none"> • бізнес план; • маркетинговий план; • діловий звіт; • проектна пропозиція; • проектний звіт; • технічний звіт
жанри, що асоціюються з методом емпіричного пізнання	<ul style="list-style-type: none"> • природничі науки • медичні науки • суспільні науки 	<ul style="list-style-type: none"> • лабораторний звіт; • стендова презентація; • тези доповіді; • науково-дослідний звіт; • наукова стаття; • наукова презентація
жанри, що асоціюються з вивченням літературних джерел	<ul style="list-style-type: none"> • історія; • культура і релігія; • література; • філософія; • гендерні студії 	<ul style="list-style-type: none"> • історична оповідь; • аналітична наукова стаття; • літературний огляд
жанри, що асоціюються з творчою діяльністю	<ul style="list-style-type: none"> • архітектура і дизайн; • прикладне мистецтво; • музика; • риторика; • літературна творчість; • журналістика 	<ul style="list-style-type: none"> • різноманітні жанри художньої літератури; • різноманітні жанри журналістики; • PowerPoint презентація • художня критика

Використання системи «мета-жанрів» М. Картера в комунікативній підготовці дає можливість ознайомлювати студентів з комунікативною

репрезентацією різних шляхів пізнання у широкому спектрі академічних дисциплін, демонструвати гнучкість риторичних стратегій, що сприяє формуванню мета-жанрової компетентності [354, с. 249–250]. Вона також ефективна у контексті методичної підготовки викладачів галузевих дисциплін до участі у роботі міждисциплінарних програмах з АКП, оскільки дає змогу працювати одночасно з представниками різних дисциплінарних спільнот університету в межах однієї мета-дисципліни [229, с. 407].

2.3.2 **Форми організації навчальної діяльності студентів у процесі АКП в американських університетах**

Реалізація навчальних технологій АКП студентів, базованих на засадах когнітивно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів, призвела до модифікації традиційної лекційно-семінарської форми навчання на основі інтеграції дисциплінарного та комунікативного компонентів змісту курсів навчальних дисциплін. Дж. Грехем [305] виділяє три типи такої інтеграції залежно від способу поєднання, ступеня пов'язаності змісту програм інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів (ІДКК) та пропорційної кредитної ваги (*credit weight*) кожного із компонентів:

- 1) АКП як **компонент** (*component*) дисциплінарного курсу;
- 2) АКП як **додаток** (*adjunct*) до дисциплінарного курсу;
- 3) АКП як **паралельний** курс (*linked course*) до дисциплінарного курсу.

Перший тип інтеграції являє собою найтіснішу форму поєднання комунікативного та дисциплінарного компонентів, при якій комунікативна підготовка не виокремлюється в самостійний спецкурс; однак на інтегрований дисциплінарний курс з комунікативним компонентом виділяється більша кількість кредитів, ніж на аналогічний неінтегрований лекційний курс. Розробка таких курсів зазвичай здійснюється координаційними комітетами міждисциплінарних програм з АКП за участю фахівців з навчання мови і комунікації. Лектори та асистенти з різних кафедр залучаються до співпраці ще на етапі планування курсів. Зокрема, вони спільно укладають робочу програму курсу, підбирають навчальні матеріали, узгоджують список літератури для позааудиторного читання. Значна увага приділяється підготовці викладацького складу для реалізації завдань

інтегрованих дисциплінарних курсів з комунікативним компонентом – наприклад, регулярно проводяться семінари, під час яких узгоджуються теми студентських письмових робіт, методи і прийоми роботи на практичних заняттях з комунікативної підготовки; лектори консультують асистентів щодо змісту теоретичної частини курсу, обговорюються різноманітні педагогічні проблеми тощо. На початку інтегрованих дисциплінарних курсів з комунікативним компонентом домінує лекційна форма навчання, під час якої студенти отримують переважно теоретичні знання з даної дисципліни; з часом відсоткова частка комунікативного компонента підготовки зростає в міру збільшення числа практичних занять та ускладнення комунікативних завдань для студентів. Інтегровані дисциплінарні курси з комунікативним компонентом можуть реалізуватися як у контексті фахової підготовки студентів старших курсів бакалаврату різноманітних напрямів, так і на етапі загальної АКП поглибленого рівня в рамках дисциплін гуманітарного та суспільного блоку.

Дві інші форми інтеграції дисциплінарної та комунікативної підготовки мають багато спільного, відрізняючись лише співвідношенням навчального часу та кредитною вагою обох інтегрованих курсів. Так, на курси з АКП, що виступають у ролі **додатків** до дисциплінарних курсів, відводиться приблизно удвічі менше годин і відповідно менше навчальних кредитів, тоді, як **паралельні** курси з дисциплінарної та комунікативної підготовки, – рівні, як за обсягом навчального часу, так і за кредитною вагою [53, с. 61–62; 305, с. 79–80]. В обох випадках здійснюється розробка двох окремих узгоджених за змістом і розкладом (далі **спарених**) курсів навчальних дисциплін, один із яких спрямований на формування фахово-дослідницьких компетенцій студентів, а інший – на розвиток фахово-академічних комунікативних умінь і навичок.

Попри певні труднощі в організації та проведенні, спарені курси набули достатнього поширення в американських ВНЗ. Науково-педагогічна література висвітлює численні приклади інтегрування навчальних курсів, спрямованих на комунікативну підготовку студентів, таких як «*основи академічного письма*», «*риторика*», «*основи публічного мовлення*» з курсами дисциплін гуманітарного циклу базового рівня вищої освіти, а також із курсами дисциплін майбутньої спеціалізації студентів, зокрема, *хімії, біології, математики, антропології* тощо

[268; 535]. Серед основних переваг ІДКК над традиційними неінтегрованими курсами дослідники називають наступні:

- ІДКК сприяють формуванню комфортного та ефективного навчального середовища за рахунок створення соціальних та академічних спільнот міждисциплінарного рівня;

- ІДКК полегшують процес соціальної адаптації студентів в університетську спільноту, розвивають у них уміння співпрацювати в колективі;

- ІДКК стимулюють інтелектуальний розвиток студентів завдяки свідомому та активному навчанню у практично-діяльнісному контексті, розвивають навички самостійної пізнавальної діяльності, критичного аналізу та оцінки реальності;

- завдяки ІДКК студенти можуть ефективніше конструювати наукові картини світу через інтеграцію та трансфер знань з однієї галузі в іншу, а також рефлексію та комунікацію;

- участь в організації та проведенні ІДКК дає можливість викладачам розширити сферу свого пізнання за межі профільних дисциплін, переосмислити власні педагогічні методи, прийоми, стратегії і тактики;

- реалізація спільних міжфакультетських проектів сприяє підвищенню загального рівня кваліфікації викладачів, їх самооцінки, усвідомленню значення та вагомості своєї діяльності для всього університету;

- співпраця представників різних факультетів допомагає у налагодженні тісніших контактів між працівниками в межах ВНЗ, постановці та вирішенні ними спільних цілей і завдань, що у свою чергу зміцнює академічну спільноту університету, чинить сприятливий вплив на формування її культури [49, с. 76; 187, с. 5; 387, с. 8–9; 535, с. 132–136].

Зазвичай спарені ІДКК – це поєднання лекційних курсів, програми яких укладаються викладачами спеціалізованих кафедр, та паралельних їм практичних курсів, які проводяться почергово асистентами профільних кафедр (з метою обговорення лекційних матеріалів) та викладачами мови (з метою формування комунікативних умінь і навичок, специфічних для даної дисциплінарної дискурсної спільноти). Очолюють такі «команди» лектори, які несуть відповідальність за змістове наповнення курсу. Один лекційний курс, розрахований на 100-150 слухачів, може супроводжуватися 4-5-ма паралельними комунікативними курсами. Останні

можуть бути як обов'язковими, так і вибірковыми, однак сьогодні усе більше університетів включають їх до переліку курсів, необхідних для виконання «комунікативної вимоги» програм підготовки бакалаврів.

Робота міждисциплінарних викладацьких команд розпочинається із серії інтенсивних тренінгів (*workshops*) тривалістю близько одного тижня, під час яких плануються й узгоджуються усі аспекти організації та проведення спарених ІДКК. Подальші зустрічі учасників команд відбуваються регулярно під час семестру, поки триває курс. На цьому етапі відбувається синхронізація дій та корекція поточних планів.

Питанням командної співпраці викладачів (*team teaching*) в організації спарених міждисциплінарних курсів присвячено праці низки американських учених [333, 371; 445]. П. Курілоф, зокрема, розробила модель кооперації міждисциплінарних викладацьких груп, яка відображає найважливіші етапи ефективного планування спарених курсів:

- **1-й етап – формулювання мети і завдань курсу** включає з'ясування ролі і значення дисциплінарного читання й письма у професійному розвитку майбутнього фахівця та визначення переліку фахово-комунікативних компетенцій, які мають бути сформовані у студентів під час вивчення курсу.

- **2-й етап – ознайомлення зі специфікою дисциплінарного дискурсу** передбачає окреслення кола жанрів усної та письмової комунікації, які найкраще відображають спосіб дисциплінарного пізнання й наукового відтворення картини світу, та соціо-культурних контекстів, у яких майбутні фахівці реалізовуватимуть свої фахово-комунікативні уміння і навички; а також з'ясування, з якими типами аудиторій вони вступатимуть у взаємодію та якими мовно-стилістичними засобами послуговуватимуться при цьому.

- **3-й етап – створення контексту** включає підбір текстів, що слугуватимуть типовими зразками дисциплінарної комунікації на відповідному етапі професійного становлення майбутніх фахівців, як у межах їхніх дисциплінарних спільнот, так і в ширшому міждисциплінарному академічному середовищі, а також розробку механізмів зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу, що сприятиме ефективності виконання комунікативних завдань.

•**4-й етап – планування навчального процесу** полягає у відборі найбільш ефективних методів і прийомів навчання, а також способів організації навчальної діяльності студентів під час аудиторної та самостійної роботи; розробці та оптимальному поєднанні комунікативних та навчально-пізнавальних завдань, включаючи дослідницькі й письмові проекти, визначенні їх послідовності та обсягу.

•**5-й етап – оцінювання роботи та навчальних здобутків студентів** передбачає узгодження переліку очікуваних навчальних здобутків студентів обома сторонами, вибір оптимальних форм і методів контролю та розробку критеріїв оцінювання [371, с. 96].

Науковець окреслює необхідні передумови ефективності спарених ІДКК. На її думку, ще на етапі проектування викладачі-партнери повинні: а) всіляко запобігати виникненню суперечностей при постановці цілей і завдань спарених курсів, беручи до уваги те, що комунікація – не лише предмет, але й ефективний засіб навчання; б) чітко розподілити відповідальність кожного з учасників викладацької команди щодо забезпечення реалізації відповідних завдань курсу, визначити відсоткове співвідношення аудиторного навантаження викладачів та встановити почерговість його виконання; в) окреслити ролі і функції кожного з викладачів, визначити їхній статус у команді, пам'ятаючи, що функція викладача, відповідального за комунікативний аспект підготовки, не зводиться лише до формування у студентів лексико-граматичної компетенції; г) погодити участь кожного із учасників команди у здійсненні контролю за навчальною діяльністю студентів, забезпечивши усіх викладачів рівними правами щодо оцінювання навчальних здобутків останніх. Оцінювання має відбуватися за холистичним принципом, з урахуванням якості засвоєння студентами предметних знань у комплексі зі сформованістю у них умінь і навичок усної та письмової комунікації у відповідній галузі [371, с. 102].

Загалом, американські педагоги погоджуються щодо високої ефективності ІДКК, відзначаючи, що саме завдяки міждисциплінарній кооперації створюється таке навчальне середовище, в якому студенти мають змогу усвідомити роль активного читання і письма у процесі засвоєння галузевих знань, поглибити свої уміння працювати з джерелами (первинними і вторинними), що репрезентують

різні типи академічного дискурсу (дидактичного, наукового, фахово-інституційного); пізнати особливості риторики і способи накопичення та передачі знань у відповідних галузях, а відтак наблизитися до дисциплінарних спільнот за напрямом своєї спеціалізації завдяки осмисленому оволодінню жанрами їхньої комунікації. [279, с. 148–149; 305, с. 86–87; 387, с. 9].

В описаних інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсах реалізуються навчальні технології АКП студентів першого рівня вищої освіти. Серед форм організації АКП студентів та аспірантів у межах програм підготовки майбутніх магістрів та докторів філософії домінують індивідуальні заняття з консультантами з академічного письма та усної комунікації, а також окремі одноденні семінари-тренінги або кількадевні сезонні (літні/ зимові) табори (інститути), спрямовані на розвиток специфічних дослідницьких або професійних комунікативних умінь і навичок, пропоновані в рамках Програм з академічного письма та/ або усної комунікації на базі Центрів академічного письма та усної комунікації.

Висновки до розділу 2

Вивчення організаційно-процесуального блоку педагогічної системи ІДАКП показало, що адміністративно-управлінський компонент цієї системи реалізується через Міждисциплінарні програми академічної комунікативної підготовки – комплексні загальноуніверситетські структури, які об'єднують адміністраторів, викладачів та студентів різних факультетів з метою забезпечення системної та послідовної АКП майбутніх фахівців упродовж усього терміну їхнього перебування в університеті. До переліку основних функцій таких програм входить: організація міждисциплінарної співпраці між викладачами мови та представниками різних дисциплінарних спільнот (факультетів); організація досліджень з метою вдосконалення методики АКП; оптимізація змісту комунікативної підготовки студентів у навчальних планах ВНЗ та програмах підготовки фахівців; здійснення підготовки консультантів з академічного письма та усного мовлення; організація моніторингу за ефективністю функціонування педагогічної системи ІДАКП та інтегрованих у неї навчальних технологій.

Змістовий компонент педагогічної системи ІДАКП складають навчальні технології АКП студентів та технології підготовки консультантів з академічної

комунікації. Перші реалізуються у три послідовні етапи, що включають загальну академічну комунікативну підготовку студентів молодших курсів програм підготовки бакалаврів (базовий та поглиблений рівень), дисциплінарно-фахову академічну комунікативну підготовку студентів старших курсів бакалаврату та науково-фахову академічну комунікативну підготовку магістрантів та аспірантів. Підготовка викладачів і студентів-консультантів з академічного письма та усного мовлення здійснюється у спеціальних програмах та курсах.

Основу діяльнісного компонента педагогічної системи ІДАКП складають локальні технології АКП, зокрема: технологія навчання письма як процесу, технологія жанрового аналізу, технологія польових досліджень, що відображають діяльнісний та жанрово-базований підходи у навчанні та реалізують принципи студентоцентризму, співпраці, активності та творчої самостійності. Серед найпоширеніших сьогодні методів навчання академічної комунікації можна виділити методи інтерактивного та проблемного навчання, текстового аналізу, проектів, рефлексії, портфоліо.

Міждисциплінарний підхід до АКП студентів реалізується через відповідну організацію навчальної діяльності, в основі якої лежить принцип колегіальної співпраці викладачів кафедри англійської мови та кафедр природничих наук за напрямом спеціалізації студентів. Існує декілька форм інтеграції змісту фахово-спрямованих та комунікативних дисциплін: курси з комунікативним компонентом, курси з комунікативним додатком та паралельні дисциплінарно-комунікативні курси. Переваги таких інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів полягають у сприянні процесу мовно-соціальної адаптації студентів у дисциплінарні діяльнісні спільноти, стимулюванні когнітивного розвитку студентів та формування у них комплексу навчально-пізнавальних і комунікативних компетенцій за рахунок активного навчання у практично-діяльнісному контексті, а також у створенні умов для підвищення методичного рівня викладачів, зміцнення зв'язків між представниками різних дисциплінарних спільнот, їхнього об'єднання у цілісну академічну громаду, що розділяє спільні цілі та прагнення. Основні положення цього розділу висвітлені в публікаціях автора [48; 49; 53; 55].

РОЗДІЛ 3

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1 Контрольно-результативний блок педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

3.1.1 Реалізація контрольно-оцінювального компонента педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

Контроль та оцінювання навчальних здобутків студентів – важлива частина навчального процесу та невід’ємний компонент педагогічних технологій. У вітчизняній педагогічній літературі контроль за засвоєнням знань розглядається як дидактичний засіб управління навчанням та організації зворотного зв’язку під час навчального процесу, що полягає у виявленні, вимірюванні й оцінюванні знань та умінь учнів або студентів [17, с. 27; 144, с. 171]. Контроль – це комплексна категорія, яка включає такі компоненти: перевірку, оцінювання та оцінку. І. Малафійк визначає перевірку як встановлення факту наявності чи відсутності знань, умінь і навичок [78, с. 240]. На думку В. Чайки, оцінювання – це підсумок контролю, процес зіставлення виявлених знань з еталонними та вираження результату навчальної діяльності студентів у вигляді оцінки, що є кількісним показником цього результату [144, с. 178].

Проблемами контролю за навчанням студентів у контексті їхньої АКП займається когорта американських учених-педагогів. У центрі уваги дослідників – питання аналізу різноманітних *форм* та *методів* контролю, розробки *критеріїв* оцінювання і показників рівнів сформованості АКК студентів [202; 211; 213; 215; 261; 269; 302; 358; 376; 418; 424; 477; 520; 525]. Сьогодні значний резонанс у науково-педагогічній літературі викликає питання про використання контролю як засобу зворотного зв’язку між викладачами та студентами і його вплив на кінцевий результат засвоєння знань, умінь і навичок у процесі АКП студентів. [192; 337; 380; 384].

Розробка стратегії оцінювання сформованості комунікативної компетентності – нелегке педагогічне завдання у зв'язку із комплексністю та багатокомпонентністю структури цієї компетентності. Міждисциплінарна природа педагогічної системи ІДАКП накладає додаткові вимоги щодо планування та реалізації процесу контролю за навчальними здобутками студентів у сфері академічно-дисциплінарної комунікації. Американські педагоги доходять згоди, що у процесі оцінювання дисциплінарної письмової АКК студентів необхідно враховувати, по-перше, те, що комунікативні уміння і навички, які студенти здобувають під час інтегрованої дисциплінарно-комунікативної підготовки, невіддільні від спеціально-галузевих знань та умінь; і, по-друге, що множинність дисциплінарних форматів письмової комунікації передбачає необхідність розробки окремих критеріїв оцінювання комунікативних продуктів для кожного академічно-дисциплінарного жанру у кожній галузі знань [51, с. 92; 183, с. 120].

Серед основних цілей та завдань контролю у рамках ІДАКП американських студентів можна виділити такі: а) виявлення знань студентів з відповідного предмету та умінь їх практичного застосовування; б) перевірка здатності студентів ефективно виражати знання і судження про них з допомогою засобів усної та письмової комунікації; в) узагальнення й систематизація комплексу знань, умінь і навичок, здобутих студентами; г) забезпечення ефективного зворотного зв'язку зі студентами у процесі навчання; д) мотивування студентів до виконання певних видів навчальної діяльності; е) діагностичне оцінювання рівня знань, умінь і навичок студентів; є) розвиток навичок самооцінки у студентів; ж) перевірка ефективності навчального процесу задля внесення необхідних коректив до нього [213, с. 11; 302, с. 75].

Зазвичай, під час здійснення контролю викладач переслідує певний комплекс цілей, добираючи відповідні методи та форми контролю. Незалежно від ситуативних завдань педагога, на думку Б. Валвурд та В. Андерсон, якісне оцінювання має задовольняти такі умови: а) ставити навчальний прогрес студентів на перше місце, б) забезпечувати ефективну комунікацію та співпрацю зі студентами; в) бути інтегрованим у навчальний процес; г) виконувати функцію

засобу навчання (конструювати знання); д) мотивувати студентів; е) бути відкритим до змін [520, с. 10–16].

Оцінювання – один із ключових компонентів контролю. В педагогічній літературі розрізняють два базових типи оцінювання – формативне та сумативне. Формативне оцінювання реалізується через тривалий процес, мета якого корегувати навчальний прогрес студента, надаючи критичні зауваження та поради у вербальній формі (письмовий відгук, усний коментар, аналіз роботи студента у формі діалогу із ним). Сумативне оцінювання здійснюється по завершенні навчального курсу чи його окремого етапу; його головна мета дати кількісну (зазвичай виражену у цифровому форматі) оцінку досягнутого результату навчання. Хоча формативне та сумативне оцінювання часто протиставляють як полярні, на практиці будь-яка форма контролю поєднує ознаки обох типів у разі домінуванні одного із них [215, с. 6–7].

У рамках навчальних технологій, що є складовими педагогічної системи ІДАКП, контроль за навчальними здобутками студентів здійснюється упродовж всього курсу навчання. Залежно від дидактичної мети, етапу проведення та форми презентації результатів, Ч. Бейзерман виділяє 3 види оцінювання сформованості АКК студентів:

- 1) **діагностичне** (*evaluation*) – визначає місце студента у навчальному процесі; скеровує його на відповідний курс з АКП;
- 2) **підсумкове** (*assessment*) – визначає та фіксує рівень сформованості АКК студента по завершенні відповідного етапу комунікативної підготовки;
- 3) **критичне** (*response*) – вербальний коментар, який надається на проміжному етапі роботи над комунікативним завданням, покликаний допомогти студентові вдосконалити свій текст перед подачею його на заключну перевірку [183, с. 121].

Діагностичне та підсумкове оцінювання відносяться до сумативного типу, оскільки встановлюють рубіж певного етапу навчання, а його результати представляються у формі цифрової оцінки, бала чи рейтингу. Критичний відгук читача, який студенти отримують на етапі виконання комунікативного завдання, а не по його завершенні – типовий приклад формативного оцінювання.

Діагностичне оцінювання застосовується у розподілі першокурсників на відповідні навчальні курси в рамках загальної АКП. У сучасній практиці американських університетів домінують такі методи діагностичного оцінювання:

1. *Непряме* – покладається на результати іспиту з англійської мови, складеного вступниками в рамках національних систем оцінювання знань випускників середніх шкіл SAT (Scholastic Aptitude Test) або ACT (American College Testing). Головна перевага методу – його дешевизна: коледжам не потрібно розробляти власних завдань, проводити випробувань серед студентів, перевіряти їхні роботи. З іншого боку, результати іспитів SAT / ACT не відображають реальних комунікативних умінь і навичок студентів.

2. *Тест COMPASS*, який студенти виконують на комп'ютері, полягає у редагуванні запропонованого фрагменту тексту. Це відносно економна форма діагностики, яка, однак, дає лише опосередковану оцінку комунікативних умінь і навичок екзаменованих (студенти не створюють власного комунікативного продукту, а лише покращують даний зразок).

3. *Традиційний іспит з письма* – студенти виконують комунікативне завдання (зазвичай есе) в режимі аудиторного екзамену, яке пізніше перевіряється комісією фахівців із застосуванням традиційних холістичних чи аналітичних шкал оцінювання. Це один із найбільш валідних методів діагностики, але він досить коштовний і вимагає значних затрат часу перевіряючих.

4. *Експертна вичитка (expert reader system)* – комунікативне випробування відбувається подібно до традиційного іспиту з письма, але перевірка робіт носить спрощений характер. Роботам не дають формальної оцінки у балах за визначеними критеріями; натомість перевіряючий, покладаючись на свій педагогічний досвід та інтуїцію, скеровує студентів на курси ЗАКП відповідного рівня лише на основі загального враження про їхні роботи. Незважаючи на відносну суб'єктивність оцінки, метод виявився достатньо надійним [477; 478].

5. *Кероване самовизначення* – відносно новий та економний метод, який не передбачає жодних вимірювань знань, умінь та навичок студентів. Натомість студенти

самостійно обирають для себе рівень АКП в результаті інструктажу, який проводиться для них викладачами дисциплін комунікативного спрямування [203; 460].

6. *Портфоліо* – студенти представляють на розгляд комісії зразки своїх попередніх письмових робіт (наприклад, виконаних у рамках програми середньої школи).

7. *Інтегрований підхід до організації діагностики*. Часто ВНЗ не покладаються на один метод при скеруванні студентів на курси АКП відповідних рівнів, а використовують різні комбінації вищеперелічених методів. Сьогодні діагностичні вимірювання рівня комунікативної компетентності студентів все частіше відбуваються у режимі он-лайн з використанням університетських веб-ресурсів [424, с. 80–90].

Підсумкове оцінювання виконує декілька функцій. Передусім – це визначення рівня сформованості конкретних умінь і навичок-складових загальної чи дисциплінарно-фахової АКК, набутих студентами після завершення окремого етапу комунікативної підготовки. Крім цього, у процесі підсумкового контролю створюється база даних, які можуть послужити матеріалом для перевірки ефективності педагогічних технологій, програм підготовки, а також оцінки роботи окремих викладачів або навчальних підрозділів (детальніше див. 3.1.2). Підсумкове оцінювання тісно переплітається з діагностичним, часто рівень сформованості загальної АКК є передумовою скерування студента на відповідні курси ДФАКП.

Підсумкові випробування можуть бути інтегрованими у програми конкретних навчальних комунікативно спрямованих курсів або здійснюватися окремо адміністраторами програм з комунікативної підготовки чи зовнішніми експертами (напр., акредитаційними комісіями). Сьогодні в американських університетах застосовуються такі підвиди *підсумкового оцінювання*:

1. *Заключне (exit testing)* – підсумкове випробування з академічного письма, яке студенти проходять по завершенні курсу з основ академічної комунікації на першому році навчання. Найпоширеніша форма заключного оцінювання - *іспит з письма експромтом*, під час якого студенти виконують комунікативне завдання в

рамках визначеного періоду часу (2-3 години), не покидаючи аудиторії. Усі студенти однакового рівня (але з різних академічних груп) пишуть іспит одночасно; завдання для усіх однакові. Сьогодні окремі ВНЗ застосовують модифікований варіант заключного іспиту, розклавши його на два етапи: студенти одержують завдання за кілька днів до іспиту, що дає їм змогу підготуватися, скориставшись усіма перевагами процесуального підходу до письма; їм також дозволяють брати свої нотатки на іспит, де вони завершують роботу над твором [424, с. 94–99].

Альтернативою заключного іспиту в межах курсу з АКП може бути **портфоліо**, укладене із добірки праць студента, виконаних упродовж курсу, яке також включає рефлексійне есе або лист, що аналізує та підсумовує навчальний досвід студента.

2. Рубіжне (mid-career assessment) має місце на етапі переходу студента від загальної програми університетської підготовки (перші 2 роки) до програми фахової підготовки. У цей час багато ВНЗ США хочуть пересвідчитися, чи загальна АКК їхніх студентів достатньо сформована для того, аби вони могли приступити до ДФАКП. Не склавши цього випробування, студент не може піднятися на наступний рівень АКП, а відтак, навіть успішно пройшовши усі курси за фаховим спрямуванням, він не зможе отримати диплом бакалавра.

Рубіжне оцінювання також включає екзамен з письма експромтом та / або портфоліо. Відмінність від заключного оцінювання полягає у тому, що завдання екзамену не прив'язані до змісту будь-якого раніше пройденого комунікативного курсу, а портфоліо складається із письмових робіт, написаних студентами в рамках різних курсів загальної програми підготовки.

У більшості форм підсумкового, а також діагностичного сумативного оцінювання використовуються шкали оцінювання з показниками рівнів сформованості загальної чи дисциплінарної АКК. Критерії оцінювання визначаються за компетентнісним принципом і корелюють із цілями та завданнями відповідних навчальних курсів чи програм підготовки. Для оцінювання академічного письма й усного мовлення використовують три типи шкал –

холістичні, аналітичні (атомістичні) і так звані **шкали первинних характеристик** (*primary trait scoring rubrics*) [424, с. 82].

Холістині шкали дозволяють дати цілісну характеристику комунікативного продукту, розглядаючи усі критерії оцінювання в сукупності. Типовий приклад холістичної шкали оцінювання письмових робіт студентів першого курсу представлено у додатку И.1. Холістичні шкали відносно легко розробити, їх використання заощаджує час викладача при перевірці робіт. Водночас, такі шкали не дають можливості локалізувати окремих проблемних аспектів академічного письма чи мовлення студентів. Холістична оцінка може бути суб'єктивною, її важко аргументувати через недостатню диференціацію критеріїв. Оцінювання такого типу вимагає значного досвіду та педагогічного хисту викладача.

У випадку **аналітичного** оцінювання студент одержує окрему оцінку за кожен аспект академічного письма чи мовлення. Аналітичні шкали представлені у формі таблиць з переліком критеріїв та показників рівнів сформованості комунікативних умінь і навичок, що відповідають тій чи іншій оцінці. Оцінка всієї роботи визначається як середнє арифметичне або сума балів, одержаних за кожен аспект.

Перевага цього типу оцінювання – це можливість проаналізувати сильні і слабкі сторони роботи студента, підказати йому, які аспекти його академічного письма/ мовлення потребують удосконалення. Деякі аналітичні шкали також дають змогу встановлювати відсоткову вагу кожного критерію, таким чином визначаючи ступінь важливості кожного аспекту для одержання бажаного кінцевого результату. Основний недолік аналітичного оцінювання полягає у тому, що, приділяючи значну увагу компонентам, легко випустити з поля зору ціле, тобто проігнорувати загальне враження, яке створює робота студента.

Шкали первинних характеристик – один із варіантів аналітичних шкал, однак якщо останні відносно універсальні – можуть застосовуватися для перевірки різних видів академічного письма, то перші укладаються для кожного конкретного завдання з урахуванням його специфіки із застосуванням методу аналізу первинних характеристик [290, с. 99]. Такі шкали використовуються для перевірки

дисциплінарного письма, якщо викладачі хочуть оцінити специфічно-галузеві комунікативні уміння і навички.

Наявність тих чи інших критеріїв оцінювання та їх відсоткова вага у кінцевій оцінці комунікативних продуктів детермінується цілями та завданнями відповідних курсів і програм, жанрами академічної комунікації, в межах яких студенти виконують завдання, ступенем заглиблення у дисциплінарні контексти. Аналіз численних шкал оцінювання академічного та дисциплінарного письма дав змогу зробити такі узагальнення:

1) типові критерії оцінювання АКК студентів першого курсу включають уміння: розкрити тему та виконати задане комунікативне завдання з урахуванням потреб читацької аудиторії; розвинути головну ідею у змісті твору, підтверджуючи аргументи релевантними доказами; організувати і структурувати зміст на рівні всього тексту та його окремих абзаців, логічно і послідовно викладати думку; добирати мовні засоби вираження (зокрема лексичні й синтаксичні) відповідно до стилістичних та жанрових особливостей тексту; правильно застосовувати правила граматики, орфографії, пунктуації (див. додаток И.2);

2) шкали оцінювання, які використовуються на етапі завершення програми ЗАКП та переходу до ДФАКП, крім вищезгаданого комплексу критеріїв, містять критерії оцінювання низки комунікативно-дослідницьких умінь і навичок, зокрема таких, як навички активного читання, адекватного добору валідних джерел інформації, ефективної обробки та інтерпретації інформації, а також знання правил документування, оформлення посилань і цитування, укладення бібліографічного списку відповідно до діючих стандартів тощо (див. додаток И.3);

3) шкали оцінювання письмових робіт, які виконуються студентами в рамках ІДКК на 3-4 роках навчання, значно відрізняються від курсу до курсу, все більше відображаючи норми і стандарти дисциплінарних дискурсів, при цьому питома вага дисциплінарно-змістового компонента зростає відносно мовно-комунікативного (див. додаток И.4) [52, с. 27].

Критичне. Перелічені вище форми і методи оцінювання сформованості загальної та дисциплінарної АКК студентів відображають засади сумативного

підходу. Однак, провідна роль у формуванні реальних академічних комунікативних умінь і навичок належить поточному формативному оцінюванню. Л. Холедей, наприклад, вважає, що формальне оцінювання у цифрах і балах демотивує студентів, які докладають зусиль, аби вдосконалити своє академічне письмо. На думку дослідниці, таке оцінювання «культивує кастову систему, в якій розумні стають дедалі розумнішими (...), а слабкі дедалі слабшими (...). Замість оцінок ми повинні надавати студентам корисну інформацію, пропонувати реальну допомогу, а не приниження» [337, с. 38]. Такою допомогою для студента може стати дружня, доброзичлива критика, доречне зауваження, підказка, яку викладач повинен надати йому у процесі роботи над завданням.

Комунікація – явище соціальне. Одне із головних завдань АКП – навчити студента створювати комунікативні продукти для різних типів аудиторії. Необхідною умовою для відпрацювання риторичних стратегій комунікації з читацькою чи слухацькою аудиторією є наявність ефективного зворотного зв'язку із нею. Зв'язок автора з читачами чи слухачами у навчальному середовищі відбувається в процесі проміжної перевірки комунікативних завдань студентів у формі критичного відгуку викладача, студента-консультанта чи інших студентів. В американській педагогічній літературі приділено значну увагу формативному критичному оцінюванню у процесі ЗАКП та ДФАКП студентів, зокрема таким його формам, як відгук викладача, взаємооцінювання, відгук студента-консультанта, самооцінювання [192; 337; 380; 384]. Розглянемо кожен із цих форм та її педагогічне значення.

Критичний відгук викладача. В американській педагогічній літературі простежуємо розмежування понять «реакція» чи «відгук» та «оцінка» або «судження» [192, с. 48]. Перевіряючи роботу студента, викладач не завжди має брати на себе роль судді; роль радника чи доброзичливого критика може бути значно ефективнішою. Головна мета відгуку викладача – надати підтримку студентові у процесі формування його АКК; вона може реалізовуватись у таких завданнях: а) показати сильні і слабкі сторони конкретного комунікативного продукту; б) підказати шляхи його вдосконалення; в) допомогти засвоїти

стилістичні особливості певних типів текстів тощо. Якщо відгук супроводжує сумативну оцінку, то він служить роз'ясненням до неї.

У відгуках викладачів, які надаються в рамках комунікативної, а не дисциплінарної підготовки, увагу зосереджено на риторичних та лінгво-структурних параметрах текстів більшою мірою, ніж на їх змісті. Зазвичай у своїх відгуках викладачі коментують такі аспекти письмових робіт: відповідність роботи комунікативному завданню, особливості риторики, дотримання жанрових стандартів, структурна організація тексту, лінгвістична коректність [384, с. 105].

Сутність відгуку викладача не лише у тому, аби вказати на помилки і недоліки роботи, але допомогти їх виправити і запобігти їхньому майбутньому повторенню. Іноді у своїх коментарях викладачі вказують на причини виникнення тієї чи іншої помилки та пропонують шляхи її усунення. Така робота створює додаткове навантаження на викладача, щоб оптимізувати її, можна укласти списки типових помилок при виконанні завдань конкретного виду і роздавати їх усім студентам групи. Приклад такого коментаря наведено нижче [384, с. 108].

типова помилка	причина виникнення	шляхи подолання
громіздкі, незв'язні речення e.g.: <i>If in the software industry things get patched up and without social responsibilities in the event such patching up could lead to damage it would be ignored.</i>	студент намагається висловити декілька різних думок в одному реченні	1) розбити речення на кілька коротких; 2) спробувати чіткіше сформулювати думку

Взаємооціювання. Викладачеві, в силу його фахової підготовки та постійної практики перевіряння й оцінювання студентських робіт, може бути нелегко виконувати роль незаангажованого реципієнта. Водночас, студент, який отримує критичний відгук на свою роботу від викладача, сприймає його як імператив, як інструкцію до виконання. Студентові важко чинити опір авторитетові викладача, відстоюючи власну авторську позицію [248, с. 40]. У такому випадку взаємооціювання стає дієвим педагогічним засобом навчання і контролю. У типовому курсі з АКП взаємооціювання проводиться на етапі завершення роботи студентів над першою версією їхнього письмового завдання. Студенти

обмінюються своїми текстами (бажано перед заняттям) і дають відгук на роботи одногрупників, опираючись на список критеріїв оцінювання (checklist), складений заздалегідь у процесі колективного обговорення або наданий викладачем. У праці “Writing with power” П. Елбов наводить широкий перелік запитань, які можна включити до бланку для взаємооцінювання [271, с. 252–254] (див. додаток К). Після ознайомлення із коментарем критика, автор обговорює із ним незрозумілі чи проблемні фрагменти роботи. При цьому головна увага приділяється змісту, організаційній структурі тексту та риторичним стратегіям автора; виправлення граматичних чи орфографічних помилок не входить у обов’язки критика. Коментарі колег-студентів повинні допомогти авторам на завершальному етапі виконання комунікативного завдання. Викладач мінімально втручається у процес взаємоперевірки, однак, під час здійснення перевірки завершеної роботи він може брати до уваги те, чи автор урахував зауваження критиків.

Педагоги відзначають низку переваг взаємооцінювання. Зокрема, така форма контролю знижує психологічну напругу, робить процес навчання демократичнішим. Перевіряючи роботи колег, студенти сприймають завдання в іншому ракурсі, вони починають глибше розуміти вимоги та критерії оцінювання. У процесі такої роботи вони вдосконалюють навички критичного мислення, краще усвідомлюють механізми взаємодії між автором та адресатом, що у кінцевому результаті позитивно відображається на їх власному письмі. Студенти починають сприймати завдання та роботу над ним із більшою відповідальністю, вчать співпрацювати між собою. Недолік взаємооцінювання у тому, що воно займає багато часу, і в курсах, на які відведено небагато аудиторного часу, може бути неприйнятним. Натомість викладач може просити студентів проводити взаємооцінювання у позаурочний час [248, с. 40; 302, с. 93–94].

Самооцінювання – один із ефективних засобів активного навчання. Критикуючи власну роботу, студент відчуває більшу міру відповідальності як за конкретний створений ним комунікативний продукт, так і за свою навчальну діяльність в цілому. Самооцінка – це рефлексія, переосмислення навчального

досвіду, під час якого активуються метакогнітивні процеси, відбувається якісна перебудова структури знань, умінь і навичок.

Під час ЗАКП та ДФАКП самооцінювання може відбуватися у формі самоконтролю із власної ініціативи студента або ініціюватися викладачем як окреме навчальне завдання. У першому випадку студент на етапі фінального редагування тексту комунікативного завдання перевіряє його відповідність заданим вимогам і стандартам, опираючись на список критеріїв, наданий викладачем. У другому випадку викладач просить студента заповнити бланк для самооцінки, відповівши на ряд запитань, які, зокрема, можуть стосуватися якісної оцінки самої роботи (що вдалося, а що ні), а також досвіду її виконання (у чому полягали труднощі, як студент долав їх). Іноді викладачі використовують бланки спільного оцінювання у формі таблиці, у лівій колонці якої студент сам характеризує власну роботу за аспектами, а у правій колонці те саме робить викладач (див. додаток Л). Кінцева оцінка може виводитися у процесі «переговорів» між студентом та викладачем.

Критичний відгук студента-консультанта. Студентське консультування як педагогічне явище було вперше введено у практику американських ВНЗ для підвищення ефективності навчання академічного письма. Забезпечення зворотного зв'язку між студентом, що працює над комунікативним завданням, та читачем, роль якого виконує студент-консультант, становить основу цієї форми педагогічної діяльності. Критичний коментар СК поєднує в собі експертність відгуку викладача з демократичністю і неформальністю взаємооцінювання. Пройшовши спеціальну підготовку, СК добре ознайомлені з особливостями вимог до академічної комунікації, володіють стратегіями спілкування зі студентами, під час якого здійснюється ретельний аналіз роботи, обговорення її сильних та слабких сторін. На відміну від викладачів, СК не уповноважені оцінювати роботи студентів, вони не мають права чинити тиск на авторів у їхньому виборі стратегій, тактик і засобів вираження змісту. Завдання СК – ненав'язливо допомагати студентам самостійно вирішувати проблеми, які стоять на шляху їхнього становлення як компетентних письменників. Сьогодні студентське консультування дуже поширене в

американських університетах, воно активно застосовується як для письмової, так і усної академічної комунікативної підготовки. Така форма навчальної взаємодії забезпечує достатній рівень автономії студента у поєднанні з наданням йому необхідної консультативної допомоги [323, с. 124–125; 483, с. 201] .

Альтернативне оцінювання. Більшість методів сумативного і формативного оцінювання фіксують рівень сформованості АКК студентів у певний момент їхньої підготовки (на завершальній чи проміжній стадії), проте ці методи залишають поза увагою *процес* формування АКК студентів. Інноваційний **метод портфоліо**, який почав з'являтися у практиці американських ВНЗ ще в останні десятиліття ХХ століття та швидко здобув популярність серед педагогів, дає змогу простежити становлення письмової АКК студента як цілісний неперервний процес. Метод портфоліо викликав значний резонанс у американській педагогічній літературі. У численних працях дослідники розглядали різноманітні теоретичні та практичні аспекти застосування цього методу у комунікативній підготовці [191; 202; 220; 261; 269; 319; 358]. Учені-педагоги, зокрема, відзначають такі важливі характеристики портфоліо:

1) **різноманітність** текстів та жанрів, представлених у портфоліо студента, дає йому змогу повніше проявити себе як письменника, викладач може скласти для себе більш цілісне враження про його потенціал та здібності;

2) **контекстуальність** – тексти, зібрані у портфоліо, відображають навчальні інтереси автора, їх зміст дає змогу зробити певні висновки про структуру знань і навчальний досвід студента;

3) **студентоцентризм** – право вибору (які саме тексти включати до портфоліо) підсилює почуття відповідальності студента за власний успіх;

4) **відтермінованість** оцінювання дає студентам змогу краще розпоряджатися своїм часом, повертатися до окремих проектів, вдосконалюючи їх, що позитивно відбивається на якості кінцевого продукту;

5) **рефлексія** – можливість переосмислення та оцінки свого навчального досвіду сприяє консолідації метакогнітивних знань студентів;

б) **розвиток** – спостереження за навчальним прогресом студента впродовж тривалого періоду дає змогу бачити формування його АКК у розвитку;

7) **гнучкість** – можливість адаптації портфоліо та методів його оцінювання до педагогічних цілей викладача та завдань курсу;

8) **співпраця** – працюючи над проектом портфоліо, студенти виробляють навички командної співпраці (взаємооцінювання); встановлюється тісніший зв'язок між студентами та викладачем; відбувається кооперація між викладачами (командне оцінювання студентських портфоліо) [269, с. 338; 319, с. 33–37; 424, с. 100].

В узагальненому вигляді портфоліо – це підбірка текстів, створених студентом упродовж курсу, що включає як готові відредаговані та відформатовані тексти, так і всі види чорнового письма. Зазвичай у комплект входять: а) три робочі версії письмових робіт у різних жанрах (оповідних, описових, аргументативних тощо) та від 1 до 3-х завершених текстів; б) журнал читача, який містить нотатки й коментарі до прочитаної літератури, що лягла в основу письмових робіт; в) письмовий коментар до кожної власної роботи (самооцінювання); г) відгуки інших студентів групи (або СК) на робочі версії текстів (взаємооцінювання); д) рефлексійне есе або лист, в якому студент підбиває підсумки своєї роботи впродовж курсу, даючи оцінку своїх навчальних здобутків, а також навчального досвіду.

Розмаїття зразків письма, формального і неформального, дає викладачеві змогу побачити і оцінити студента у розвитку. К. Джонс пише із цього приводу: «Ця добірка – живий, майже дихаючий, звіт про мислення студента, про його зростання як письменника і як людини, що розвивається через самооцінку» [358, с. 255].

Самооцінювання і взаємооцінювання – важливі компоненти методу портфоліо, одне із завдань якого, навчити студента критично сприймати свою працю, адекватно оцінювати її результати. В цьому методі процес оцінювання гармонійно інтегрується у процес навчання. В середині семестру кожен студент здає частину виконаних завдань (наприклад робочу версію одного із текстів та усі нотатки, що її стосуються, включаючи самооцінку) на перевірку викладачеві. Після цього відбувається індивідуальна зустріч студента з викладачем, на якій

обговорюються усі аспекти проробленої роботи. Викладач дає попередню оцінку роботи, обґрунтовуючи її відповідно до критеріїв. Пізніше студент може повернутися до цього тексту і вдосконалити його. Остаточне оцінювання портфоліо відбувається перед завершенням курсу. Його останнє заняття зазвичай відводиться для обговорення пройденого курсу, підбиття підсумків, рефлексії. Критерії оцінювання портфоліо відображені у шкалах, розроблених спеціально для кожного курсу. Кінцева оцінка враховує у певному відсотковому співвідношенні усі аспекти роботи, також береться до уваги загальний прогрес студента. Зразок шкали оцінювання можна побачити у додатку М. Остаточну оцінку як правило виставляє викладач. Цьому передує діалог зі студентом, який має право оспорювати думку викладача, обґрунтовувати свою точку зору. Однак оцінка ніколи не може суперечити критеріям [302, с. 88–89; 358, с. 260–263]. Якщо портфоліо використовується як метод підсумкового або діагностичного оцінювання, його зазвичай перевіряє комісія експертів (кожну роботу читає до 3-х людей) з метою забезпечення більшої об'єктивності [269, с. 337–338; 424, с. 100].

Особливості контролю за навчальними здобутками студентів у контексті усної АКП. Усна академічна комунікативна компетентність – важливий компонент комплексу фахових компетентностей випускника ВНЗ. Національна асоціація з комунікації (NSA), найбільша організація національного масштабу, яка всіляко пропагує комунікативну підготовку на усіх рівнях освіти, вперше у США підняла питання про з'ясування змісту поняття «усна комунікативна компетентність» та чітке визначення його структури. В рамках дослідницьких проектів NSA було опубліковано численні праці, присвячені проблемам формування, вимірювання та оцінювання усної комунікативної компетентності на різних етапах навчання – від дошкільної освіти до вищої [163; 353; 403; 448; 461; 462; 468]. У 1990 році з ініціативи NSA було скликано Конференцію з питань вимірювання та оцінювання навичок усного мовлення (*The 1990 Summer Conference on the Assessment of Oral Communication Skills*) у Денвері (штат Колорадо), на якій було прийнято ряд важливих рішень, що лягли в основу нині діючих принципів і стандартів визначення рівнів сформованості усної комунікативної компетентності

американських учнів та студентів. У ході конференції було затверджено низку положень щодо перевірки сформованості усної АКК, зокрема:

1) здійснюючи перевірку сформованості усної АКК доцільно враховувати, що усна комунікативна компетентність – це гештальт трьох компонентів: знань (про комунікативний процес, його елементи, правила, динаміку, особливості поведінки у різних комунікативних ситуаціях), усних комунікативних умінь і навичок (здатність застосовувати їх у реальному спілкуванні) та особистісних ставлень до комунікації (розуміння ролі усної комунікації, бажання та готовність до спілкування);

2) при оцінюванні сформованості усної АКК потрібно брати до уваги вербальні та невербальні компоненти комунікативної поведінки;

3) усні комунікативні уміння і навички мають перевірятись у різних комунікативних ситуаціях: публічне мовлення, дискусії у групах, інтерв'ю, співбесіди, міжособистісне спілкування тощо;

4) методи і засоби оцінювання мають бути відповідними до об'єкта оцінювання (компонентів усної комунікативної компетентності, рівень сформованості яких вимірюється), використовувати чіткі критерії та показники рівнів сформованості відповідних складових усної АКК, мати високий рівень валідності та надійності, відповідати етичним нормам [175, с. 7–10; 509, с. 35–36].

У програмах підготовки фахівців природничого профілю в університетах США усній АКП приділяється менша увага, ніж письмовій. Зазвичай усна АКП інтегрована у курси з академічного чи дисциплінарно-академічного письма, окремі курси з усної АКП пропонуються рідко, переважно як факультативи. Найбільш поширене усне комунікативне завдання, яке студенти природничих факультетів виконують під час ЗАКП чи ДФАКП, – усна публічна презентація дослідницького проекту.

Засадничі принципи оцінювання умінь і навичок усного публічного мовлення викладено у посібнику *The Competent Speaker Speech Evaluation Form* [509], що був укладений комісією у складі 11 експертів за рішенням, прийнятим на вищезгаданій конференції. Представлений у посібнику механізм оцінювання лежить в основі більшості шкал оцінювання усних презентацій, що використовуються сьогодні в американських університетах.

Запропоновані авторами посібника інваріанти холістичної та атомістичної (аналітичної) шкал оцінювання, а також дескриптор трьох рівнів сформованості умінь і навичок публічного мовлення (див. додатки Н.1, Н.2, Н.3) базуються на 8-ми «презентаційних» компетенціях, згрупованих у 2 категорії. До першої категорії належать компетенції, що реалізуються на етапі підготовки та стосуються змісту й організації презентації, а саме:

1) здатність обирати та розвивати тему відповідно до особливостей аудиторії та комунікативної ситуації;

2) здатність доносити головну ідею/ досягати риторичної мети відповідно до особливостей аудиторії та комунікативної ситуації;

3) вміння підготувати ілюстративний матеріал відповідно до особливостей аудиторії та комунікативної ситуації;

4) вміння організувати матеріал відповідно до теми, аудиторії, комунікативної мети і ситуації.

Друга категорія включає компетенції, які реалізуються на етапі проведення презентації:

1) здатність використовувати мовні засоби відповідно до особливостей аудиторії та комунікативної ситуації;

2) вміння використовувати вокальні ресурси (ритм, тон, сила звуку) для привернення й утримання уваги слухачів;

3) правильна вимова, артикуляція, використання належних граматичних конструкцій;

4) здатність використовувати мову тіла для підсилення вербального повідомлення [509, с. 10–15].

Представлені прототипи холістичної та аналітичної шкал при відповідній модифікації можна використовувати для різних видів сумативного та формативного оцінювання. Аналіз шкал оцінювання презентацій, представлених на веб-сторінках американських університетів, показав, що принцип їх побудови відповідає згаданим прототипам. У окремих випадках викладач може виділяти та окремо оцінювати такі уміння і навички, як здатність підтримувати візуальний

контакт з аудиторією та інтерактивно взаємодіяти з нею. На старших курсах у рамках ДФАКП важливе значення має глибина дисциплінарних знань, представлених у презентації, знання та вживання фахової термінології тощо.

3.1.2 Реалізація корегувального компонента педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

Дидактичні та управлінські технології, що утворюють педагогічну систему ІДАКП, реалізуються у вищій освіті США вже тривалий час, що доводить їхню дієвість. Водночас, у більшості американських університетів здійснюється комплекс заходів, спрямованих на забезпечення неперервного контролю за ефективністю педагогічних технологій і програм підготовки фахівців, з метою постійної оптимізації та вдосконалення останніх.

У вітчизняній та зарубіжній літературі представлено низку критеріїв оцінки технологій навчання [14; 135; 140; 146], більшість із яких базуються на системі, запропонованій О. Б. Хововим, що включає декілька груп критеріїв, з допомогою яких можна дати детальну характеристику навчальних технологій на трьох етапах їх реалізації: проектування, функціонування та оцінки результатів [140].

На *етапі проектування* важливими критеріями оцінки технологій є можливість їх логічного та послідовного поділу на окремі етапи, процедури та операції, алгоритмічність, наявність управлінського інструментарію та умов забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу. На *етапі функціонування* ефективність дидактичної технології визначається а) відповідністю змісту навчання цілям та завданням освітнього процесу; б) відповідністю обраних методів, організаційних форм та дидактичних засобів навчання прийнятій психолого-педагогічній концепції засвоєння знань та умінь; в) інформативною ємністю та засвоюваністю навчального матеріалу. *Ефективність результатів навчання* визначається глибиною, системністю, дієвістю та усвідомленістю засвоєння знань, сформованістю відповідних компетентностей [14, с. 135–136].

В американській педагогічній літературі проблему перевірки ефективності педагогічних технологій, у тому числі педагогічної системи ІДАКП та інтегрованих

до неї технологій, представлено у працях Ч. Бейзермана [183], Б. Валвурд [519], Е. Гюби та І. Лінкольн [311]; В. Кондона [240], П. Макі [396], Б. Олдс [426], М. Стассен [488], М. Стіт-Берг [494], Р. Фрая [290], Т. Фулвайлера [291], та ін. Зазначені автори ґрунтовно вивчали цілі, завдання, принципи та практичні механізми здійснення перевірки ефективності технологій підготовки фахівців у вищій школі. Дослідники виділяють два основні аспекти контролю за ефективністю технологій АКП: а) *внутрішній контроль*, який забезпечує учасників навчального процесу інформацією про успішність досягнення поставлених цілей і завдань та б) *зовнішню звітність*, що передбачає доведення до відома адміністрації ВНЗ, акредитаційних установ та інших зацікавлених сторін (у тому числі, батьків, спонсорів, роботодавців та громадськості) інформації про дієвість актуальних програм і технологій [240, с. 31–32]. На цій підставі пропонується чітко розрізняти терміни *перевірка ефективності (assessment)* та *звітність (accountability)*. Перше поняття визначається як «неперервний процес, націлений на розуміння та покращення навчання студентів..., що передбачає визначення належних критеріїв і стандартів якості засвоєння знань; систематичний збір, аналіз та інтерпретацію даних про відповідність навчальних здобутків визначеним стандартам; обробку та документування зібраної інформації з метою покращення якості освіти» [170, с. 8]. Водночас *звітність* передбачає обробку статистичних даних, одержаних у процесі різноаспектної перевірки діючих програм і технологій, та передачу результатів зовнішнім установам, зокрема штатним та федеральним агенціям, акредитаційним організаціям тощо [494].

Більшість дослідників сходяться на думці, що постійне здійснення внутрішнього моніторингу якості функціонування педагогічних технологій та програм підготовки у ВНЗ – необхідна умова досягнення високих стандартів освіти, адже контроль на різних етапах дає змогу: а) діагностувати початковий рівень знань студентів з метою адаптації змісту та організаційної структури відповідних навчальних курсів на етапі проектування; б) стежити за навчальними успіхами студентів під час навчання та вносити необхідні корективи до програм на етапі їх реалізації; в) апробувати інноваційні методи навчання та

запроваджувати найбільш ефективні із них у навчальну практику; г) розуміти сутність навчальних потреб студентів та оперативно забезпечувати їх задоволення [488, с. 6].

На думку Р. Фрая, моніторинг та оцінка ефективності навчальних технологій будуть дієвими якщо: а) самі технології та програми мають конкретні чітко визначені реалістичні цілі та завдання; б) контроль носить багатовимірний характер, у ньому застосовується комплекс методів вимірювання навчального прогресу студентів, включаючи знання, уміння, навички, систему сформованих цінностей, ставлень і суджень, впродовж тривалого часу; в) беруться до уваги не лише навчальні здобутки студентів, але і їхній навчальний досвід, педагогічні умови забезпечення освітнього процесу; г) моніторинг здійснюється систематично, у вигляді послідовних, логічно організованих кроків, за умови, що методи і способи контролю постійно вдосконалюються; д) до процесу контролю залучена уся академічна спільнота: викладачі, працівники відділу справ студентів, адміністратори, самі студенти тощо; е) контроль за ефективністю педагогічних технологій є частиною ширшого комплексу заходів, спрямованих на ініціювання позитивних змін в освітньому середовищі навчального закладу, а його результати реально впливають на процеси прийняття рішень щодо адміністрування, бюджетування, формування змісту навчальних планів ВНЗ тощо; є) оцінювання якості програм і технологій робить освітян відповідальними перед студентами та громадськістю за результати своєї діяльності [290, с. 26–27].

На думку Б. Олдс, ключовими елементами системи заходів контролю за ефективністю педагогічної технологій ІДАКП є: а) оцінка цільового компонента технологій; б) перевірка наявності умов і засобів для досягнення поставлених завдань; в) визначення критеріїв та показників рівнів сформованості відповідних складових академічної комунікативної компетентності; г) розроблення методики оцінювання технологій; д) відпрацювання логістики контролю (визначення часу і місця проведення контрольних заходів); е) забезпечення доступу до інформації про результати оцінювання технологій ІДАКП для осіб та структур, які можуть впливати на покращення їх ефективності [426, с. 124–126].

Система, запропонована Б. Олдс, корелює із моделлю процесу оцінювання ефективності програм підготовки студентів Р. Фрая [290, с. 61] (рис. 3.1), на якій можна спостерігати замкнутий цикл моніторингу та вдосконалення ефективності педагогічних технологій, а також органічний зв'язок усіх етапів цього процесу.

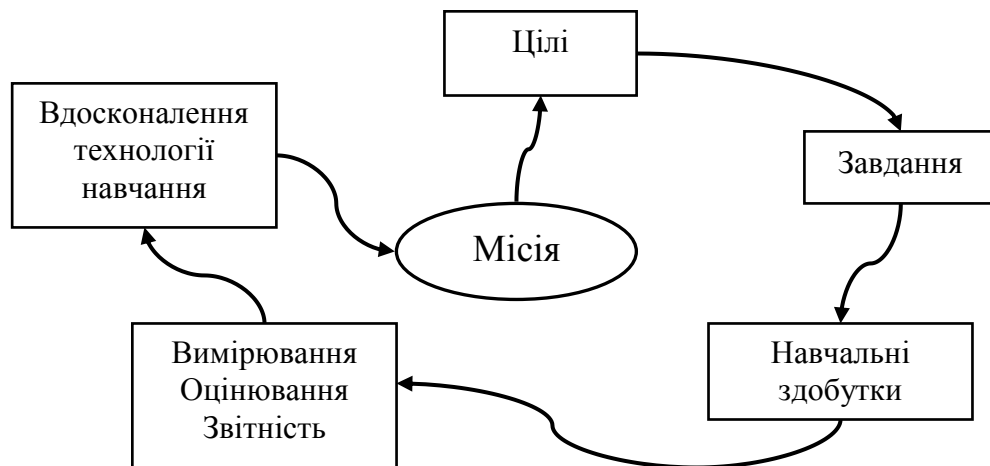


Рис. 3.1. Модель процесу перевірки ефективності педагогічної технології

Перший крок в оцінюванні ефективності педагогічної технології – аналіз відповідності поставлених цілей та завдань до засобів їх імплементації. Під останніми розуміємо комплекс навчальних заходів та процесів (навчальні курси, семінари, тренінги, практики, діяльність структур підтримки), з допомогою яких реалізуються визначені завдання. Провідна мета педагогічної системи ІДАКП та її складових навчальних технологій – консолідація організаційних, людських та навчально-методичних ресурсів усієї академічної спільноти університету для забезпечення ефективною соціалізацією студентів у відповідні дисциплінарні та професійні спільноти шляхом формування у них цілісного інтегративного комплексу фахово-комунікативних компетентностей. У додатку П.1 представлено найважливіші завдання педагогічної системи ІДАКП та відповідні імплементаційні засоби [291, с. 65–72].

В американській педагогічній літературі розглядаються різноманітні методи та прийоми вимірювання й оцінювання ефективності навчання, що застосовуються під час реалізації програм підготовки та окремих курсів навчальних дисциплін. Їх традиційно ділять на такі групи: **прямі й непрямі, кількісні та якісні**.

Прямі методи вимірювання та оцінки результатів застосування технологій відображають реальні навчальні здобутки студентів (знання, уміння, навички) в об'єктивній формі (тести, есе, презентації, проекти, аудиторні завдання). *Непрямі* методи, такі, як анкетування чи інтерв'ю, зосереджені на рефлексії, самооцінці, аналізі оціночних ставлень, суджень, суб'єктивного бачення перебігу та результату навчального процесу його учасниками. *Якісні* методи мають дескриптивний характер, вони включають спостереження, інтерв'ю, екзит-поли, анкетування (відкриті запитання), підсумкові звіти, рефлексійні есе. Дані, зібрані з допомогою якісних методів, зазвичай об'ємні та важко піддаються обробці, водночас одержана інформація може бути цінною для внесення коректив у роботу технологій. *Кількісні* методи передбачають збір та статистичну обробку даних про навчальні здобутки студентів у цифровому форматі (бали, відсотки, рейтинги). Вони включають тестування, анкетування (закриті запитання), збір демографічних даних, визначення рівня знань, умінь і навичок із застосуванням спеціально розроблених шкал, формальне поточне оцінювання навчальних досягнень студентів на заняттях, підсумкові іспити. Кількісні дані легко піддаються інтерпретації й узагальненню, їх можна організовувати, структурувати та представляти у різних форматах. З іншого боку, такі методи недостатньо гнучкі, надто формальні і в разі непередбаченого застосування можуть відзначатися низькою валідністю [50, с. 42].

Американські фахівці у галузі контролю за ефективністю педагогічних технологій пропонують комплексну класифікацію методів оцінювання різноманітних аспектів навчальних програм і технологій [290, с. 80; 488, с. 34]. Класифікація, яка включає 5 категорій методів контролю, згрупованих за способом одержання даних, представлена у додатку П.2.

Планування процесу контролю за ефективністю педагогічних технологій передбачає підбір такого комплексу засобів, який дозволив би одержати максимум інформації, необхідної для забезпечення якісної реалізації технології при мінімальних затратах коштів, часу та інших ресурсів. На думку М. Морган [412, с. 148], план моніторингу педагогічної чи навчальної технології варто розробляти паралельно із проектуванням самої технології, адже критерії і методи контролю мають корелювати із її завданнями, принципами та очікуваними результатами. Цю думку підтримує Т. Фулвайлер, який вважає, що для кожного окремого завдання, визначеного в рамках технології, необхідно застосовувати окремий комплекс методів та критеріїв перевірки ефективності. Зокрема у випадку педагогічної системи ІДАПК, яка переслідує низку різнопланових цілей і завдань, дослідник пропонує схему оцінювання, проілюстровану в додатку П.3 [291, с. 65–72].

У сьогоднішній практиці здійснення контролю за ефективністю педагогічних технологій та програм підготовки в американських ВНЗ домінує конструктивістська модель оцінювання. На відміну від попередньої позитивістської моделі, яка реалізовувалась через залучення зовнішніх установ оцінювання якості освіти, опиралася на стандартизовану процедуру тестування та носила характер формальної звітності, нова модель, базована на конструктивістському підході, розглядає кожну педагогічну чи навчальну технологію як соціокультурну ситуацію, учасники якої (педагоги, суб'єкти навчання) самі конструюють її, несучи відповідальність за її успішність. У такому випадку повноваження щодо контролю за ефективністю технологій делегуються тим, хто передусім зацікавлений у їх якійсній реалізації – академічній спільноті університету та майбутнім роботодавцям. Сама процедура контролю за ефективністю педагогічних технологій набуває рис наукового дослідження – з постановкою завдань, вибором методів, інтерпретацією результатів та визначенням подальших перспектив. Будучи природною для університетського середовища, така модель знаходить позитивне сприйняття з боку усіх учасників процесу (*stakeholders*), які відчують особисту зацікавленість у проведенні якісного

моніторингу діючих програм, адже це має безпосередній вплив на успіх навчального процесу [183, с. 126; 240, с. 34; 311, с. 79–85].

Практична реалізація програми контролю за ефективністю педагогічної системи ІДАКП може бути проілюстрована на прикладі Вашингтонського державного університету (*Washington State University*), де вона носить комплексний характер і має реальний вплив на функціонування системи комунікативної підготовки студентів на усіх етапах і рівнях (див. додаток П.4)

Контроль за ефективністю технології студентського консультування.

Технологія студентського консультування з академічної комунікації, яка у багатьох американських університетах реалізується як самостійна програма (*Writing fellows program*), що включає підготовку та діяльність студентів-консультантів (СК), становить важливий компонент педагогічної системи ІДАКП. Фахівці відзначають, що контролювати ефективність роботи СК нелегко, адже їхня праця становить лише частку від колективних зусиль, спрямованих на виконання завдань педагогічної системи ІДАКП, що докладаються з боку трьох сторін-учасників навчального процесу: викладачів, студентів та СК [323, с. 130]. Провести кількісну оцінку внеску СК у формування АКК студентів, з якими вони працюють, практично неможливо, тому оцінювання їхньої діяльності здійснюється переважно з допомогою непрямих якісних методів, що покладаються на суб'єктивні судження: анкетування, інтерв'ю, оцінні звіти. Найефективнішим методом збору інформації про функціонування програм СК є анкетне опитування студентів, які отримують допомогу СК, викладачів, які скеровують своїх студентів по таку допомогу, або до чийх курсів прикріплені СК, та самих СК. Зразки анкет, розроблених для кожної групи респондентів, наведено у додатках Р.1, Р.2, Р.3.

Анкета для студентів вміщує запитання (переважно закритого типу), з допомогою яких можна з'ясувати: а) наскільки корисною була допомога СК у роботі студента над письмовим завданням; б) як часто відбувалися консультації; в) наскільки ефективною була їхня комунікація (чи зрозумілими та доречними були зауваження і поради СК); г) чи вплинула співпраця з СК на якість академічного письма студента загалом.

Запитання до викладачів (відкритого типу) передбачають отримання коротких відповідей стосовно: а) характеру співпраці між викладачами та СК; б) змін у планах та завданнях курсу, зумовлених участю у програмі СК; в) впливу СК на якість академічного письма студентів; г) зацікавленості викладача у подальшій співпраці з програмою та можливостей її вдосконалення.

В анкеті, розробленій для СК, керівник програми просить їх дати детальні і вичерпні відповіді на відкриті запитання, які стосуються: а) деталей їхньої роботи в якості СК (кількості студентів, яких вони консультували, числа та характеру письмових завдань, з якими працювали, особливостей співпраці з викладачем, відповідальним за курс); б) досвіду, набутого під час виконання обов'язків СК (труднощів, що виникали, та шляхів їх подолання, зроблених висновків, оцінки власного розвитку) [483, с. 229–232]. Таке комплексне анкетування дає змогу порівняти бачення та оцінку програми різними її учасниками, підібрати шляхи усунення недоліків, прийнятні для усіх сторін.

Крім анкетування, адміністратори програм СК застосовують метод інтерв'ю, який дає змогу зібрати більше якісних даних, з'ясувати деталі перебігу процесу студентського консультування, чіткіше виявити його позитивні сторони та недоліки. Проте, цей метод більш трудомісткий та коштовний, а тому застосовується рідше. Іноді керівники програм СК просять СК та їх підопічних студентів подавати спільні звіти про перебіг їхньої співпраці в середині курсу, що дає змогу оперативного втручання та виправлення ситуації ще до того, як студенти завершать роботу над своїми комунікативними проектами та отримують кінцеві семестрові оцінки [483, с. 220].

Моніторинг технології СК може також здійснюватися із застосуванням кількісних методів, зокрема збору й обробки статистичних даних про число учасників програми, їх репрезентацію за факультетами, напрямками підготовки, роками навчання, мовним статусом, гендерною та етнічною ознакою тощо. Обліковуються також кількість занять, проведених СК, перелік курсів, до яких вони прикріплені, кількісні параметри співпраці між викладачами, відповідальними за навчальні курси, та СК (число зустрічей, інструктажів). Зібрана

інформація представляється у звітах ЦАКП або центрів адміністрування міждисциплінарної програми з АПК.

Постійний контроль за ефективністю технологій та програм АКП студентів є важливою передумовою стратегічного планування та забезпечення стабільного розвитку педагогічної системи ІДКАП. Його здійснення є також необхідним кроком для проходження процедури акредитації ВНЗ чи окремих програм підготовки фахівців. Систему стандартизації змісту вищої освіти у США, акредитації ВНЗ та програм підготовки фахівців природничої сфери висвітлено у працях автора [46; 54] та представлено у додатку С.

3.2 Шляхи адаптації ідей американського досвіду академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю до умов вітчизняних ВНЗ

З метою з'ясування поточного стану АКП студентів природничих спеціальностей у ВНЗ України та вивчення можливостей адаптації й імплементації передових американських технологій і методів навчання академічної комунікації було проведене комплексне дослідження, яке включало теоретичну та експериментальну частину. **Об'єктом** нашого дослідження стали організаційно-змістові особливості академічної комунікативної підготовки студентів природничого профілю у ВНЗ України. **Предмет** дослідження – вплив застосування сучасних американських технологій та методів комунікативної підготовки студентів на ефективність АКП студентів природничих спеціальностей в університетах України. **Метою** даного дослідження була перевірка **гіпотези** про те, що імплементація окремих сучасних американських технологій та методів комунікативної підготовки, які реалізуються у педагогічній системі ІДКАП, може підвищити ефективність формування академічної комунікативної компетентності студентів природничого профілю в умовах вітчизняної вищої освіти.

3.2.1 Аналіз стану академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ

Завдання теоретичної частини дослідження полягали у:

1) вивченні змісту державних нормативних документів, зокрема проектів Стандарту вищої освіти у галузі знань «природничі науки», з метою визначення місця компонентів академічної комунікативної компетентності у переліку компетентностей випускників рівнів «бакалавр» та «магістр» різних спеціальностей зазначеної галузі;

2) вивченні змісту нормативних документів ВНЗ України з метою з'ясування місця та значення комунікативно-спрямованих курсів навчальних дисциплін у реалізації освітньо-професійних програм підготовки фахівців природничих спеціальностей;

3) проведенні аналізу діяльності центрів академічного письма, які функціонують при ВНЗ України.

Основними методами, які було використано на цьому етапі, стали загальнонаукові теоретичні методи дослідження, а саме: *аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, класифікація, узагальнення та конкретизація*. Матеріалом для цієї частини дослідження стали: а) проекти Стандарту вищої освіти для різних спеціальностей галузі знань «природничі науки»; б) навчальні плани підготовки бакалаврів та магістрів у галузі знань «природничі науки», робочі програми навчальних дисциплін, спрямованих на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю, а також навчально-методичне забезпечення таких навчальних дисциплін (методичні рекомендації, навчально-методичні та навчальні посібники); в) офіційні сайти Центрів академічної комунікації / письма, які функціонують на території України.

Зміст теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України визначається державним стандартом вищої освіти. У зв'язку із прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [32] «попередня редакція Закону України «Про вищу освіту», яка передбачала розроблення ГСВО (ОКХ, ОГШ і ЗД) та їх варіативних частин,

втратила чинність» [152]. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 27.10.2015 року № 1115 було затверджено Положення про створення Науково-методичної ради МОН України, метою діяльності якої є розробка стандартів освіти [40]. Наказом Міністерства освіти і науки України від 6 квітня 2016 року № 375 було затверджено персональний склад Науково-методичних комісій (підкомісій) Науково-методичної ради МОН України, у тому числі сектору вищої освіти, до завдань якого входить визроблення методології та методичних рекомендацій із розробки стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти, а також організація розроблення самих стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти [40; 103; 108].

Для з'ясування вимог до сформованості комунікативної компетентності, представлених у переліку компетентностей випускників та нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти за природничими спеціальностями, ми звернулися до «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти», схвалених сектором вищої освіти Науково-методичної ради МОН України (протокол № 3 від 29.03.2016) [82] та проектів стандартів вищої освіти України, укладених членами Науково-методичної комісії №7 з біології, природничих наук та математики Науково-методичної ради МОН України, доступних на офіційному веб-сайті Міністерства освіти та науки України [110]. Аналіз змісту цих документів показав, що комунікативна компетентність посідає достатньо важливе місце у переліку рекомендованих загальних компетентностей випускника. Зокрема, у переліку, наведеному у Методичних рекомендаціях, знаходимо такі безпосередні компоненти комунікативної компетентності (у тому числі АКК), як здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/ видів економічної діяльності), а також вчитися й оволодівати сучасними знаннями; працювати в міжнародному контексті та навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, які опосередковано передбачають сформованість комунікативної компетентності [82,

с. 13]. У переліках загальних компетентностей випускника, наведених у проектах державних стандартів вищої освіти для окремих спеціальностей природничої галузі (див. додаток Т.1), найчастіше знаходимо здатність до (професійного) спілкування державною та іноземною (зокрема, англійською) мовами (101 «Екологія» (бакалавр); 103 «Науки про Землю» (бакалавр); 162 «Біотехнології та біоінженерія» (бакалавр); 101 «Екологія» (магістр)); здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (162 «Біотехнології та біоінженерія» (бакалавр); 101 «Екологія» (магістр)), а також навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (104 «Фізика та астрономія» (бакалавр); 162 «Біотехнології та біоінженерія» (бакалавр)). Компоненти фахової та академічної комунікативної компетентності присутні також у переліках спеціальних компетентностей випускників. Серед них домінують навички роботи з джерелами наукової інформації (101 «Екологія» (бакалавр); 104 «Фізика та астрономія» (бакалавр)), здатність описувати, аналізувати, документувати і звітувати про результати дослідницької роботи (103 «Науки про Землю» (бакалавр)); здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців; здатність інформувати громадськість (101 «Екологія» (бакалавр); 101 «Екологія» (магістр)). У розділі «Програмні результати навчання» (див. додаток Т.2) розглянутих проектів нами також виявлено вимоги до сформованості числа компетентностей, що є складовими АКК та часто інтегруються із науково-фаховими вміннями і навичками. Зокрема, варто відзначити такі результати навчання, які підтверджують наявність:

а) *дослідницько-комунікативних компетентностей* студентів, що проявляються у здатності проводити пошук інформації з використанням відповідних джерел; умінні відшукувати потрібну інформацію в друкованих та/або електронних літературних джерелах, аналізувати, систематизувати, розуміти, тлумачити та запам'ятовувати її; збирати, обробляти та аналізувати інформацію; упорядковувати, тлумачити та узагальнювати одержані наукові та практичні результати; робити висновки (101 «Екологія» (бакалавр); 101 «Екологія» (магістр); 103 «Науки про Землю» (бакалавр); 104 «Фізика та астрономія» (бакалавр));

б) *дискурсно-риторичних знань та умінь*, а також *навичок публічного мовлення*, зокрема уміння представляти одержані наукові результати, брати участь у дискусіях із досвідченими науковцями стосовно змісту і результатів власного наукового дослідження; здатності формувати ефективні комунікаційні стратегії з метою донесення ідей, проблем, рішень та власного досвіду; формувати тексти, робити презентації та повідомлення для професійної аудиторії та широкого загалу з дотриманням професійної сумлінності та унеможливлення плагіату; пояснювати соціальні, економічні та політичні наслідки впровадження проектів; аналізувати нормативні документи (державні та галузеві стандарти, технічні умови, настанови тощо), складати окремі розділи технологічної документації (101 «Екологія» (бакалавр); 101 «Екологія» (магістр); 104 «Фізика та астрономія» (бакалавр); 162 «Біотехнології та біоінженерія» (бакалавр)).

У результаті вивчення проектів стандартів вищої освіти для природничих спеціальностей можна простежити певні відповідності у вимогах щодо сформованості фахово-академічної комунікативної компетентності у студентів українських та американських ВНЗ, зокрема умінь вести пошук інформації, користуючись відповідними джерелами, обробляти, аналізувати та систематизувати інформацію, представляти результати досліджень у письмовій та усній формі, здатності формувати ефективні стратегії спілкування з різними типами аудиторії. Все це свідчить про те, що українські стандарти освіти відображають глобальні тенденції та сучасні підходи до формування змісту програм підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні важливо аби зміст навчальних планів, програм навчальних дисциплін, а також педагогічні умови у ВНЗ, організаційно-методичні та матеріально-технічні ресурси сприяли досягненню навчальних результатів, окреслених у проєктованих стандартах вищої освіти.

Для того, щоб вивчити фактичний стан організації АКП студентів природничого профілю у ВНЗ України, ми здійснили аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів природничих спеціальностей, а також робочих програм та описів курсів навчальних дисциплін, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів чи її окремих компонентів, таких ВНЗ:

Київського національного університету імені Т. Шевченка (КНУ), Національного університету «Києво-Могилянська академія» (НАУКМА), Запорізького національного університету (ЗНУ), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (ХНУ), Львівського національного університету імені І. Франка (ЛНУ), Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (ЧНУ).

У результаті проведеного аналізу було виявлено, що комунікативна підготовка студентів ОКР «бакалавр» переважно здійснюється у програмах курсів навчальних дисциплін «українська мова за професійним спрямуванням», «іноземна мова» та/ або «іноземна мова за професійним спрямуванням», що входять до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки нормативної частини ОПП підготовки фахівців. Ми простежили значні відмінності як у обсягах, так і у змістовому наповненні цих курсів у різних ВНЗ. Зокрема, курс «українська мова за професійним спрямуванням» читається у обсязі від 1,5 (ЧНУ) до 5 (НАУКМА) кредитів ЄКТС, що складає від 54 до 150 годин (загальний обсяг), та пропонується студентам на першому (КНУ, НАУКМА, ЧНУ), другому та третьому (ЛНУ) році навчання. Окремі університети взагалі не включають цього курсу до навчальних планів підготовки бакалаврів природничого напрямку (ХНУ). Ознайомившись зі змістом робочих навчальних програм та описами цього курсу, ми виявили, що основну увагу в ньому приділено засвоєнню теоретичних знань про норми «сучасної української мови та літератури та особливості їх реалізації в усній та писемній формах», вивченню «основ мовленнєвої культури, дотримання загальноприйнятих фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних норм літературної мови» [112], а також «подоланню проблем низького рівня культури мови, зокрема, суржику, калькування, неправильного слововживання» [139]. Водночас на вивчення жанрів власне наукового підстилю (статті, анотації, реферату, курсової, дипломної, магістерської роботи, відгуку, рецензії), а також способів компресії наукових текстів, основ редагування, правил оформлення документів (усе це вивчається в межах однієї теми) відведено лише близько 12% навчального часу (10 аудиторних годин) [112; 113]. На нашу думку, курс «українська мова за професійним спрямуванням» переобтяжений

інформацією теоретичного характеру та лінгвістичною термінологією, а його програма не забезпечує можливостей ефективного засвоєння практичних умінь і навичок письмового та усного академічного спілкування у контексті спеціалізації студентів.

На іншомовну підготовку майбутніх бакалаврів природничої галузі відводиться більша кількість годин навчального навантаження – від 180 до 360 (загальний обсяг), що складає в середньому від 5 (ХНУ, спеціальність «хімія») до 12 (ЛНУ, всі спеціальності) кредитів ЄКТС. Велика частина ВНЗ сьогодні пропонує більше, ніж один курс іншомовної комунікативної підготовки, зазвичай це курси «іноземна мова» на першому та другому році навчання та «іноземна мова за професійним спрямуванням» на старших курсах бакалаврату (ХНУ, КНУ, НАУКМА). Попри те, що обсяги навчального навантаження, відведеного на іншомовну підготовку студентів, сьогодні цілком достатні, її змістове наповнення іноді не відповідає потребам сучасних студентів. Часто велика частина навчального часу відводиться на засвоєння мовленнєвих умінь і навичок, достатніх для здійснення спілкування на побутовому рівні, що значною мірою повторює зміст програм іншомовної підготовки середньої школи, водночас на формування комунікативних компетентностей, необхідних для соціалізації у міжнародну науково-академічну спільноту, звертається недостатньо уваги. У ході аналізу робочих програм навчальних дисциплін, що забезпечують іншомовну підготовку студентів, нами також було виявлено суперечності між цільовим та змістовим компонентами окремих курсів. Так, наприклад, у пояснювальній записці до програми «Англійська мова» для студентів географічного факультету ЧНУ наголошується на завданні курсу формувати у студентів уміння і навички усної та письмової комунікації «на професійному, побутовому та культурологічному рівнях», здатність «реалізувати комунікативні наміри на письмі (статті, реферати)», «працювати з іншомовними джерелами наукового та професійно-виробничого характеру», натомість змістовий компонент програми побудований виключно на побутовій тематиці («сім'я», «житло», «покупки», «здоров'я», «подорожі», «дозвілля», «спілкування і розваги») [29, с. 33–35].

Окрім нормативних дисциплін, окремі ВНЗ пропонують комунікативно спрямовані курси у категорії дисциплін вільного вибору студента (ЛНУ, НАУКМА, ХНУ). Зазвичай це поглиблені або розширені курси іноземної мови, або іноземної мови за професійним спрямуванням, однак є поодинокі випадки інших пропозицій. Наприклад, у навчальний план підготовки бакалаврів за спеціальністю «хімія» КНУ ім. Т. Шевченка включено дисципліну «риторика» обсягом 2 кредити ЄКТС.

Аналіз навчальних планів підготовки магістрів природничої галузі перелічених університетів дав можливість виявити, що у більшості ВНЗ магістрантам пропонуються курси іноземної мови у обсязі 2-3 кредити. Це можуть бути курси іноземної мови за професійним спрямуванням (ЛНУ, спеціальність «фізика»; ХНУ, спеціальність «геологія»), ділової іноземної мови (ХНУ, ЗНУ), у рідкісних випадках іноземної мови за академічним спрямуванням (ХНУ, спеціальність «фізика»; НАУКМА). На жаль, магістерські програми деяких університетів не передбачають іншомовної підготовки, наприклад, це стосується навчальних планів підготовки магістрів усіх природничих факультетів ЛНУ ім. І. Франка, крім фізичного.

Окрім іншомовної комунікативної підготовки, магістерські програми, зазвичай, включають курс «методологія та організація наукових досліджень» (3-6 кредитів ЄКТС), завдання якого у тому числі передбачають формування комунікативних компетентностей, зокрема «вміння шукати, аналізувати та узагальнювати науково-технічну інформацію в галузі»; «навичок ефективно подавати результати власних досліджень в усному (доповіді, презентації) та письмовому (наукові звіти, статті) вигляді, вести наукову дискусію [109, с. 3]. Такий курс укладається та проводиться викладачами кафедр за напрямом спеціалізації студентів, тому зміст комунікативної частини переважно доноситься до студентів у формі інструкцій щодо правильного оформлення та документування наукових текстів, а *процес* їхнього створення залишається поза увагою.

Здійснене нами порівняння змісту навчання студентів I-го та II-го рівнів вищої освіти природничої галузі у ВНЗ України, представленого у навчальних планах,

робочих програмах навчальних дисциплін та навчально-методичних ресурсах, дало змогу зробити такі висновки щодо стану академічної комунікативної підготовки студентів:

1. Комунікативна підготовка студентів (особливо іншомовна) здійснюється найбільш комплексно та послідовно у Національному університеті «Києво-Могилянська академія». Упродовж усього періоду навчання на рівнях «бакалавр» та «магістр» студенти природничого профілю мають змогу вивчати англійську мову у нормативних курсах «англійська мова» (1-й рік навчання, 7 кредитів ЄКТС), «англійська мова за професійним спрямуванням» (2-й рік навчання, 7 кредитів ЄКТС) та «англійська мова (МП)» (1-й рік навчання в рамках магістерської програми, 6 кредитів ЄКТС). Останній курс спрямований на формування умінь і навичок з академічного письма та публічного мовлення [99]. Крім того, студенти можуть вдосконалити свої знання та комунікативні уміння з англійської мови або вивчати другу іноземну мову в межах дисциплін вільного вибору студента, представлених курсами «англійська мова–2» (5, 6 семестр, 7 кредитів ЄКТС), «друга іноземна мова-1» (5, 6 семестр, 11 кредитів ЄКТС), «друга іноземна мова-2» (7, 8 семестр, 10 кредитів ЄКТС). Така різюча відмінність в організації комунікативної підготовки студентів у НАУКМА, порівняно з іншими ВНЗ України, вочевидь пояснюється активною співпрацею університету з американськими партнерами. Зокрема, при НАУКМА діє американський ресурсний центр для викладачів англійської мови імені Дж. Демірей, в якому регулярно проводяться семінари, присвячені різноманітним аспектам навчання англійської мови [352], американська бібліотека імені Віктора Китастого [420], що входить до складу Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», і, головне – Центр англомовного академічного письма, заснований у 2013 році при кафедрі англійської мови за підтримки Посольства США в Україні [372]. Все це наочно ілюструє той факт, що впровадження передового зарубіжного досвіду, зокрема американського, може суттєво покращити стан АКП в умовах української вищої освіти.

2. У переважній більшості українських ВНЗ (крім НАУКМА) власне академічна комунікативна підготовка студентів носить фрагментарний та хаотичний характер. Ми не виявили жодного курсу рідної мови за академічним спрямуванням у навчальних планах українських ВНЗ. Курс іноземної мови (англійської) за академічним спрямуванням пропонується лише у кількох навчальних закладах, переважно для аспірантів. У навчальних планах підготовки магістрів такий курс виявлено лише у НАУКМА (усі факультети) та ХНУ (фізичний факультет). Курси англійської мови за академічним спрямуванням зазвичай мають універсальний характер, тобто у них не враховано галузевої специфіки академічного дискурсу.

На наш погляд, основними причинами недостатнього рівня АКП студентів у ВНЗ України є:

а) відсутність системності та послідовності комунікативної підготовки студентів, що, зокрема проявляється у неузгодженості її окремих етапів;

б) відсутність координації змісту програм комунікативно спрямованих курсів рідною та іноземною мовою між собою та зі змістом програм навчальних дисциплін циклів фундаментальної, професійної та практичної підготовки;

в) відсутність організаційної ланки, яка могла б здійснювати міждисциплінарну координацію при проектуванні та реалізації змісту курсів дисциплін комунікативної та фахово-орієнтованої підготовки;

г) недостатнє навчально-методичне забезпечення – на цей час не існує жодного підручника, навчального чи навчально-методичного посібника з української мови для академічних потреб і лише декілька навчальних посібників з англійської мови для академічних потреб [83; 87; 106; 128; 157] вітчизняних авторів;

д) недостатня методична підготовка викладачів (як філологічного так і природничого напрямку) до навчання студентів академічної комунікації.

За відсутності централізованого нормативного регулювання процесом забезпечення АКП студентів ми сьогодні спостерігаємо окремі стихійні прояви самоорганізації представників академічних спільнот українських ВНЗ у цьому

напрямку, що, на нашу думку, є свідченням переходу на якісно новий рівень організації навчального процесу, при якому «ініціативи знизу» зможуть призводити до прогресивних реформ у відповідь на реальні потреби сучасної вищої освіти в Україні. Прикладом таких ініціатив та найбільш вагомим поступом у напрямку просування сучасних підходів до формування академічної комунікативної грамотності українських студентів стало заснування центрів академічного письма на базі вітчизняних університетів.

Сьогодні в Україні функціонує лише два такі центри: Центр англомовної академічної комунікації при Львівському національному університеті ім. І. Франка (ЦААК) та Центр англомовного письма (ЦАП) при Києво-Могилянській академії. Обидва Центри постали як результат міжнародної співпраці викладачів кафедр іноземних мов українських ВНЗ із колегами з американських університетів. Зокрема, Центр англомовної академічної комунікації у Львові було створено за сприяння Програми партнерства між Орегонським університетом (м. Юджин, США) та ЛНУ ім. І. Франка, а Центр англомовного письма при Києво-Могилянській академії було засновано на базі кафедри англійської мови цього університету за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки в Україні під керівництвом досвідченого експерта у галузі викладання англійської мови, організації та впровадження освітніх програм, консультанта з питань підвищення кваліфікації викладачів, співробітника Відділу у справах освіти і культури Держдепартаменту США Єви Сміт. Природно, що обидва Центри зорієнтовані на просування технологій та методів навчання *англомовної* академічної комунікації, що базуються на досягненнях сучасної *американської* лінгводидактики та практики навчання у ВНЗ.

Аналіз офіційних веб-сайтів згаданих Центрів показав, що в основі програм їхньої діяльності лежать спільні цілі та завдання. Зокрема їх стратегічні цілі передбачають а) інтегрування українських ВНЗ у міжнародну англомовну академічну спільноту, б) дослідження та просування передових методик формування англомовної академічної комунікативної компетентності студентів. Серед практичних завдань центрів заслуговують на увагу такі: а) формування

комунікативних умінь і навичок, розвиток стратегій письма у студентів, викладачів та зацікавлених фахівців за допомогою проведення семінарів, тренінгів, дистанційних навчальних курсів; б) розробку курсів з англомовного науково-академічного письма для студентів та аспірантів; в) консультування аспірантів та науковців з питань написання та публікації статей у міжнародних журналах [143; 372].

Ми також простежили певні відмінності у напрямках та формах організації діяльності Центрів. Так, діяльність ЦААК у Львові має більш помітне науково-дослідницьке спрямування. Зокрема, Центр є учасником міжнародного проекту “Розвиток навичок читання та письма у студентів гуманітарних спеціальностей: створення центрів вдосконалення академічних навичок і вмінь на базі вищої школи” (LIDHUM), та міжнародної європейської ініціативи COST Action 151401, мета якої – створення широкої основи розвитку освіти і вдосконалення технологій навчання письма в епоху інформаційних технологій. З 2008 року на базі ЦААК при ЛНУ ім. І. Франка було проведено 2 міжнародні науково-методичні конференції: «Навчання англомовної академічної комунікації в Україні та у світі: проблеми і перспективи» (2008, 2011) та науково-методичну конференцію «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (2013), що стали форумом для обговорення найактуальніших питань навчання академічної комунікації у ВНЗ. Сьогодні ЦААК у Львові також розвиває додатковий напрямок діяльності, загалом нетиповий для таких структур, однак, зумовлений нинішніми потребами вищої освіти в Україні – консультування з питань підготовки до складання тесту з англійської мови на рівень B2 [93; 143; 158].

На відміну від Львівського ЦААК, діяльність якого передусім спрямована на задоволення потреб викладачів, аспірантів та науковців, Центр англомовного письма при НаУКМА пропонує ширший спектр послуг для студентів. Сьогодні – це єдина структура у вищій освіті України, де розвивається така форма організації навчальної діяльності як студентське консультування. Центр набирає та готує студентів-волонтерів (від третього курсу і далі) для надання допомоги іншим студентам, які хочуть вдосконалити навички письма, на усіх етапах виконання

комунікативних завдань – від планування до редагування. Функції, які виконує ЦАП при НаУКМА, найбільш наближені до функцій типового американського ЦАКП [372].

Сьогодні ініціативи з поширення академічної грамотності через центри письма в Україні перебувають на стадії становлення. Сам факт існування таких центрів свідчить про те, що Україна активно інтегрується у світову науково-академічну спільноту. Однак, процес формування академічної комунікативної культури має включати розвиток АКК не лише іноземною, а передусім рідною українською мовою (навіть беручи до уваги той факт, що англійська мова сьогодні функціонує як *lingua franca* науки). Як справедливо зазначає з цього приводу російська дослідниця, прихильниця концепції створення центрів академічного письма при університетах Росії як ефективного шляху підвищення академічної грамотності І. Короткіна: «Формування навичок академічного письма рідною мовою може виявитися економічно вигіднішим, проходити легше та швидше й охоплювати більше число бажаючих, ніж англійською мовою», для цього лише потрібна «єдина методична база, орієнтована на міжнародні закони академічного письма» [60, с. 123].

Вітчизняні центри академічного письма об'єднують навколо себе переважно викладачів та студентів англійської мови. На нашу думку, необхідним кроком у їх подальшому розвитку має стати створення передумов для інтеграції зусиль різнопрофільних фахівців – представників усіх дисциплінарних спільнот університету. Перша спроба залучення ширшого кола представників академічної спільноти до діалогу навколо питань АКП студентів була зроблена під час науково-методичної конференції «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін», організована ЦААК при ЛНУ ім. І. Франка, на якій, зокрема, було підняте питання шляхів і методів розвитку навичок письма українською та іноземними мовами у студентів гуманітарних дисциплін [93; 143]. Почесними гостями конференції стали представники гуманітарних факультетів університету, які поділилися своїми міркуваннями щодо шляхів комунікативної підготовки студентів у галузях їхньої спеціалізації. На жаль, це починання поки-що не набуло

подальшого розвитку, а представники природничих факультетів взагалі залишилися поза контекстом цього міждисциплінарного діалогу.

Організація центрів академічного письма при українських ВНЗ була ініційована представниками мовних кафедр цих університетів (англійської або іноземних мов) та зовнішніми зацікавленими інститутами (напр., Держдепартамент США). Водночас, нами було зафіксовано ініціативи щодо вдосконалення АКП студентів, що виходять від представників дисциплінарних нефілологічних спільнот українських ВНЗ. Наприклад, з березня 2016 року при факультеті соціології КНУ ім. Т. Шевченка розпочав роботу науковий гурток «Академічна майстерня», який очолили викладачі кафедри соціальних структур та соціальних відносин.

Метою діяльності гуртка є формування та вдосконалення студентами практичних навичок написання академічних текстів, представлення та оформлення наукових розвідок та розробок. Основна цільова аудиторія гуртка представлена студентами 2 та 3 курсів, що спеціалізуються у дослідженнях соціальних структур і соціальних відносин. Засідання гуртка відбуваються у форматі майстер-класів, що поєднують групові тренінги та практичні заняття, під час яких студенти мають змогу оволодіти знаннями, уміннями і навичками, необхідними для формулювання вихідних параметрів наукових досліджень та проектів; роботи з соціологічними даними; написання та оформлення наукових текстів, включаючи коректне цитування; презентації результатів дослідження у формі усного публічного виступу та його візуалізації у форматі Power Point. Члени гуртка «Академічна майстерня» зустрічаються раз на місяць; до кожного заняття студентам пропонується допоміжна література [92].

На жаль, науковий гурток «Академічна майстерня» – чи не єдина ініціатива такого роду у нинішній вищій освіті України. Її існування, однак, свідчить про трансформаційні процеси, які вже розпочалися у вітчизняному академічному середовищі, спрямовані на розв'язання нагальних питань покращення академічної грамотності студентів та молодих науковців як рідною, так і іноземними мовами з кінцевою метою їх повноцінної інтеграції у світове науково-академічне товариство. Для оптимізації процесів, які ми сьогодні спостерігаємо, необхідно,

передусім, їх організувати шляхом консолідації зусиль усіх зацікавлених сторін: студентів, викладачів, науковців, адміністраторів ВНЗ. На нашу думку, об'єднувальною ланкою у цьому міждисциплінарному та міжінституційному діалозі могли б стати центри академічної комунікації за умови їх тісної співпраці з адміністративними структурами ВНЗ та представниками усіх дисциплінарних академічних спільнот.

У результаті проведення теоретичної частини дослідження нам вдалося з'ясувати:

1. Виходячи зі змісту проектів Стандартів вищої освіти для різних спеціальностей у галузі знань «природничі науки», комунікативна, у тому числі академічна комунікативна компетентність, займають важливе місце у рекомендованому переліку загальних та спеціальних компетентностей випускників. Зокрема, у запланованих програмних результатах навчання передбачено формування у майбутніх фахівців таких компонентів комунікативної компетентності, як загально-лінгвістичні, дослідницько-комунікативні та дискурсно-риторичні компетенції.

2. Діючі навчальні плани підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів природничих спеціальностей та програми комунікативно-спрямованих навчальних дисциплін часто не створюють належних передумов для ефективного оволодіння студентами комплексом академічних комунікативних компетентностей, рекомендованих у проектах Стандартів вищої освіти, через фрагментарність, несистемність та непослідовність у організації АКП студентів рідною та іноземною мовами.

3. Останніми роками у поодиноких ВНЗ України розпочався процес створення організаційно-методичної та ресурсної бази для здійснення ефективної АКП у формі Центрив академічної комунікації, або інших структур (напр., академічних комунікативних гуртків) шляхом «ініціативи знизу», що свідчить про глибинні якісні трансформації у ставленні членів вітчизняного науково-академічного середовища до проблем академічної грамотності. Дані ініціативи нині потребують

популяризації, організації та залучення ширшого кола представників академічної громади для успішного досягнення поставлених цілей.

3.2.2 Експериментальна перевірка ефективності технології академічно-дисциплінарної підготовки підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняних ВНЗ

Головними завданнями експериментальної частини дослідження було визначено: а) проектування технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей на основі прогресивного досвіду АКП студентів в університетах США із застосуванням елементів навчальних технологій педагогічної системи ІДАКП; б) апробацію цієї технології в умовах вітчизняної вищої освіти та в) аналіз й інтерпретацію одержаних результатів.

Експериментальне дослідження з формування академічно-дисциплінарної комунікативної компетентності студентів здійснювалось у контексті англомовної комунікативної підготовки студентів, оскільки англійська мова сьогодні беззаперечно володіє статусом *lingua franca* сучасної науки, що підтверджено у численних наукових розвідках [235; 341; 427], а також тим фактом, що понад 90 % усіх публікацій у наукових журналах багатьох галузей науки публікуються саме цією мовою [341, с. 24]. Серед ключових факторів, що визначають сьогодні основні напрями розвитку вищої освіти, Ф. Альтбах називає виникнення глобальної системи знань, експансію інформаційних технологій та використання англійської мови як головної мови світової наукової комунікації [164, с. 3]. Отже, саме сформованість англомовної АКК є основною передумовою академічної мобільності українських студентів, аспірантів та науковців, необхідним атрибутом особистості сучасного вченого-фахівця природничої галузі, що відкриває йому шлях до глобальної академічної спільноти.

Для виконання завдань експериментального дослідження, ми застосували такі емпіричні методи наукових досліджень і оцінювання навчання: пряме спостереження; перевірка письмових робіт: тестування, есе, дослідницьких

проектів, та ін.; оцінювання усних комунікативних завдань, презентацій; дискусії у групах, бесіди, інтерв'ювання, усні опитування студентів; самооцінювання: анкетування студентів, математичні методи кількісної статистики та методи якісної педагогічної оцінки.

Базою для проведення експериментального дослідження стали Національний університет «Львівська політехніка» (НУЛП), Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (ЛДУБЖД), Львівський національний університет імені Івана Франка (ЛНУ). До дослідження було залучено студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Інституту хімії та хімічних технологій, спеціальностей «Хімічна технологія», «Харчові технології та інженерія» та «Фармація» НУЛП, студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Інституту цивільного захисту, спеціальності 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» ЛДУБЖД, студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» біологічного та геологічного факультетів, студентів освітньо-кваліфікаційного ступеня «магістр» фізичного факультету та аспірантів природничих спеціальностей ЛНУ імені Івана Франка. Загальна вибірка налічувала 202 особи. Експериментальне дослідження тривало впродовж 2013-2016 н. р. та здійснювалось у **три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.**

Завдання констатувального етапу експериментального дослідження включали:

1) розробку критеріїв оцінювання рівнів сформованості АКК студентів, а також їх показників;

2) проведення анкетування студентів з метою: самооцінювання студентами свого рівня сформованості АКК; з'ясування особливостей їх іншомовної фахової підготовки, а також підготовки до академічної комунікації рідною та англійською мовами; виявлення їх умотивованості щодо здійснення такої підготовки.

3) проведення діагностичного оцінювання рівня сформованості АКК студентів (аспірантів) – учасників дослідження.

Вивчення сутності педагогічних категорій «компетентність», «компетенція», «професійна комунікативна компетентність», «академічна комунікативна компетентність», а також аналіз структури останньої лягли в основу розробки критеріїв оцінювання рівнів сформованості АКК студентів, які були використані у ході експериментального дослідження. Керуючись визначенням компетентності як комплексу «знань, умінь і ставлень, що набуваються у процесі навчання і дозволяють людині розуміти і оцінювати проблеми, характерні для різних сфер діяльності у різних контекстах» [86, с. 33], ми виділяємо **три базові компоненти АКК: знаннєвий**, що включає систему знань про сутність, процеси, функції, риторичні стратегії, лінгво-стилістичні характеристики та норми академічної комунікації; **діяльнісний**, що визначає способи мовленнєвої поведінки індивіда в академічному середовищі, вибір комунікативних стратегій для досягнення відповідних цілей та передбачає володіння набором загальних і дисциплінарно-специфічних академічних умінь і навичок; **мотиваційно-ціннісний**, що виявляється у ціннісних ставленнях до академічної комунікації як засобу досягнення професійного успіху, наявності інтересу та бажання до участі у комунікативних взаємодіях в академічно-дисциплінарному середовищі, прагнення до вдосконалення академічних комунікативних умінь і навичок. Ці компоненти АКК майбутнього фахівця покладено в основу критеріїв оцінювання рівнів сформованості АКК студентів та аспірантів і представлено у табл. 3.1 разом із показниками, уточненими відповідно до контексту дослідження на основі вимог до сформованості компетентностей випускників природничих спеціальностей, сформульованих у проектах стандартів вищої освіти України [82; 110], вимог до комунікативної підготовки майбутніх фахівців, викладених у нормативних документах американських ВНЗ та інших організацій, чия діяльність пов'язана з освітою [162; 221; 486; 509; 529] та праць американських науковців [223; 344; 485].

Критерії та показники рівнів сформованості АКК
майбутніх фахівців природничих спеціальностей

Критерії	Показники
<i>знаннєвий</i>	<p>знання та розуміння основних понять академічної комунікації (мета-мови);</p> <p>знання про процеси навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності;</p> <p>знання про жанри дисциплінарно-академічної комунікації та лінгво-стилістичні норми науково-академічного дискурсу у природничій галузі;</p> <p>знання про етичні норми академічної комунікації, зокрема про плагіат та способи його уникнення;</p> <p>знання стандартів документування дисциплінарно-академічних текстів;</p>
<i>діяльнісний</i>	<p>здатність будувати висловлювання (усні / письмові тексти) відповідно до комунікативних завдань (мети);</p> <p>уміння формулювати головну думку та логічно розвивати її шляхом наукової аргументації;</p> <p>уміння організовувати та структурувати висловлювання (текст) відповідно до стилістичних норм жанру;</p> <p>уміння ефективно використовувати лінгвістичні засоби (лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні тощо) для здійснення обміну інформацією та досягнення риторичних цілей (інформування, пояснення, ілюстрування, переконання тощо);</p> <p>уміння взаємодіяти з текстами інших авторів у контексті участі в академічному діалозі (здійснення посилань на тексти шляхом перефразування, реферування, цитування; критичний аналіз текстів);</p>
<i>мотиваційно-ціннісний</i>	<p>наявність мотивів та потреб у розвитку дисциплінарно-академічних комунікативних умінь;</p> <p>розуміння сутності академічної комунікації та її значення для професійного успіху фахівця;</p> <p>прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.</p>

Для з'ясування особливостей комунікативної підготовки студентів, виявлення їх мотивів та потреб у розвитку дисциплінарно-академічних комунікативних умінь, а також ставлень до академічної комунікації та її ролі у формуванні професійних якостей фахівця, студентам було запропоновано взяти участь в анкетуванні.

Анкета містила закриті, відкриті та напіввідкриті запитання, що стосувалися різноманітних аспектів комунікативної підготовки студентів у рамках їхнього навчання в університеті (додаток У.1). Крім того, студенти мали здійснити самооцінку власної готовності до усної та письмової фахово-академічної комунікації рідною та іноземною мовами, а також рівня сформованості у них окремих знань, умінь і навичок з академічної комунікації англійською мовою. Загалом до анкетування було залучено 200 осіб.

Результати анкетування засвідчують розуміння студентами важливості володіння комунікативними вміннями і навичками для успішної реалізації фахівця у природничій сфері. Опитуваним було запропоновано відзначити ті компоненти професійної компетентності фахівця природничої галузі із даного переліку (12 позицій), які вони вважають найважливішими. Перевагу було надано таким опціям: вміння застосовувати різні форми спілкування в професійній сфері іноземною мовою (68,5%), поглиблені знання з фахово-орієнтованих дисциплін (64,5%), вміння здійснювати дослідницьку роботу та набувати власний професійний досвід (60,5%), вміння застосовувати різні форми спілкування в професійній сфері рідною мовою (54%), вміння використовувати технології, у тому числі інформаційні (50,5%). Таким чином, комунікативні вміння і навички здобули 1-шу та 4-ту позицію у рейтингу пріоритетів респондентів. Більшість опитаних (85%) також вважають володіння іноземною мовою важливою передумовою для повноцінного виконання професійних функцій і ролей у професійній діяльності фахівця.

Відповідаючи на запитання анкети, студенти виявили доволі високий рівень умотивованості щодо вивчення навчальних дисциплін, спрямованих на формування академічної та фахової комунікативної компетентностей. Так, респонденти визнають доцільність вивчення іноземної мови професійного спрямування (91,5%) та рідної мови академічного спрямування (76%) в рамках освітніх програм підготовки фахівців у ВНЗ. 65,5% опитаних хотіли б прослухати курс іноземної мови академічного спрямування; 42,5% студентів виявили бажання вивчати дисципліни фундаментального і фахово-орієнтованого циклів іноземною мовою.

Водночас, результати анкетування демонструють відносно низький рівень самооцінки студентами своїх комунікативних знань, умінь і навичок, особливо іншомовних. Зокрема, високий рівень готовності до усної і письмової науково-фахової комунікації рідною мовою задекларували 24,5 % респондентів, іноземною – 0 %; достатній рівень, відповідно, 65,5 % та 11 %, недостатній – 7,5 % та 63 %; 26 % опитаних вважають себе не готовими до фахового спілкування іноземною мовою і 0,5 % – рідною. Самооцінка студентами свого рівня володіння окремими вміннями і навичками науково-академічної комунікації іноземною мовою також виявилася низькою. На думку опитаних, вони найкраще володіють навичками усного презентування результатів наукового дослідження (9,5 % задекларували високий рівень, 42 % – достатній і 48,5 % – недостатній) та вміння використовувати іншомовну фахову літературу у процесі навчання і науково-пошукової роботи (високий рівень – 8,5 %, достатній – 40,5 %, недостатній – 51 %). Найнижче респонденти оцінили свої вміння реферувати оригінальні іншомовні фахові тексти, робити літературний огляд (високий рівень – 3,5 %, достатній – 28 %, недостатній – 68,5 %) та навички написання наукової статті (відповідно 4 %, 20 % та 76 %). Повністю результати анкетування в абсолютних та відсоткових показниках представлені у додатку У.2.

Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз результатів анкетування дав змогу виявити основну суперечність між наявністю усвідомлених мотивів та потреб студентів у розвитку дисциплінарно-академічної комунікативної компетентності, їх розумінням значення академічної комунікації для професійного успіху фахівця та низьким рівнем самооцінки власної готовності до такої комунікації, особливо іноземною мовою. Це свідчить про необхідність реформування нинішньої системи професійної та академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців в українських ВНЗ та приведення її у відповідність до потреб і очікувань студентів та вимог часу [368, с. 248–249].

Студенти всіх груп, які брали участь в експериментальному дослідженні, раніше не проходили курсу з іншомовної академічної комунікативної підготовки. Однак, ми припускали, що частина студентів, особливо старшокурсників, може

володіти основами англомовних академічних комунікативних знань, умінь і навичок у результаті наявного досвіду вивчення фахово-орієнтованих дисциплін, а також курсу української мови за професійним спрямуванням на основі переносу знань. Для виявлення рівня володіння основами АКК було розроблено комплекс завдань, що включав тестові завдання та відкрите письмове комунікативне завдання з розгорнутою відповіддю (додаток Ф.1).

Тестовий блок включав серію запитань відкритого і закритого типу та завдання на встановлення відповідності й заповнення пропусків у тексті. Завдання тестового блоку були спрямовані на перевірку сформованості: а) *знаннєвого компонента АКК*: знань про сутність базових категорій АК, знань про процеси створення комунікативних продуктів та їх етапи, знань про лінгво-стилістичні характеристики жанрів АК; б) *діяльнісного компонента АКК*, а саме: лінгвістичної компетенції (лексичних, граматичних, синтаксичних умінь і навичок), дискурсної компетенції (уміння ідентифікувати жанри академічної комунікації). Загальна кількість завдань тестового блоку – 10; сукупно вони оцінювалися у 80 балів.

Відкрите письмове завдання з розгорнутою відповіддю (відповісти на запитання про вплив господарської діяльності людини на природні екосистеми) мало на меті виявити рівень сформованості *діяльнісного компонента АКК*, а саме: здатності будувати висловлювання відповідно до комунікативного завдання; уміння формулювати головну думку та логічно розвивати її шляхом наукової аргументації, уміння організовувати та структурувати текст відповідно до стилістичних норм жанру, уміння використовувати лінгвістичні засоби (лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні тощо) для досягнення відповідних риторичних цілей. Завдання оцінювалося у 20 балів за такими критеріями:

- 1) єдність та цілісність тексту, відповідність його змісту до сформульованого комунікативного завдання (3 бали);
- 2) структурованість висловлювання на рівні цілого тексту та окремих абзаців, логічність організації змісту (4 бали);
- 3) логічна та синтаксична зв'язність висловлювання, наявність елементів когезії (4 бали);

4) стилістична унормованість, використання лексичних одиниць, що належать до загальнонаукового та природничо-галузевого пластів мови (3 бали);

5) лінгвістична коректність: адекватне вживання лексики, дотримання правил граматики, орфографії, синтаксису (6 балів).

Загальна максимальна кількість балів, в яких вимірюється сформованість АКК студентів, становить 100. Шкала кількісних показників рівнів сформованості АКК студентів проілюстрована у табл. 3.2

Табл. 3.2

**Шкала показників рівнів сформованості АКК студентів
природничих спеціальностей**

Рівні сформованості АКК	Кількісні показники критеріїв
Високий	86 – 100
Достатній	61 – 85
Середній	41 – 60
Низький	16 – 40
АКК не сформована	0 – 15

Завдання формувального етапу експериментального дослідження полягали у:

1) визначенні експериментальних і контрольних груп студентів з метою отримання репрезентативної вибірки;

2) проектуванні технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей;

3) розробці навчально-методичного комплексу для академічної комунікативної підготовки студентів та аспірантів природничих спеціальностей: програми спецкурсу "Англійська мова за академічним спрямуванням", навчальних посібників "Основи англомовної академічної комунікації для студентів та аспірантів природничих спеціальностей" [83] та «Формування академічної компетентності: курс англійської мови для студентів та аспірантів природничих спеціальностей» [87];

4) поетапній реалізації технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі;

5) здійсненні контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі їх академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки на основі тестових технологій, творчих письмових завдань, усних комунікативних завдань, у т. ч. презентацій.

Задля забезпечення репрезентативної вибірки формувального етапу експериментального дослідження було сформовано шість пар навчальних груп студентів та одна пара груп аспірантів денної форми навчання ЛНУ імені Івана Франка, одна пара навчальних груп студентів денної форми навчання НУ «Львівська політехніка» та одна пара навчальних груп студентів денної форми навчання ЛДУБЖД. Формування пар контрольних і експериментальних груп здійснювалося за загальними вимогами на основі таких ознак:

- рівна кількість студентів у експериментальних та контрольних групах;
- приналежність студентів у кожній парі груп до одного факультету;
- співрозмірність результатів перевірки сформованості основ АКК на констатувальному етапі дослідження в експериментальних та контрольних групах з невеликою перевагою величини середнього показника сформованості АКК у студентів контрольних груп (32) відносно експериментальних (29).

Опираючись на прогресивний досвід академічної комунікативної підготовки студентів в університетах США, що реалізується у технологіях-складових педагогічної системи ІДАКП, ми спроектували технологію академічно-дисциплінарної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей в умовах вітчизняних ВНЗ. Інваріантна модель цієї технології представлена на рис. 3.2.

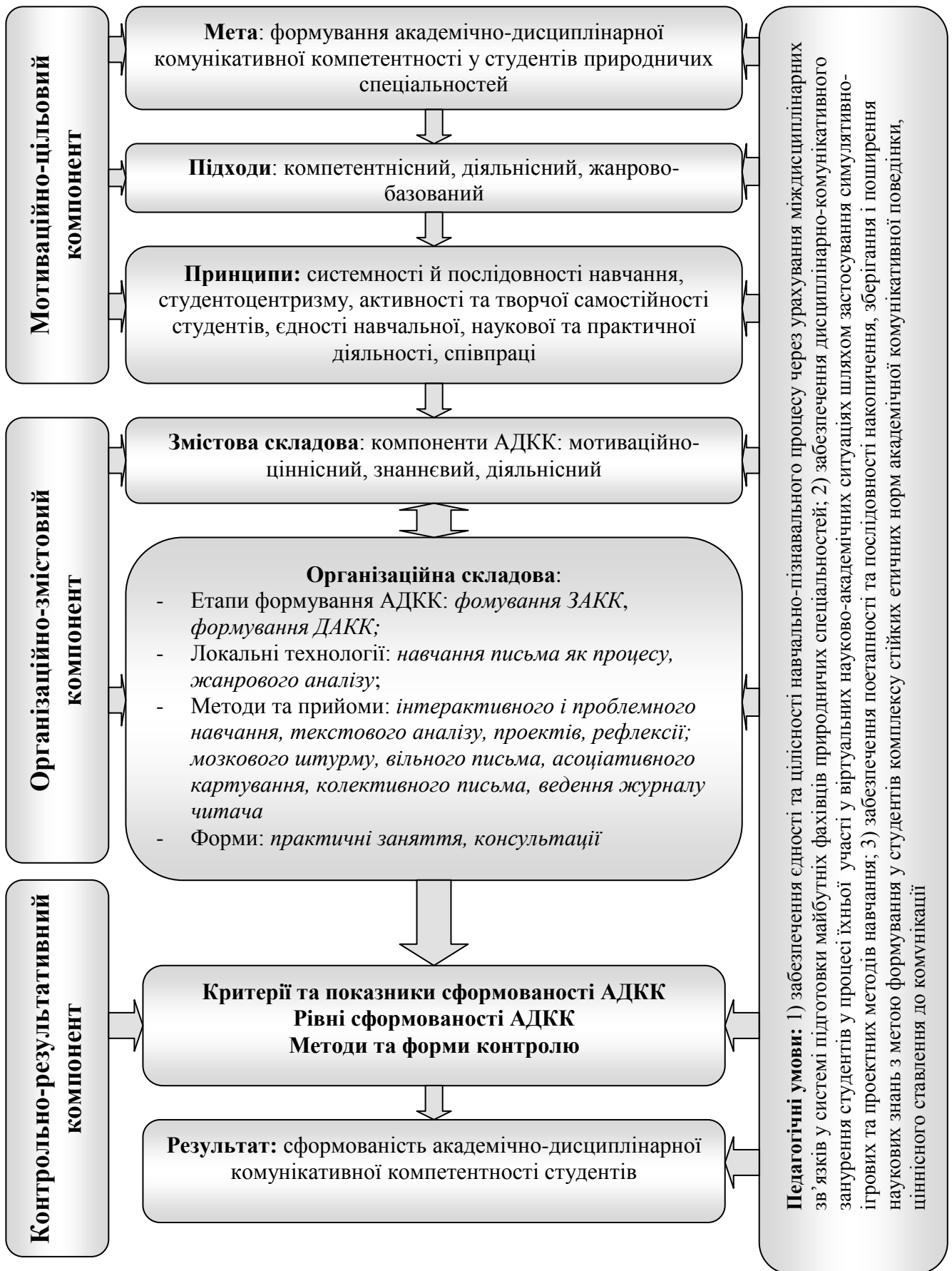


Рис. 3.2. Модель технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ України

Навчально-методичним ресурсом для імплементації спроектованої технології стали розроблена нами програма навчальної дисципліни (спецкурсу) «Англійська мова за академічним спрямуванням» (додатки Х.1, Х.2), навчальний посібник «Основи англомовної академічної комунікації для студентів та аспірантів природничих спеціальностей» [83], а також навчально-методичні матеріали, що увійшли до навчального посібника «Формування академічної компетентності: курс англійської мови для студентів та аспірантів природничих спеціальностей» [87].

Практичне впровадження технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки відбувалося у два етапи: 1) загальна академічна комунікативна підготовка та 2) дисциплінарна академічна комунікативна підготовка. Задля досягнення мети формування **загальноакадемічної комунікативної компетентності** у студентів природничих спеціальностей послідовно реалізовувалися наступні завдання:

- ознайомити студентів з прийомами і техніками активного читання, у т. ч. анотування та ведення журналу читача;
- сформувати у них навички пошуку інформації: робота із джерелами, підбору, систематизації, класифікації інформації тощо;
- навчити основ академічного письма, що передбачає:
 - а) оволодіння технікою перефразування та реферування,
 - б) формування умінь написання базового академічного есе (ознайомлення із структурою, лінгво-стилістичними особливостями, риторичними кроками);
- допомогти студентам опанувати технологією текстотворення як процесу, засвоїти основні етапи цього процесу, відпрацювати стратегії і тактики роботи над текстом на різних етапах;
- сформувати навички критичного аналізу академічного комунікативного продукту, застосовуючи прийоми взаємонавчання та взаємооцінювання;
- ознайомити студентів із сутністю плагіату та способами його уникнення.

Основні завдання на етапі формування **дисциплінарно-академічної комунікативної компетентності** включали:

- ознайомлення студентів з лінгво-стилістичними особливостями науково-академічного дискурсу в галузі природничих наук;

- засвоєння ними структурно-риторичних та лінгво-стилістичних характеристик основних жанрів науково-академічної комунікації у природничій галузі, таких як есе-критичний відгук, лабораторний звіт, план-проспект проекту наукового дослідження, мотиваційний лист, наукова стаття;

- засвоєння стандартів документування текстів у природничій галузі;

- ознайомлення студентів з особливостями жанру науково-академічної презентації, формування стратегій представлення результатів дослідницької роботи у формі усної презентації (на підготовчому та демонстраційному етапах).

Ефективній реалізації поставлених завдань сприяло використання прогресивних технологій та активних методів навчання, що довели свою дієвість у рамках педагогічної системи ІДАКП в університетах США, зокрема технології навчання письму як процесу та технології жанрового аналізу, методів інтерактивного та проблемного навчання, текстового аналізу, проектів; застосування рефлексії на різних етапах навчання; колаборативних форм організації навчання, таких, як колективне письмо, взаємоперевірка тощо. Міждисциплінарний підхід реалізовувався на рівні інтеграції змісту курсів циклів природничо-наукової та професійної підготовки в запропонований нами курс академічної комунікативної підготовки, зокрема, опановуючи жанри науково-академічної комунікації у природничій галузі, студенти створювали свої тексти на матеріалі власних дослідницьких робіт, які вони виконували в рамках курсів дисциплін фахового спрямування.

Контрольний етап експериментального дослідження мав місце після впровадження технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки в експериментальних групах студентів природничих спеціальностей; його завдання включали:

- 1) підсумкову перевірку рівня сформованості АКК студентів експериментальних та контрольних груп та порівняння одержаних результатів;

2) обробку отриманих результатів з допомогою методів математичної статистики;

3) визначення шляхів адаптації прогресивного досвіду АКП студентів американських університетів у вітчизняному контексті

З метою перевірки рівня сформованості АКК майбутніх фахівців природничих спеціальностей на контрольному етапі дослідження студентам експериментальних та контрольних груп було запропоновано виконати комплексне завдання, яке включало тестовий блок і відкрите письмове комунікативне завдання з розгорнутою відповіддю (додаток Ф.2).

До тестового блоку увійшло десять завдань, у тому числі запитання відкритого та закритого типів, завдання на встановлення відповідності, заповнення пропусків у тексті та розташування елементів у певній послідовності, з допомогою яких перевірявся рівень сформованості таких складових діяльнісного та знаннєвого компонентів АКК: знання академічних комунікативних термінів; знання про структуру та лінгвістичні характеристики науково-академічних текстів, знання про процеси текстотворення, знання про стилі документування наукових текстів у англомовному науково-академічному дискурсі; здатність коректно вживати лексичні одиниці, застосовувати знання правил граматики, орфографії, синтаксису, вміння використовувати засоби когезії для забезпечення зв'язності тексту, вміння розпізнавати плагіат та застосовувати прийоми його уникнення. Максимальна сумарна кількість балів, якими оцінювалися тестові завдання – 80. Відкрите письмове завдання з розгорнутою відповіддю полягало у написанні аргументативного академічного есе та оцінювалося у 20 балів за тими ж критеріями, що й аналогічне відкрите комунікативне завдання констатувального етапу перевірки. Рівні сформованості АКК студентів на контрольному етапі дослідження оцінювалися за 100-бальною шкалою, представленою у табл. 3.2.

У процесі інтерпретації даних експериментального дослідження з метою добору адекватних методів доведення ефективності авторської технології, розробленої на основі прогресивних ідей американського досвіду, було, перш за все, здійснено перевірку на нормальність розподілу кількісних показників

сформованості АКК студентів контрольної та експериментальної груп для різниці цих показників між рівнем сформованості у них АКК на констатувальному і контрольному етапах дослідження. Для перевірки нормальності розподілу проведено тести Шапіро-Вілка і Колмогорова-Смірнова.

Для показників рівня сформованості АКК студентів контрольної групи було одержано такі дані (табл. 3.3, рис. 3.3).

Табл. 3.3

Описова статистика різниці між кількісними показниками сформованості академічної комунікативної компетентності студентів контрольної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження

Кількість спостережень	Середнє значення вибірки	Медіана	Мінімальне значення вибірки	Максимальне значення вибірки
101	9,079208	8,000000	-2,00000	27,00000

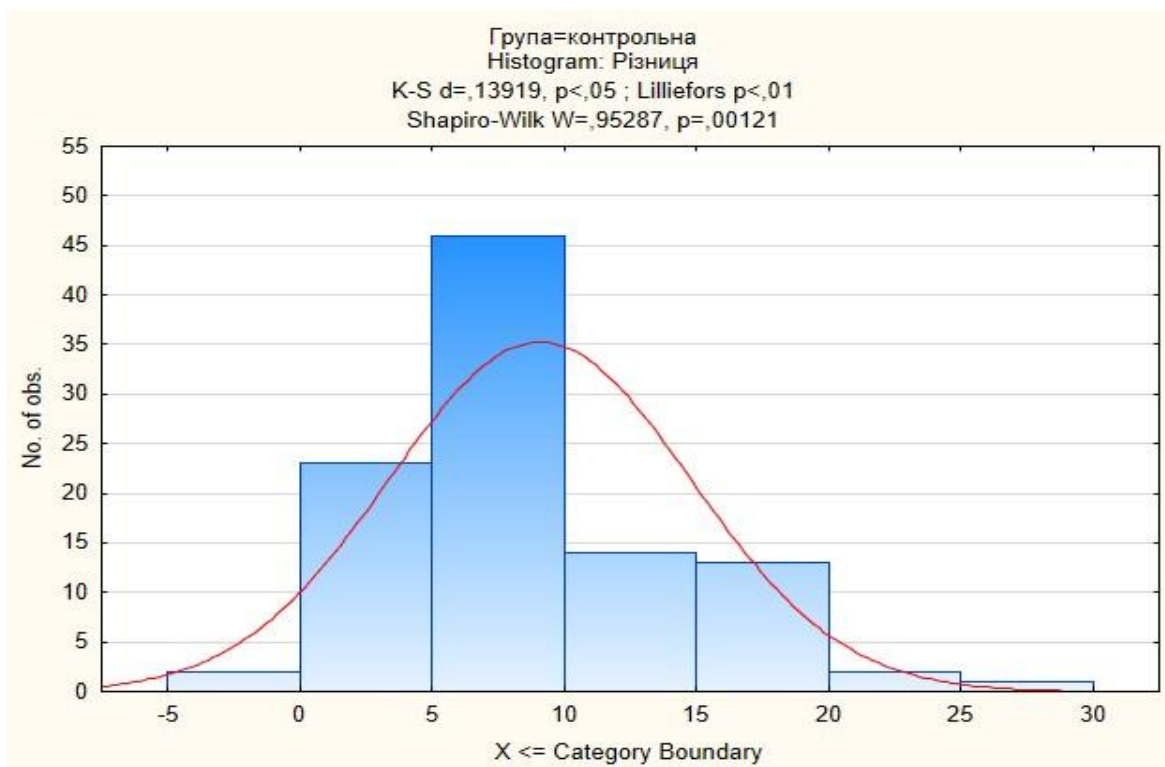


Рис. 3.3. Ненормальність розподілу кількісних показників сформованості АКК студентів контрольної групи

На рис. 3.3 можемо спостерігати чітко виражену лівобічну асиметрію, що свідчить про ненормальність розподілу кількісних показників АКК студентів контрольної групи. Імовірність за критерієм Колмогорова-Смірнова є меншою, ніж 0,05, тому відкидаємо гіпотезу про нормальність розподілу. Імовірність за критерієм Шапіро-Віллка є також меншою, ніж 0,05, тому знову відкидаємо гіпотезу про нормальність розподілу. Таким чином, для перевірки статистичної значущості різниці між кількісними показниками АКК студентів контрольної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження будемо застосовувати критерій Вілкісона (табл. 3.4).

Табл. 3.4

Дані обрахунку статистичної значущості різниці між кількісними показниками АКК студентів контрольної групи на констатувальному і контрольному етапах за критерієм Вілкісона

Показники	Математичне сподівання, порохване на основі зіставлення критерію Вілкісона і його критичних значень
Бали-показники рівня сформованості АКК студентів на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження	0,000000

Для обрахунку критерію Вілкісона здійснюємо наступні операції:

- приймаємо N для позначення розміру вибірки, тобто числа пар, таким чином в наших обрахунках існує $2N$;

- приймаємо $x_{1,i}$ і $x_{2,i}$ для позначення обрахунку для пар $i = 1, \dots, N$. Тоді для застосування критерію Вілкісона необхідно здійснити наступні операції:

а) для $i = 1, \dots, N$ обчислити $|x_{2,i} - x_{1,i}|_i \operatorname{sgn}(x_{2,i} - x_{1,i})$, де sgn – знакова функція;

б) виключити пари з $|x_{2,i} - x_{1,i}| = 0$, при цьому N_r – зменшений розмір вибірки;

в) надати N_r значення пар від найменшої абсолютної різниці до найбільшої абсолютної різниці - $|x_{2,i} - x_{1,i}|$;

г) відсортувати пари, починаючи від найменшого, як 1, при цьому зв'язки отримують ранг, що дорівнює середньому значенню рангів, які вони охоплюють, R_i позначає ранг;

д) розраховуємо тестову статистику W за формулою:

$$W = \sum_{i=1}^{N_r} [\text{sgn}(x_{2,i} - x_{1,i}) \cdot R_i]$$

На основі одержаних даних можемо зробити висновок про те, що різниця медіан балів-показників рівня сформованості АКК студентів контрольної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження є статистично значущою на рівні значущості 1%.

Наступним кроком інтерпретації результатів отриманих даних експериментального дослідження є перевірка на нормальність розподілу кількісних показників сформованості АКК студентів експериментальної групи для різниці балів на констатувальному та контрольному етапах дослідження (табл. 3.5, рис. 3.4).

Табл. 3.5

Описова статистика різниці кількісних показників сформованості АКК студентів експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження

Кількість спостережень	Середнє значення вибірки	Медіана	Мінімальне значення вибірки	Максимальне значення вибірки
101	46,23762	46,00000	16,00000	73,00000

На рис. 3.4 ми не спостерігаємо асиметрії, що свідчить про нормальність розподілу балів-показників рівня сформованості АКК студентів експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах експерименту. Імовірність за

критерієм Колмогорова-Смірнова більша, ніж 0,2, тому ми не відкидаємо гіпотези про нормальність розподілу. Імовірність за критерієм Шапіро-Вілка більша, ніж 0,05, тому ми знову не відкидаємо гіпотезу про нормальність розподілу.

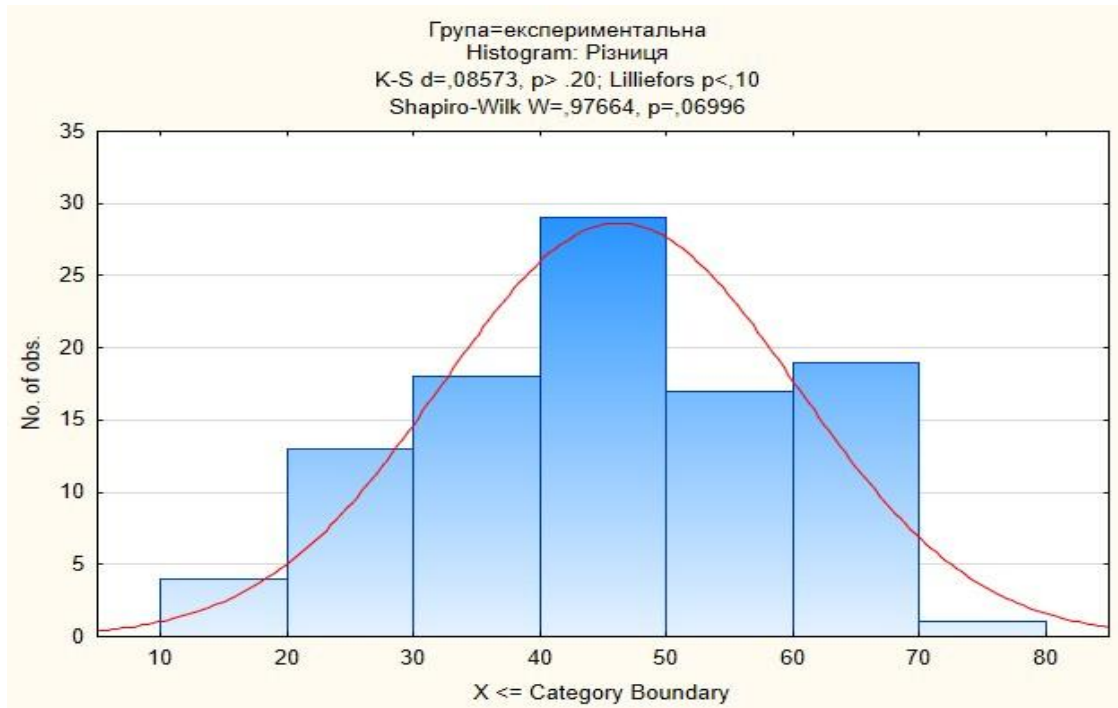


Рис. 3.4 Нормальність розподілу кількісних показників сформованості АКК студентів експериментальної групи

Таким чином, для перевірки статистичної значущості різниці між кількісними показниками сформованості АКК студентів експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження будемо застосовувати t-критерій Стюдента для залежних вибірок (табл. 3.6). Т-критерій Стюдента для залежних вибірок застосовується для перевірки гіпотези про відмінність середнього значення M_x від деякого відомо значення A і обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|M_x - A|}{\sigma/\sqrt{N}}$$

При цьому кількість ступенів свободи розраховують як $df = N - 1$.

Отже, різниці між рівнями сформованості АКК студентів експериментальної і контрольної груп на констатувальному і контрольному етапах дослідження є

статистично значущими, проте різниця між рівнями сформованості АКК студентів експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження є значно вищою в експериментальній групі, ніж у контрольній (додаток Ц).

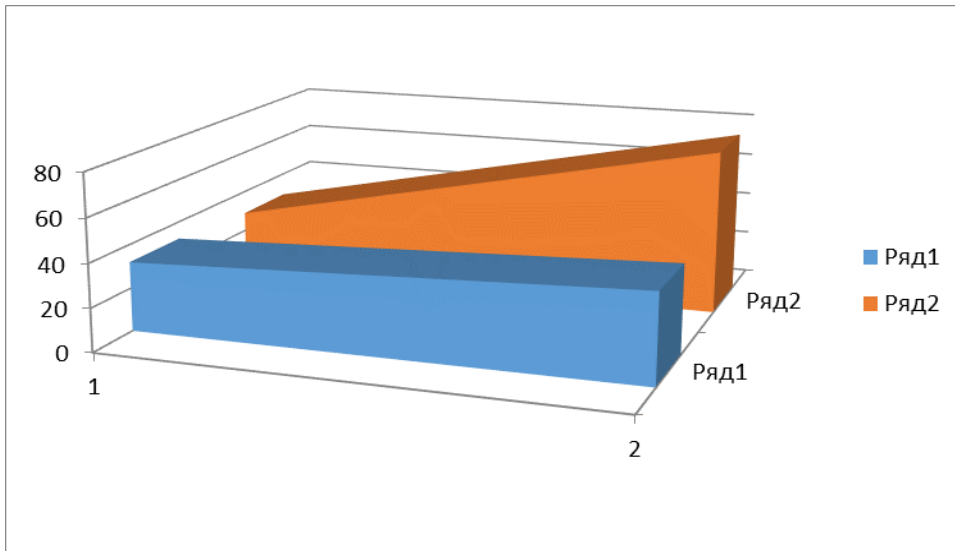
Табл. 3.6

Дані обрахунку статистичної значущості різниці між кількісними показниками АКК студентів експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах за t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок

Показники	Математичне сподівання, пораховане на основі зіставлення t-критерію Стьюдента і його критичних значень
Бали-показники рівня сформованості АКК студентів на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження	0,000000

У цьому можна переконатися, здійснивши порівняння середніх значень і медіан рівнів сформованості АКК студентів експериментальної і контрольної груп на констатувальному і контрольному етапах дослідження в описовій статистиці, наведеній у табл. 3.3 та 3.5. На констатувальному етапі експериментального дослідження середній показник рівня сформованості АКК студентів як контрольної, так і експериментальної груп був низьким (32 та 29). На контрольному етапі експерименту було зафіксовано, що середній показник рівня сформованості АКК учасників контрольної групи досягнув низького показника середнього рівня (41), у той час, як середній показник рівня сформованості АКК студентів експериментальної групи зріс до достатнього (76) (рис. 3.5).

Отримані дані експериментального дослідження доводять ефективність експериментальної технології, а відтак, підтверджують сформульовану гіпотезу експериментального дослідження.



Ряд 1 – середні значення показників рівня АКК студентів контрольної групи

Ряд 2 – середні значення показників рівня АКК студентів експериментальної групи

Рис. 3.5. Динаміка зростання середніх показників рівня сформованості АКК студентів контрольної та експериментальної групи

На основі ґрунтовного вивчення домінуючої у вищій освіті США педагогічної системи ІДАКП та інтегрованих у ній технологій і методів навчання, аналізу поточного стану академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ України та інтерпретації результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності технології академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі, сконструйованої на базі ідей американського досвіду, ми можемо запропонувати наступні шляхи творчої адаптації американських моделей АКП майбутніх фахівців природничого профілю до контексту вітчизняної вищої освіти.

По-перше, в американській системі вищої освіти комунікативна підготовка студентів природничих спеціальностей здійснюється із дотриманням принципів системності, послідовності та гнучкості у навчанні. Більшість ВНЗ у формуванні змісту програм підготовки бакалаврів висувають так звані комунікативні вимоги, виконання яких є необхідним для здобуття освітнього ступеня та забезпечується

шляхом засвоєння курсів ЗАКП та ДФАКП протягом чотирьох років навчання. Гнучка система діагностики та моніторингу рівня засвоєння знань, напрацьована в рамках педагогічної системи ІДАКП, скеровує студентів на відповідні рівні АКП згідно з їхніми потребами та можливостями, що дозволяє підвищити ефективність такої підготовки при мінімізації затрат часу та інших ресурсів. Науково-фахова АКП майбутніх фахівців на другому та третьому рівнях вищої освіти здійснюється шляхом консультування із залученням різноманітних ресурсних центрів.

Як було згадано раніше, картина стану комунікативної підготовки студентів українських ВНЗ рідною та іноземними мовами дуже неоднорідна: пропонується різна кількість курсів, виділяється неоднакова кількість годин на них, нерідко відсутня послідовність у здійсненні комунікативної підготовки, не враховуються також міждисциплінарні зв'язки. На нашу думку, передусім варто звернути увагу на організацію змісту комунікативної підготовки та забезпечення її послідовності й неперервності. Етапи загальної та фахово-орієнтованої АКП мають узгоджуватися із загальним змістом навчання відповідного рівня. При плануванні змісту курсів комунікативно-спрямованих навчальних дисциплін необхідно інтегрувати в них дисциплінарний контент курсів природничо-наукового або професійного циклу, адже формування комунікативних умінь і навичок у контексті реальної фахово-орієнтованої дослідницької діяльності студентів суттєво підвищить як їхню мотивацію, так і результати навчання. Такий диференційований та гнучкий підхід до планування змісту навчання дасть змогу формувати у студентів потрібні комунікативні знання, уміння і навички у потрібний час.

В основі АКП студентів у ВНЗ США лежить міждисциплінарна співпраця та інтеграція зусиль усіх членів академічної спільноти університету. Розуміння того, що комунікативна підготовка – це справа не лише викладачів мови, делегування частини відповідальності за формування фахово-академічних комунікативних компетенцій студентів професорсько-викладацькому складу спеціалізованих кафедр підвищує статус комунікативної підготовки, робить її інтегральною частиною процесу формування професійних якостей фахівця, єднає академічну спільноту університету навколо спільних цілей та завдань. На жаль, у ВНЗ України

сьогодні часто відсутній контакт між представниками різних галузевих спільнот, викладачі мови та професійно-орієнтованих дисциплін нерідко мають різні погляди на цілі, завдання та зміст комунікативної підготовки студентів. Зараз, як ніколи, відчутна необхідність діалогу між викладачами мови та фахово-орієнтованих дисциплін, який дав би їм змогу спільно здійснювати аналіз потреб студентів, вивчати наявні проблеми та разом шукати шляхів їх вирішення. Прийнятними моделями такої співпраці, на нашу думку, могли би бути організація спільних методичних конференцій та семінарів, реалізація проектів з написання та публікації навчально-методичних матеріалів, зокрема довідників з дисциплінарного письма і, нарешті, колегіальне планування та проведення дисциплінарних курсів з комунікативним компонентом.

Новаторським підходом до організації навчання в рамках АКП американських студентів стало залучення студентів-консультантів до навчального процесу. Педагогічні імплікації такої інновації важко переоцінити, саме завдяки їй відбулася зміна вектора педагогічного процесу від авторитарно-імперативного стилю навчання до демократично-дорадчого. Упровадження студентського консультування як моделі навчання, по-перше, сприяє створенню безстресового, дружнього навчального середовища, по-друге, приводить до значної економії ресурсів, зокрема, завдяки зменшенню навчального навантаження викладачів та, по-третє, створює додаткові можливості для творчого та професійного розвитку самих студентів-консультантів. Така ініціатива варта уваги і у вітчизняному освітньому контексті, адже при продуманій мотиваційній політиці серед українських студентів можна було б знайти значну кількість волонтерів для здійснення комунікативного консультування, діяльність яких могла б мати усі вищеперелічені позитивні наслідки.

У рамках навчального процесу з академічної комунікативної підготовки американських студентів сьогодні застосовується низка інноваційних технологій та методів навчання, що відображають принципи навчання у дії, студентоцентризму, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, співпраці. Здійснене нами експериментальне дослідження доводить ефективність багатьох із цих технологій,

методів та прийомів, зокрема, технології навчання письма як процесу, технології жанрового аналізу; методів проблемного навчання, текстового аналізу, проєктів; прийомів колективного письма, ведення журналу читача тощо. За умови налагодженої системи міждисциплінарних зв'язків перспективним також видається застосування технології польового дослідження дисциплінарних жанрів у комбінації із методами занурення, проєктів, кейс-стаді.

Організаційним осередком функціонування педагогічної системи ІДАКП у багатьох університетах США є центри академічного письма та усної комунікації. Вони мають довгу історію та чітко налагоджені, перевірені досвідом механізми діяльності та співпраці з адміністративними і навчальними підрозділами університету. Однією із головних перешкод для налагодження міждисциплінарних зв'язків у вітчизняному університетському середовищі є відсутність організаційної ланки, яка поєднала б представників різних факультетів, що дбають про академічну грамотність своїх студентів, аспірантів та працівників; бракує також фізичного простору, де усі небайдужі до проблем комунікативної підготовки могли б зустрічатися, спілкуватися, обмінюватися думками і досвідом. Такою ланкою і таким простором могли би стати ЦАКП, які, як зазначалося раніше у цьому розділі, вже з'явилися в окремих українських ВНЗ. Поки що такі центри не працюють на повну потужність, адже їм доводиться виживати на грантах та завдяки допомозі з-за кордону. Керівництву українських ВНЗ сьогодні необхідно звернути увагу на ЦАКП, розгледіти їх потенціал, надати їм фінансову та ресурсну допомогу, оскільки саме вони можуть взяти на себе місію піднесення комунікативної підготовки членів академічної спільноти університету на принципово новий рівень.

Висновки до розділу 3

Контроль за навчальними здобутками студентів у процесі їх комунікативної підготовки у ВНЗ США здійснюється на засадах компетентнісного підходу та реалізує такі функції: навчальну, діагностичну, розвивальну, мотиваційну, контрольну та прогностичну. У процесі АКП студентів застосовуються різні

комбінації сумативного та формативного типів оцінювання, у тому числі діагностичне, підсумкове та критичне оцінювання. Під час здійснення сумативного оцінювання використовуються холістичні та аналітичні шкали оцінювання, а також шкали первинних характеристик. Формативне оцінювання включає критичний відгук викладача, взаємооцінювання та самооцінювання. Все ширше застосовується метод портфоліо як засіб контролю знань.

Сьогодні в американській системі вищої освіти домінує конструктивістська модель оцінювання якості педагогічних та навчальних технологій, що передбачає залучення усіх зацікавлених сторін (педагогів, адміністраторів, роботодавців) до участі у контрольних заходах, реалізація яких дозволяє здійснювати аналіз навчальних потреб студентів та відповідно адаптовувати зміст пропонованих навчальних курсів, вносити корективи до навчальних технологій та програм у процесі їх реалізації, апробувати інноваційні методи навчання та впроваджувати найбільш ефективні із них у навчальний процес. Серед найпоширеніших методів перевірки ефективності окремих компонентів педагогічної системи ІДАКП нами виділено: анкетування, інтерв'ювання, фокусні групи, рефлексійні есе, тестування, контент-аналіз студентських письмових робіт, портфоліо, метод кейса, спостереження, аналіз педагогічної документації. Використання цих методів контролю на відповідних етапах реалізації технологій АКП дає змогу отримувати об'єктивні дані про комплексну картину ефективності останніх, що є передумовою стратегічного планування та забезпечення стабільного розвитку педагогічної системи ІДАКП.

Аналіз стану академічної комунікативної підготовки студентів вітчизняних ВНЗ було здійснено у ході комплексного дослідження, яке включало теоретичну і практичну частини. За результатами теоретичної частини дослідження встановлено, що відповідно до проектів Стандартів вищої освіти України для природничих спеціальностей академічна комунікативна компетентність та її складові загально-лінгвістичні, дослідницько-комунікативні та дискурсно-риторичні компетенції є важливим компонентом комплексу професійних компетентностей майбутнього фахівця, однак діючі навчальні плани підготовки

бакалаврів та магістрів природничої галузі часто не забезпечують можливості формування згаданого комплексу компетентностей. Водночас, сьогодні у вітчизняній вищій школі можна спостерігати зародження нових ініціатив, спрямованих на організацію АКП студентів належного рівня, що відповідає світовим зразкам та часто орієнтується на американські моделі. В ході експериментальної частини дослідження було: 1) спроектовано технологію академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей на основі прогресивних ідей та досвіду АКП студентів в університетах США, б) розроблено навчально методичний комплекс для практичної імплементації спроектованої технології, в) проведено апробацію цієї технології в умовах вітчизняної ВНЗ, в) здійснено аналіз й інтерпретацію одержаних результатів. Результати експериментального дослідження підтвердили гіпотезу про можливість підвищення ефективності академічної комунікативної підготовки студентів українських ВНЗ за рахунок екстраполяції ідей прогресивного американського досвіду комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у вітчизняне освітнє середовище.

Вивчення технологій академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах США та аналіз стану підготовки студентів природничого профілю до академічної комунікації у ВНЗ України дозволяє нам запропонувати такі шляхи адаптації прогресивного американського досвіду: 1) здійснювати комунікативну підготовку студентів системно та поетапно, узгоджуючи зміст комунікативно-спрямованих курсів зі змістом навчання в рамках дисциплін циклів природничо-наукової та професійної підготовки; 2) впроваджувати гнучку систему диференційованої комунікативної підготовки студентів, базовану на застосуванні сучасних методів діагностики та контролю рівнів сформованості відповідних компетентностей; 3) залучати викладачів фахово-орієнтованих дисциплін до дисциплінарно-фахової АКП студентів старших курсів; 4) підвищувати методичний рівень викладачів фахово-орієнтованих природничих дисциплін в аспекті забезпечення академічної комунікативної підготовки студентів шляхом організації методичних семінарів та

тренінгів; 5) розвивати співпрацю між викладачами рідної та іноземної мови і представниками природничих факультетів шляхом організації спільних конференцій, семінарів, круглих столів з проблем підготовки студентів до академічної та фахової комунікації, спільної участі у створенні навчально-методичних матеріалів; 6) урізноманітнювати форми організації навчальної роботи за рахунок колегіального викладання: спарених дисциплінарно-комунікативних курсів, фахово-орієнтованих курсів з комунікативним компонентом тощо, що сприятиме реалізації принципу єдності навчальної, наукової та практичної діяльності студентів на засадах міждисциплінарного підходу; 7) запроваджувати студентське консультування як одну із ефективних форм організації комунікативної підготовки; 8) реалізовувати принцип навчання в дії, впроваджуючи новітні технології та активні методи навчання, такі як навчання письму як процесу, технологію польових досліджень жанрів фахово-дисциплінарної комунікації, метод проектів, портфоліо, брейн-стормінг, прийоми активного читання тощо; 9) при здійсненні контролю за навчанням студентів надавати перевагу нормативному та комбінованому типам оцінювання перед сумативним; 10) активно застосовувати рефлексію на усіх етапах комунікативної підготовки; 11) сприяти розвитку центрів академічної комунікації, різноманітних академічних гуртків та інших «ініціатив знизу», діяльність яких спрямована на підвищення рівня академічної грамотності українських студентів; 12) розширювати міжнародну співпрацю українських ВНЗ із зарубіжними університетами, активізувати академічну мобільність студентів, аспірантів та науковців, оскільки контакти з академічними спільнотами інших країн є передумовою соціалізації вітчизняних фахівців та науковців у глобальний науково-академічний простір. Основні положення цього розділу висвітлені в публікаціях автора [46; 50; 51; 52; 54; 83; 87; 368].

ВИСНОВКИ

Здійснений аналіз теоретичних та практичних аспектів підготовки студентів природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США дав підстави сформулювати такі висновки:

1. Провідна теорія, що лежить в основі академічної комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі у американських ВНЗ – конструктивізм, крізь призму якого комунікація розглядається як центральна ланка у процесі конструювання знань та ментальних картин світу. Побудована на засадах теорії конструктивізму соціокультурна педагогічна парадигма, що сьогодні визначає основні тенденції комунікативної підготовки в університетах США, трактує АКП як процес мовної соціалізації індивіда у дискурсі науково-академічні спільноти через опанування їхніми комунікативними жанрами. Інтеграція міждисциплінарного, діяльнісного, жанрово-базованого та компетентнісного підходів у комунікативній підготовці на засадах дидактичних принципів системності й послідовності навчання, студентоцентризму, активності та творчої самостійності студентів, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, співпраці дає змогу формувати у майбутніх фахівців природничої галузі комплекс академічно-фахових комунікативних компетенцій, що є передумовою їх успішної професійної самореалізації як повноцінних членів діяльнісних науково-фахових спільнот.

2. У контексті нашого дослідження сутність поняття «академічна комунікація» визначається як соціально-риторична взаємодія між індивідами в межах дискурсної академічної спільноти університету, спрямована на досягнення цілей, пов'язаних із освітньою та науково-дослідницькою діяльністю. Суб'єктами академічної комунікації виступають члени академічної спільноти, об'єктами – цілі, мотиви та інтенції комунікантів, а засобами – академічні жанри. Академічну комунікативну компетентність визначено як інтегральну якість особистості члена академічної спільноти, що дає йому можливість здійснювати навчальну, науково-дослідницьку та науково-професійну діяльність у академічному середовищі. АКК інтегрує компоненти ключових, галузевих та спеціально-предметних компетентностей і вміщує три групи компетенцій: **когнітивні компетенції**

(навчальну, дослідницьку, інформаційну, рефлексійну); **власне-комунікативні компетенції** (мовну, мовленнєву, дискурсну); **адаптивні компетенції** (соціокультурну та стратегічну). Технологію **академічної комунікативної підготовки** схарактеризовано як упорядковану та послідовну сукупність структурно-функціональних елементів (змісту, методів, форм і процесів навчання), що взаємодіють між собою задля досягнення планованого результату: формування здатності майбутніх фахівців природничих спеціальностей до комунікативної діяльності в академічно-дисциплінарному середовищі. В американській університетській системі підготовки майбутніх фахівців виявлено трирівневу ієрархію технологій АКП: педагогічну систему-технологію ІДАКП (макрорівень), навчальні технології базової, інтердисциплінарної та дисциплінарно-фахової АКП (мезорівень) та локальні технології АКП (мікрорівень).

3. Базу сучасної академічної комунікативної підготовки студентів американських ВНЗ становить педагогічна система-технологія ІДАКП, модель якої розроблено в результаті детального вивчення програм підготовки фахівців природничого профілю в університетах США. У межах моделі системи нами виокремлено такі блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-процесуальний та контрольний-результативний, кожен із яких вміщує декілька компонентів. Цільовий та концептуальний компоненти мотиваційно-цільового блоку окреслюють мету та завдання АКП майбутніх фахівців та визначають провідні підходи і принципи формування АКК студентів. Характерною особливістю моделі педагогічної системи ІДАКП є наявність у ній адміністративно-управлінського компонента, який забезпечує самоуправління системи і реалізується у міждисциплінарних програмах з АКП. Адміністративно-управлінський компонент складає організаційне ядро системи ІДАКП, яке здійснює координацію та забезпечує злагоджену взаємодію усіх її елементів. Змістовий компонент організаційно-процесуального блоку охоплює ряд навчальних технологій, що реалізуються на різних етапах комунікативної підготовки студентів, а також технологію підготовки викладачів та студентів консультантів з академічного письма та усної комунікації. Діяльнісний компонент інтегрує локальні технології навчання письма і усного спілкування у академічно-дисциплінарному середовищі, низку методів і прийомів,

що відображають принцип навчання у дії. Контроль за результатами навчання здійснюється на засадах компетентнісного підходу і ґрунтується на чіткій системі критеріїв і показників рівнів сформованості АКК на різних етапах АКП. Сьогодні в межах педагогічної системи ІДАКП домінує формативний та комбінований тип оцінювання із застосуванням методу портфоліо як провідного. Корегувальний компонент виконує функцію саморегулювання педагогічної системи ІДАКП, охоплюючи усі етапи реалізації технологій АКП від проектувального до контрольного, що забезпечує постійне вдосконалення, оптимізацію та стабільний розвиток цієї педагогічної системи. Академічна комунікативна підготовка майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах США здійснюється у три послідовні етапи, що передбачають загальну академічну комунікативну підготовку студентів молодших курсів в рамках програм підготовки бакалаврів (базовий та поглиблений рівень), дисциплінарно-фахову академічну комунікативну підготовку студентів старших курсів бакалаврату та науково-фахову академічну комунікативну підготовку магістрантів та аспірантів. Міждисциплінарний підхід, що є основою АКП майбутніх фахівців в університетах США, реалізується за рахунок інтеграції людських, інформаційних та методичних ресурсів кафедр англійської мови, комунікації, соціальних, гуманітарних та природничих наук. Відповідальність за здійснення комунікативної підготовки студентів поступово переходить від викладачів мови та інших гуманітарних дисциплін до викладачів фахово-орієнтованих природничих дисциплін, що є передумовою все глибшого занурення студентів у дисциплінарно-фахові дискурси та соціалізації у фахово-академічні спільноти.

4. Задля перевірки стану сформованості академічної комунікативної компетентності студентів природничих спеціальностей вітчизняних ВНЗ було визначено критерії (знаннєвий, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний), показники (розуміння основних понять академічної комунікації; знання про процеси навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності, лінгвостилістичні норми науково-академічного дискурсу у природничій галузі, етичні норми академічної комунікації, стандарти документування науково-академічних текстів; уміння будувати висловлювання відповідно до комунікативної мети, організувати та

структурувати тексти згідно зі стилістичними нормами, використовувати лінгвістичні засоби для досягнення риторичних цілей, взаємодіяти з іншими комунікантами у контексті академічного діалогу; наявність мотивів та потреб у розвитку дисциплінарно-академічних комунікативних умінь; розуміння значення академічної комунікації для професійного успіху фахівця природничої галузі) та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості цієї компетентності.

Шляхи творчої реалізації **прогресивних** ідей американського досвіду АКП майбутніх фахівців природничого профілю вбачаємо у: а) запровадженні гнучкої диференційованої системи АКП, що ґрунтується на принципах системності та послідовності у навчанні; б) інтеграції змісту навчальних дисциплін академічно-комунікативного та фахового спрямування; в) реалізації міждисциплінарного підходу через залучення представників дисциплінарно-фахових академічних спільнот до процесу АКП студентів природничих спеціальностей; г) запровадженні інноваційних форм організації навчальної діяльності студентів: спарених дисциплінарно-комунікативних курсів, індивідуального консультування з академічного письма та усної комунікації; г) застосуванні активних, інтерактивних та колаборативних методів і прийомів навчання та контролю знань; д) залученні студентів до здійснення комунікативної підготовки як консультантів з академічного письма та усної комунікації; е) розвитку таких структур як **центри академічної комунікації та письма**, що могли б виконувати роль координаційних та ресурсних центрів з комунікативної підготовки студентів, аспірантів та молодих науковців в академічному середовищі університету.

Представлене дослідження не вичерпує проблематики академічної комунікативної підготовки студентів університетів на прикладі США. Перспективними напрямками подальшого наукового пошуку можуть бути: особливості підготовки майбутніх фахівців гуманітарних, соціальних та технічних галузей до академічної комунікації у ВНЗ, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі АКП студентів, здійснення академічно-дисциплінарної комунікативної підготовки у програмах дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Б. В. Авво. – Режим доступа : 14.09.2016 : <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm> – Загол. з екрана. – Мова рос.
2. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Ю. Аксарина; Курганский гос. ун-т. – М., 2006. – 19 с.
3. Алфімов Д. В. Структурно-змістовий контент поняття технології [Електронний ресурс] / Д. В. Алфімов // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3. – Режим доступа : 11.10.2016 : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_2 – Загол. з екрана. – Мова укр.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека: Монография (изд. 2-е, исправленное) / Н. Д. Арутюнова. – М : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
5. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе : науч. изд. / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Баглай; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. – К., 2013. – 20 с.
7. Балабанова К. Є. Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / К. Є. Балабанова ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2011. – 20 с.
8. Барна Л. С. Підготовка вчителя біології: компетентнісний підхід / Л. С. Барна, М. М. Барна, А. В. Степанюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : Матеріали регіонального наук.-практ. семінару, 28-29 листоп. 2006 р. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – С. 145–146.
9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
11. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.С. Безгодова ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009. — 20 с.
12. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бідюк Наталя Михайлівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2000. – 21 с.
13. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки / О. М. Бобиенко. – Казань : Казан. гос. университет, 2006. – 145 с.
14. Бондаренко В. В. Современные педагогические технологии как объективная потребность: Учебно-методическое пособие / В. В. Бондаренко, М. В. Ланских, Ю. В. Бондаренко. – Харьков : ХНАДУ, 2011. – 146 с.
15. Борисенко В. В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Борисенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 21 с. – укр.
16. Буркова Л. В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології / Л. В. Буркова // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2000. – Вип. 6. – С. 189–192.
17. Васюк О. Організація контролю навчання студентів [Електронний ресурс] / О. Васюк, Н. Майданюк / Вісник книжкової палати. – 2009. – № 5 (153). – С. 27–29. – Режим доступу : 09.03.2015 : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr_2009_5_14 – Загол. з екрана. – Мова укр.
18. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Волченко ; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.
19. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

20. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.02 / Тетяна Анатоліївна Ганніченко ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2009. – 21 с. – укр.
21. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–24.
22. Герасимова І. В. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів готельно-туристичної індустрії у професійній підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Герасимова ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2010. — 20 с. — укр.
23. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация: Учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 207 с.
24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
25. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., Педагогика, 1986. – 240 с.
26. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
27. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с. – Бібліогр.: с. 329–332.
28. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття “педагогічні умови” в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі / О. Дурманенко // Молодь і ринок. – 2012. – № 7 (90) – С. 135–137.
29. ECTS – інформаційний пакет. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Гергафічний факультет. – Чернівці, 2010. – 193 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 12.09.16 :

<http://geo.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/051infracket> інформ_пакет – Загол. з екрана. – Мова укр.

30. Заболоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заболоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 40. – Серія : Педагогічні науки. – С. 63–68.
31. Загорулько Р. В. Педагогические системы и технологии: практический аспект: Курс лекций / Р. В. Загорулько, Н. А. Ракова, Л. И. Шевцова. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 194 с.
32. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 10.10.2016 : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> – Загол. з екрана. – Мова укр.
33. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
34. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Зінченко; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2012. – 20 с. – укр.
35. Зуєнок І. І. Діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням / І. І. Зуєнок // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. ; 13 бер. 2012 р., Київ. — К. : НТУУ «КПІ», 2012. — С. 72—74.
36. Іванців О. Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Я. Іванців ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 18 с.
37. Іноземномовний текст за фахом: лінгводидактичні аспекти / керівник авт. кол. К. Кусько. – Л. : Світ, 1998. – 292 с. – Библиогр.: с. 271–289.
38. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф.

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Каверіна ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2010. – 44 с. – укр.

39. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / К. В. Касярум ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 20 с.
40. Керівникам вищих навчальних закладів. Щодо розробки стандартів вищої освіти. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-14 від 14.01.16 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 11.10.2016 : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4824-> – Загол. з екрана. – Мова укр.
41. Коваль В. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики / В. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 5 (Ч. 2), 2012. – С. 168–173.
42. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 / Ірина Вікторівна Когут ; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – 250 с.
43. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 1972. – 396 с.
44. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Козак; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2012. – 20 с.
45. Козак Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології засобами тренінгу / Л. В. Козак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – № 1–2. – С. 64–71.
46. Козолуп М. С. Акредитація підготовки майбутніх фахівців природничого профілю в контексті формування змісту університетської освіти в США /

М. С. Козолуп // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка – 2013. – № 1. – С. 134–140.

47. Козолуп М. С. До питання визначення структури академічної комунікативної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ / М. С. Козолуп // Матеріали II Міжнар. наук.–практ. конф. «Актуальні проблеми германороманської філології та освітній соціокультурний процес» (11–12 листопада, 2016 р.) / за ред. Задорожної І. П. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2016. – 320 с. – С. 182–185.
48. Козолуп М. С. Застосування жанрово-базованого підходу до академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей в університетах США / М. С. Козолуп // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – Вип. 49. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 97–103.
49. Козолуп М. С. Интегративный подход к формированию академической иноязычной компетенции студентов естественных наук / М. С. Козолуп, Ю. С. Снеда // Материалы VII Международной науч.-практ. конф. «Теория и практика профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам». – Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2014. – 344 с. – С. 74–77.
50. Козолуп М. С. Контроль за ефективністю педагогічної технології академічної комунікативної підготовки студентів у ВНЗ США / М. С. Козолуп // Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje" (29.09.2016 – 30.09.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016 – С. 37–45.
51. Козолуп М. С. Контроль за навчальною діяльністю студентів у контексті письмової академічної комунікативної підготовки в університетах США [Електронний ресурс] / М. С. Козолуп // Актуальні наукові дослідження у сучасному світі: Зб. наук. праць XVII Міжнар. наук. конф. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 9 (17). – Ч. 4. – 205 с. – С. 90–98. – Режим

доступу : 11.12.2016 : <https://iscience.in.ua/arkhyv/26-27-sentbrya-2016/ped-1/3166-kontrol-2> – Загол. з екрана. – Мова укр.

52. Козолуп М. С. Контроль та оцінювання рівня сформованості письмової академічної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів природничого профілю в університетах США / М. С. Козолуп // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – IV (47). – Iss. 101, 2016. – С. 25–29.
53. Козолуп М. С. Міждисциплінарний підхід до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничих спеціальностей в університетах США / М. С. Козолуп // *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. – №. 30 – Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2014. – С. 60–63.
54. Козолуп М. С. Нормативне регулювання комунікативного аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю у США / М. С. Козолуп // *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. – № 26. – Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2013. – С. 98–101.
55. Козолуп М. С. Підготовка студентів природничого напрямку до академічного спілкування у програмах вищих навчальних закладів США / М. С. Козолуп // *Матеріали наук.–метод. конф. «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (29 березня 2013 р.)*. – Львів : ПАІС, 2013. – С. 36–37.
56. Козолуп М. С. Роль коммуникации в процессе непрерывного образования: опыт США / М. С. Козолуп // *Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического образования. Материалы научно-практической конференции аспирантов и преподавателей. Часть 1.* / Под науч. ред. А. Н. Шевелева, М. М. Узиной. – СПб. : АППО, 2014. – С. 90–92.
57. Козубовська І. В. Зарубіжний досвід підготовки фахівців у системі дистанційної освіти : [монографія] / І. В. Козубовська, О. П. Бартош, С. З. Шпенік, М. М. Бабинець; ДВНЗ «Ужгород. нац. ун-т». – 2-ге вид., доповн. – Ужгород : ПП Бреза, 2012. – 154 с.

58. Кокор М. М. Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Марія Михайлівна Кокор.; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 188 с.
59. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Колодько. – Київ, 2005. – 24 с.
60. Короткина И. Б. От лингвистического центра к центру академического письма / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – № 8–9, 2013. – С. 120–124.
61. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н. І. Костенко // Зб. наук праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 86–89.
62. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Кошманова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 40 с.
63. Кошонько Г. А. Комунікативна компетентність майбутніх педагогів у системі вищої освіти / Г. А. Кошонько // Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти : зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 75–78.
64. Криський М. Й. Формування професійного мовлення майбутніх юристів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Й. Криський ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.
65. Кричківська О. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності / О. В. Кричківська // дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – Тернопіль, 2015. – 293 с.

66. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
67. Курбатов С. В. Alma Mater ХХІ сторіччя: в пошуках моделі університету адекватної сьогоденню / С. В. Курбатов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – Вип. 26. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 92–101.
68. Кусько К. Я. Лінгвістика тексту за фахом / К. Я. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов / За ред. К. Я. Кусько. – Львів : Світ, 1996. – 228 с. – С. 5–29.
69. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Кухта ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 22 с.
70. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : «Просвещение», 1969. – 214 с.
71. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
72. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів засобами діалогічних навчальних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Лисевич ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2011. — 20 с.
73. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»/ А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – Вип. 4. – С. 43–63.
74. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Лівенцова ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2002. – 20 с.
75. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : Збірник наукових

- праць до 10-річчя АПН України / гол. ред. В. Г. Кремень ; АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – 640с. – С. 95–109 .
76. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / Под редакцией Е. Д. Хомской. – М : Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
77. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Макаров М. Л. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
78. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
79. Маркелова С. Наукове письмо для аспірантів та молодих науковців: із досвіду проведення семінарів з аналізу жанру кандидатської дисертації / С. Маркелова, Т. Фітьо // Науково-методична конференція «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (29 березня 2013 р., Львів) : Тези доповідей. – Львів : ПАІС, 2013. – 68 с. – С. 42–43.
80. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Володимирівна Мартинюк; В.о. Хмельн. нац. ун-т. – Хмельницький : [Б.в.], 2012.– 20 с.
81. Медведь Г. М. Формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів зв'язку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.М. Медведь ; АПН України, Ін-т пед. освіти дорослих АПН України. – К., 2010. – 21 с. – укр.
82. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, схвалені сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 11.10.2016 : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html> – Загол. з екрана. – Мова укр.
83. Микитенко Н. О. Основи англомовної академічної комунікації для студентів та аспірантів природничих спеціальностей: навч. посібник/ Н.О. Микитенко, М. С. Козолуп. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.

84. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : монографія / Н. Микитенко. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 389 с.
85. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти», 13.00.02 «теорія і методика навчання: германські мови» / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 450 с.
86. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Монографія / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
87. Микитенко Н. О. Формування академічної компетентності: курс англійської мови для студентів та аспірантів природничих спеціальностей: навч. Посібник / Н. О. Микитенко, В. Т. Сулим, М. С. Козолуп. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 184 с.
88. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібн. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доповнене і переробл. – К. : [б. и.], 2007. – 656 с.
89. Морська Л. І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. І. Морська ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2001. – 20 с.
90. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) / Н. В. Мукан. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2010. – 283 с.
91. Назарова Т. С. Педагогические технологии – новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
92. Науковий гурток «Академічна майстерня». Факультет соціології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : 22.10.2016 : <http://www.soc.univ.kiev.ua/uk/news/naukoviy-gurtok-akademichna-maysternya> – Загол. з екрана. – Мова укр.

93. Науково-методична конференція «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (29 березня 2013 р., Львів) : Тези доповідей. – Львів : ПАІС, 2013. – 68 с.
94. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Сисоєва С. О. та ін. ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
95. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «педагогічна та вікова психологія» / О. А. Низовець. – К., 2011. – 23 с.
96. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики): Колективна монографія. / [Під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 5–14.
97. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2 – 5.
98. Онуфрієнко Г. С. Українська наукова мова в термінологічному вимірі і в контексті вимог Болонського процесу / Г. С. Онуфрієнко // Зб. наукових праць Науково-досл. інституту українознавства МОН України. – К., 2006. – Том X. – С. 175–186.
99. Опис дисципліни «Англійська мова (МП)». Національний університет «Києво-Могилянська академія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 08.09.2016 : <http://www.ukma.edu.ua/courses/ects/curricula/descriptions/161748.pdf> – Загол. з екрана. — Мова укр.
100. Патієвич О. В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури :

- автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Патієвич ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2016. – 22 с.
101. Педагогика и психология высшей школы: учебн. пособие / [Отв. ред. С. И. Самыгин]. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
102. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс // Пер. с англ. / Перевод К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М. : Логос, 2000. – 448 с.
103. Положення про Науково-методичну раду Міністерства освіти і науки України (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2015 року № 1115) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 10.10.2016 : <http://document.ua/pro-vnesennja-zmin-do-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukr-doc256040.html> – Загол. з екрана. – Мова укр.
104. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики): Колективна монографія. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 15–24
105. Попадич О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі / О. Попадич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 1. – С. 175–182.
106. Посібник з академічного письма для студентів магістеріуму = Reference book in academic writing for graduate students / [Укл. Білозерова О., Бріскіна Л., Китаєва С., Мазін Д., Федорів Я., Швидка Г.], Київ : НАУКМА, 2007. – 98 с.
107. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід'ємна складова навчально-виховного процесу / І. Потюк // Молодь і ринок. – № 1 (84). – 2012. – С. 128–132.
108. Про затвердження персонального складу Науково-методичних комісій (підкомісій) сектору вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 6 квітня 2016 року № 375. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 10.10.2016 :

<http://document.ua/pro-zatverdzhennja-personalnogo-skladu-naukovo-metodichnih-k-doc266682.html> – Загол. з екрана. – Мова укр.

109. Програма навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Спеціальність «біологія», «біохімія». Біологічний факультет / [Укл. Бараннік Т. В.]. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. – 10 с. [Електронний ремурс]. – Режим доступу : 08.07.2016 : http://biochem.univer.kharkov.ua/pdf/Program-2015_methodology_masters_biochem_site.pdf – Загол. з екрана. – Мова укр.
110. Проекти стандартів вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. – 2016. [Електронний ремурс]. – Режим доступу : 05.10.2016 : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoji-osviti.html> – Загол. з екрана. – Мова укр.
111. Професійна освіта : словник: Навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
112. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Спеціальність «хімія». Хімічний факультет / [Укл. Якимович-Чапран Д. Б.]. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – 15 с.
113. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Спеціальність «біологія», «екологія». Біологічний факультет / [Укл. Якимович-Чапран Д. Б.]. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – 15 с.
114. Рожак Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови в університетах Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Рожак; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 19 с.
115. Романовська О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Книга І. Гуманітарна та підприємницька підготовка американців / О. О. Романовська, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський. – Вінниця : Нова книга, 2009. – 264 с.

116. Рубель Н. В. Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Рубель; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2013. – 20 с.
117. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи / Л. А. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 6. – С. 61–69.
118. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
119. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
120. Селігей П. О. Науковець і його мова / П. О. Селігей // Українська мова. – 2012. – № 4. – С. 18–28.
121. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / В. Сидоренко, С. Білевич // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 35–41.
122. Сисоєва С.О. Новий Закон України «Про вищу освіту» : дискусійні аспекти наукового тезаурусу [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва // Освітологічний дискурс : ел. фахове видання КУ імені Бориса Грінченка. – 2015. – №3 (11). – С. 261-269. – Режим доступу : 20.05.2016 : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/288/234#.VevsUfntmko>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
123. Сисоєва С. Педагогічні технології і професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / С. Сисоєва // Prace Naukowe. Pedagogika. – Том 8–9–10. – 1999–2000–2001. – S. 741–754. – Режим доступу : 18.07.2016 : [Prace_Naukowe_Pedagogika-r1999_2000_2001-t8_9_10-s741-754.pdf](#) – Загол. з екрана. – Мова укр.
124. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 689 с.

125. Стрижак С. В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Стрижак ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 22 с.
126. Сулим В. Т. Філософсько-педагогічна парадигма академічної комунікативної підготовки студентів у контексті вищої освіти США / В. Т. Сулим, М. С. Козолуп // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 32. – 317 с. – С. 290–298.
127. Тарнопольський О. Методичні засади та принципи навчання академічного письма англійською мовою у вищому мовному навчальному закладі / О. Тарнопольський, С. Кожушко // Збірник матеріалів першої міжнародної науково-методичної конференції «Навчання англійської академічної комунікації в Україні: проблеми та перспективи». – Львів : Львівський національний університет ім. І.Франка, 2008. – С. 15–16.
128. Тарнопольський О. Б. Писати академічно: Посіб. / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, М. В. Рудакова. – К : ІНК ОС, 2006. – 228 с.
129. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.О. Татаріна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с. – укр.
130. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
131. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – №3. – С. 90–92.
132. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем / Г. В. Терещук // Професійні компетентності та компетенції вчителя : матеріали регіонального наук.–практ. семінару, 28–29 лист. 2006 р. — Тернопіль, 2006. – С. 7–9.

133. Тинкалюк О. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Володимирівна Тинкалюк. – Тернопіль : Б.в., 2014. – 20 с.
134. Топалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис... канд. пед. Наук / Виктория Николаевна Топалова ; Киевский гос. лингвистический ун-т. – К., 1998. – 302 с.
135. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот, О. А. Коновал. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – 466 с.
136. Упатова І. П. Діяльнісний підхід до викладання педагогічних дисциплін / І. П. Упатова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. 1. – 2012. – С. 191–196.
137. Філіппова Н. М. Англomовне академічне спілкування: актуальність проблеми / Н. М. Філіппова // Гуманітарний вісник НУК. Збірник наукових праць. Том 2. – Миколаїв : Ілліон, 2009. – 370с. – С. 135–141.
138. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
139. Характеристики навчальних дисциплін, які викладаються на фізичному факультеті. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 22.10.2016 : http://docs.phys.univ.kiev.ua/pdfs/HND_1k.pdf – Загол. з екрана. – Мова укр.
140. Ховов О.Б. Критерии эффективности педагогических технологий / О. Б. Ховов // Профессиональная педагогика. – М., 1999. – № 1. – С. 398–402.
141. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал / Центр дистанционного образования «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – Режим доступу : 16.09.2016 : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> – Загол. з екрана. – Мова рос.

142. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал / Центр дистанционного образования «Эйдос». – 1998. – 07 июля. – Режим доступа : 12.10.2016 : <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm> — Загол. з екрана. – Мова рос.
143. Центр англomовної академічної комунікації при Львівському національному університеті ім. І. Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 07.09.2016 : <http://centres.lnu.edu.ua/ceaw/> – Загол. з екрана. – Мова укр.
144. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с.
145. Черезова М. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Черезова ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с. — укр.
146. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
147. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черній Людмила Віталіївна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 262 с.
148. Чорній В. Я. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців банківської справи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Я. Чорній ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 20 с.
149. Шишко А. Особливості навчання англomовного академічного письма / А. Шишко, Г. Луканська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. – Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 99. – С. 255–261.
150. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б. І. Шуневич . – Київ : Б.в., 2008 . – 36 с.

151. Щоголева І. В. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів туризму у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Щоголева ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2011. — 20 с.
152. Щодо погодження проектів галузевих стандартів вищої освіти, освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-510 від 26.10.15 року. [електронний ремурс]. – Режим доступу : 12.10.2016 : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/48243/ – Загол. з екрана. – Мова . укр.
153. Щур Н. М. Підготовка вчителя біології в умовах неперервної педагогічної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Щур; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 20 с.
154. Яворська С. М. Рецензія як тип тексту (на матеріалі англомовної рецензії): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / С. М. Яворська ; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2000. – 23 с.
155. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль : Підручники та посібники, 2008. – 320 с.
156. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: монографія / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 420 с.
157. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців / Т. В. Яхонтова. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 220 с.
158. Яхонтова Т. В. Проект LIDNUM: філософія, цілі, завдання / Т. Яхонтова, Г. Калужна, Т. Фітьо // Науково-методична конференція «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (29 березня 2013 р., Львів) : Тези доповідей. – Львів : ПАІС, 2013. – 68 с. – С. 6–8.

159. Яхонтова Т. В. Центр англомовної академічної комунікації: напрями та етапи діяльності / Т. Яхонтова // Науково-методична конференція «Роль письма у викладанні гуманітарних дисциплін» (29 березня 2013 р., Львів) : Тези доповідей. – Львів : ПАІС, 2013. – 68 с. – С. 6–8.
160. A student's guide to reading and writing in social anthropology / J. Morris [et al.]. – Cambridge, MA : Harvard University, 2010. – 52 p.
161. A student's guide to writing in the life sciences / S. Lahiri [et al.]. – Cambridge, MA : Harvard University, 2007. – 76 p.
162. Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities. – Sacramento, CA : Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. – 82 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 12.12.2015 : <http://icas-ca.org/Websites/icasca/Images/Competency/AcademicLiteracy2002.pdf> – Загол. з екрана. – Мова англ.
163. Allen R. Developing communication competence in children / R. Allen, K. Brown. – Downers Grove, IL : National Textbook, 1976. – 340 p.
164. Altbach P. G. Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. – Paris : UNESCO, 2009. – xxvii+254 p.
165. An introduction to LEAP: Excellence for everyone as a nation goes to college. – AAC&U, 2014-1. – 7 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 12.10.2014 : http://www.aacu.org/leap/documents/Introduction_to_LEAP.pdf – Загол. з екрана. – Мова англ.
166. Anderson V. J. Conducting and reporting original scientific research: Anderson's biology class / V. J. Anderson, B. E. Walvoord // Thinking and writing in college / [Eds. B. E. Walvoord, L. P. McCarthy]. – Urbana, IL : NTCE, 1990. – 269 p. – P. 177–227.
167. Andrade H. Promoting Learning and Achievement through Self-Assessment / H. Andrade, A. Valtcheva // Theory Into Practice. – 2009. – Vol. 48. – Issue 1. – P. 12–19.

168. Andrade H. Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing / H. Andrade, Y. Du, X. Wang // *Educational Measurement: Issues and Practice*. – 2008. – Vol. 27. – Issue 2. – P. 3–13.
169. Andrade H. Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write / H. Andrade, B. Boulay // *Journal of Educational Research*. – 2003. – Vol. 97. – Issue 1. – P. 21–34.
170. Angelo T. A. Reassessing (and defining) assessment / T. A. Angelo // *AAHE Bulletin*. – 1995. – Vol. 48. – Issue 3. – P. 7–9
171. Artemeva N. Approaches to learning genres: a bibliographical essay / N. Artemeva // *Rhetorical genre studies and beyond* / [Eds. N. Artemeva, A. Freedman]. – Winnipeg, Manitoba : Inkshed Publications, 2008. – 282 p. – P. 9–100.
172. Artemeva N. Stories of becoming: a study of novice engineers learning genres in their professions / N. Artemeva // *Genre in a changing world* / [Eds. C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo]. – West Lafayette, IN : Parlor Press, LLC, 2009. – 504 p. – P. 158–178.
173. Audet R. Learning logs: A classroom practice for enhancing scientific sense making / R. Audet, P. Hickman, G. Dobrynina // *Journal of Research in Science Teaching*. – 1996. – Vol. 33 – № 2. – P. 205–222.
174. Austin A. E. Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career / A. E. Austin // *The Journal of Higher Education*. – 2002. – Vol. 73. – Issue 1. – P. 94–122.
175. Backlund P. The 1990 Summer Conference on the Assessment of Oral Communication Skills [Электронный ресурс] / P. Backlund. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association (Chicago, IL, November 1–4, 1990). – 13 p. – ERIC Document Reproduction Service № ED324717. – Режим доступа : 25.08.2015 : – https://archive.org/details/ERIC_ED324717 – Загол. з екрана. – Мова англ.
176. Bagarić V. Defining Communicative Competence [Электронный ресурс] / V. Bagarić, J. Mihaljević Djigunović // *Metodika*. – 2007. – Vol. 8. – № 14. – P. 94-

103. – Режим доступу: 25.10.2016: <http://relectionandpractice.pbworks.com/f/COMMUNICATIVE%20COMPETENCE.pdf> – Загол. з екрана. – Мова англ.
177. Barton D. Literacy: an introduction to the ecology of written language / D. Barton. – 2nd ed. – Oxford : Blackwell Publishing, 2007. – 264 p.
178. Bawarshi A. S. Genre : an introduction to history, theory, research and pedagogy / A. S. Bawarshi, M. J. Reiff. – West Lafayette, Indiana : Parlor Press LLC, 2010. – 263 p.
179. Bayer T. Acquiring expertise in discipline-specific discourse: An interdisciplinary exercise in learning to speak biology [Електронний ресурс] / Т. Bayer, К. Curto, Ch. Kriley // Across the Disciplines – 2005. – Vol. 2. – Режим доступу : 12.09.2015 : http://wac.colostate.edu/atd/articles/bayer_curto_kriley2005.cfm – Загол. з екрана. – Мова англ.
180. Bazerman C. Constructing experience / C. Bazerman. – Carbondale, IL : Southern Illinois UP, 1994. – 284 p.
181. Bazerman C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn / C. Bazerman // Genre in a changing world / [Eds. C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo]. – West Lafayette, IN : Parlor Press, LLC, 2009. – 504 p. – P. 279–294.
182. Bazerman C. Global and local communicative networks and implications for literacy / C. Bazerman // Literacy as translingual practice: between communities and classrooms / [Ed. S. Canagarajah]. – New York : Routledge, 2013. – 256 p. – P. 13–25.
183. Bazerman C. Reference guide to writing across the curriculum / C. Bazerman, J. Little, L. Bethel [et al.]. – West Lafayette, Indiana : Parlor Press, 2005. – 175 p.
184. Bazerman C. Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science / C. Bazerman. – Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1988. – 356 p.
185. Bazerman C. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people / C. Bazerman // What writing does and how it does it: An introduction

- to analyzing texts and textual practices / [Eds. C. Bazerman, P. Prior]. – Mahwah, New Jersey : Erlbaum, 2004. – 374 p. – P. 309–339.
186. Bazerman C. Systems of genres and the enactment of social intentions / C. Bazerman // *Genre and the New Rhetoric* / [Eds. A. Freedman, P. Medway]. London : Taylor & Francis, 1994. – 257 p. – P. 79–101.
187. Beale W. H. What are we doing? And why? An introduction to CAC at UNCG. / W. H. Beale // *Communication across the curriculum: A faculty guide to teaching writing-intensive and speaking-intensive courses* / [Ed. M. J. Richard]. – 3rd ed. – Greensboro, NC : UNCG, 2008. – 78 p. – P. 5–6.
188. Bean J. C. Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom / J. C. Bean. – San Francisco : Jossey-Bass, 2001. – 304 p.
189. Beaufort A. College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction / A. Beaufort. Logan, UT : Utah State University Press, 2007. – 251 p.
190. Beaufort A. Writing in the real world: making the transition from school to work / A. Beaufort. – New York, NY: Teachers College Press, 1999. – 245 p.
191. Belanoff P. Portfolios: Process and Product / P. Belanoff, M. Dickson. – Portsmouth, NH : Heineman, 1991. – 315 p.
192. Bencich C. Response: a promising beginning for learning to grade student writing / C. Bencich // *Alternatives to grading student writing* / [Ed. S. Tchudi]. – Urbana, IL : NTCE, 1997. – 307 p. – P. 47–61.
193. Berger C. R. Handbook of communication science / [Eds. C. R. Berger, M. E. Roloff, D. R. Roskos-Ewoldsen]. – 2nd ed. – Newbury Park, CA : SAGE, 2010. – 600 p.
194. Berkenkotter C. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective / C. Berkenkotter, T. N. Huckin // *Written Communication*. – 1993. – Vol. 10. – № 4. – P. 475–509.
195. Berkenkotter C. Social contexts and socially constructed texts: the initiation of a graduate student into a writing research community / C. Berkenkotter, T. Huckin,

- J. Ackerman // Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities / [Eds. C. Bazerman, J. Paradis]. Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1991. – 404 p. – P. 191–215.
196. Berlin J. A. Writing Instruction in Nineteenth-Century American Colleges / J. A. Berlin. – Carbondale, IL : Southern Illinois UP, 1984. – 144 p.
197. Bhatia V. K. Applied genre analysis: a multi-perspective model / V. K. Bhatia // Iberica. – 2002. – Vol. 4 – P. 3–19.
198. Bhatia V. K. Worlds of written discourse: a genre-based view / V. Bhatia. – London : Continuum, 2004. – xvii + 228 p.
199. Biddle A. W. Writer's guide: Life sciences / A. W. Biddle, D. J. Bean, T. Fulwiler. – Lexington: D.C. Heath, 1987 – 168 p.
200. Biddle A. W. Writer's guide: Political science / A. W. Biddle, K. M. Holland, T. Fulwiler. – Lexington: D.C. Heath, 1987 – 182 p.
201. Bizzell P. Cognition, convention, and certainty: what we need to know about writing / P. Bizzell // PRE/TEXT. – 1982. – № 3. – P. 213–243.
202. Black L. New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-Scale Scoring / L. Black, D. A. Daiker, J. Sommers, G. Stygall. – Portsmouth, NH : Boynton/Cook Heinemann, 1994. – 367 p.
203. Blakesley D. Directed Self-Placement in the University / D. Blakesley // WPA : Writing Program Administration. – 2002. – Vol. 25. – № 3. – P. 9–39.
204. Blau S. College writing, academic literacy, and the intellectual community: California dreams and cultural oppositions / S. Blau // What is “College-level” writing? / [Eds. P. Sullivan, H. Timberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 358–377.
205. Bokser J. Pedagogies of Belonging: Listening to Students and Peers / J. Bokser // Writing Center Journal. – 2005. – Vol. 25. – № 1. – P. 43–60.
206. Bond L. A. Writer's guide: Psychology. L. A. Bond, T. Fulwiler. – Lexington: D.C. Heath and Company, 1987 p. – 222 p.

207. Brameld T. Patterns of Educational Philosophy: Divergence and Convergence in Culturological Perspective / T. Brameld. – New York : Henry Holt and Company, Inc., 1971. – 615 p.
208. Brett P. A genre analysis of the results section of sociology articles / P. Brett // English for Specific Purposes – 1994. – Vol. 13 – Issue 1. – P. 45–59.
209. Bridges D. Competence-Based Education and Training : Progress or Villainy? / D. Bridges // Journal of Philosophy of Education. – 1996. – Vol. 30. – Issue 3. – P. 361–376.
210. Britton J. N. Language and learning / J. N. Britton. – London : Penguin, 1970. – 295 p.
211. Broad B. What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing / B. Broad. – Logan : Utah State University Press, 2003. – 180 p.
212. Brooks J. Minimalist Tutoring: Making the Student do All the Work / J. Brooks // The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearsom Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 219–224.
213. Brown G. Assessing Student Learning in Higher Education / G. Brown, J. Bull, M. Pendlebury // London & New York: Routledge, 1997. – 317 p.
214. Brown J. S. Situated cognition and the culture of learning / J. Brown, A. Collins, P. Duguid // Educational Researcher. – Vol. 18. – №1. – 1989. – P. 32–42.
215. Brown S. Institutional Strategies for Assessment / S. Brown // Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches / [Eds. S. Brown, A. Glasner]. – Philadelphia : Open University Press, 1999. – 224 p. – P. 3–13.
216. Bruffee K. Peer tutoring and the “Conversation of mankind” / K. Bruffee // The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearsom Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 206–218.
217. Bruner J. S. Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing / J Bruner. – New York :W. W. Norton & Company, 1973. – 528 p.

218. Bruner J. S. The process of education / J. S. Bruner. – Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1977. – 97 p.
219. Burke K. Rhetoric – old and new // The Journal of General Education. – 1951. – Vol. 5. – №3. – P. 202–209.
220. Calfee R. Writing Portfolios in the Classroom: Policy and Practice, Promise and Peril / R. Calfee, P. Perfumo. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – 384 p.
221. Caltech Catalog 2015-16. – Pasadena, CA : California Institute of Technology, 2015. – 732 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 17.12.2015 : http://catalog.caltech.edu/documents/1-catalog_15_16.pdf. – Загол. з экрана. – Мова англ.
222. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [Электронный ресурс] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – №1 – P. 1–47. – Режим доступа : 17.08.2016 : <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
223. Canale M. Theoretical Framework for Communicative Competence / M. Canale, M. Swain // The construct validation of test of communicative competence / [Eds. A. Palmer, P. Groot, G. Trosper]. – Washington, DC : TESOL, 1981. – 165 p. – P. 31–36.
224. Carey J. W. Communication as culture: Essays on media and society / J. W. Carey. – Winchester, MA : Unwin Hyman, 1989. – 242 p.
225. Carino P. Early writing centers: Toward a history / P. Carino // The Writing Center Journal. – 1995. – Vol. 15. – № 2. – P. 103–115.
226. Carino P. Theorizing the writing center: An uneasy task / P. Carino // The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearson Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 124–138.
227. Carino P. What do we talk about when we talk about our metaphors: A cultural critique of clinic, lab and center / P. Carino // The Writing Center Journal. – 1992. – Vol. 13. – № 1. – P. 31–42.

228. Carroll L. A. Rehearsing new roles: How college students develop as writers / L. A. Carroll. – Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 2002. – 188 p.
229. Carter M. Ways of knowing, doing and writing in the disciplines [Электронный ресурс] / M. Carter // *College Composition and Communication*. – 2007. – Vol. 58. – № 3 – P. 385–418. – Режим доступа : 15.09.2014 : <http://www.jstor.org/stable/20456952> – Загол. з экрана. – Мова англ.
230. Chomsky N. Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use / N. Chomsky. – Westport : Praeger Publishers, 1986. – xxix + 314 p.
231. Chung D. M. The neglected role of intonation in communicative competence and proficiency / D. M. Chung // *The Modern Language Journal*. – 1988. – Vol. 72. – Issue 3. – P. 295–303.
232. Clark B. The Distinctive College: Antioch, Reed and Swarthmore / B. Clark. – Chicago : Aldine Publishing Company, 1970. – vii + 280 p.
233. Clark I. L. Process / I. L. Clark // *Concepts in composition: theory and practice in the teaching of writing* / I. L. Clark, B. Bamberg, D. Bowden, J. R. Edlund [et al.]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – 608 p. – P. 1–29.
234. Coe R. Eco-Logic for the composition classroom / R. Coe // *College Composition and Communication*. – 1975. – Vol. 26. – № 3. – P. 232–237.
235. Cogo A. English as a Lingua Franca (ELF) / A. Cogo, M. Pitzl // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2012. – Vol. 22 – № 2. – P. 284–285.
236. Cohen H. The history of speech communication: The emergence of a discipline, 1914–1945. Annandale, VA: Speech Communication Association, 1994. – 353 p.
237. Collins A. Cognitive apprenticeship: making thinking visible – [Электронный ресурс] / A. Collins, J. Brown, A. Holum // *American Educator*. – 1991. – Vol. 15. – № 3. – P. 6–11. – Режим доступа : 23.08.2014 : <http://isls-naples.psy.lmu.de/intro/all-webinars/collins/cognitive-apprenticeship.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
238. Collins A. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics / A. Collins, J. Brown, S. Newman // *Knowing, learning, and*

- instruction: Essays in honor of Robert Glaser / [Ed. L. B. Resnick]. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. – P. 453–494.
239. Competence: Inquiries into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings / [Ed. E. Short] Lanham, Md : University Press of America, 1984. – 185 p.
240. Condon W. Accommodating Complexity: WAC Program Evaluation in the Age of Accountability / W. Condon // WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 28–51.
241. Connors R. J. The Rise of Technical Writing Instruction in America / R. J. Connors // Central works in technical communication / [Eds. J. Johnson-Eilola, S. A. Selber]. – New York: Oxford University Press, 2004. – 544 p. – P. 3–19.
242. Connors R. J. Writing the history of our discipline / R. J. Connors // An introduction to composition studies / [Eds. E. Linderman, G. Tate]. – New York : Oxford University Press, 1991. – 208 p. – P. 49–71.
243. Cooper M. The ecology of writing / M. Cooper // College English. – 1986. – Vol 48. – № 4. – P. 364–375.
244. Course Catalog 2015-2016. MIT Bulletin. – Vol. 151. – № 1. – Cambridge, MA : MIT, 2015. – 459 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 15.12.2015 : <http://catalog.mit.edu/archive/catalog1516-a.pdf>. – Загол. з экрана. – Мова англ.
245. Couture B. Modeling and Emulating: Rethinking Agency in the Writing Process / B. Couture // Post process theory: beyond the writing-process paradigm / [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 256 p. – P. 30–48.
246. Craig R. T. Communication theory as a field / R. T. Craig // Communication theory. – 1999. – Vol. 17. – №2. – P. 119–161.
247. Craig R. T. Pragmatism in the field of communication theory / R. T. Craig // Communication Theory. – 2007. – Vol. 17. – № 2. – P. 125–145.
248. Curry M. Approaches to teaching writing / M. Curry, A. Hewings // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 19–44.

249. Dance F. E. X. The 'Concept' of Communication / F. E. X. Dance // *Journal of Communication*. – 1970. – Vol. 20. – № 2. – P. 201–210.
250. Definition and selection of key competences: Contributions to the second DeSeCo symposium / [Eds. D. S. Rychen, L. H. Salganik, M. C. McLaughlin]. – Neuchatel : Swiss Federal Statistical Office, 2003. – 209 p.
251. Depew D. Community and Communication: The Conceptual Background / D. Depew, J. D. Peters // *Communication and Community* / [Eds. G. J. Shepherd, E. W. Rothenbuhler]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. – 306 p. – P. 3–21.
252. Devitt A. Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional / A. Devitt // *Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities* / [Eds. C. Bazerman, J. Paradis]. Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1991. – 404 p. – P. 336–357.
253. Devitt A. Scenes of writing: Strategies for composing with genres / A. Devitt., M. J. Reiff, A. Bawarshi. – New York : Longman, 2004. – 608 p.
254. Devitt A. Teaching critical genre awareness / A. Devitt // *Genre in a changing world* / [Eds. C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo]. – West Lafayette, IN : Parlor Press, LLC, 2009. – 504 p. – P. 337–351.
255. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – New York : Macmillan, 1916. – 434 p.
256. Dewey J. The public and its problems / J. Dewey. – New York : Henry Holt, 1927. – 224 p.
257. Dewey J. The School and Society / J. Dewey. Revised edition. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1932. – 164 p.
258. Dias P. Worlds apart: Acting and Writing in academic and workplace contexts / P. Dias, A. Freedman, P. Medway, A. Pare. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 272 p.
259. Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology / [J. E. Roedelein]. – Westport, CT : Greenwood Press, 1998. – 579 p.

260. Dijk T. A. van. Discourse as interaction in society / T. A. van Dijk // Discourse as social interaction / [Ed. T. A. Van Dijk]. – Vol. 2. – London : SAGE Publications, 1997. – 325 p. – P. 1–37
261. Dodd A. Issues to consider when scoring student portfolios / A. Dodd // Alternatives to grading student writing / [Ed. S. Tchudi]. – Urbana, IL : NTCE, 1997. – 307 p. – P. 265–273.
262. Donahue C. Negotiation, translanguality and cross-cultural writing research in a new composition era / C. Donahue // Literacy as translingual practice: between communities and classrooms / [Ed. S. Canagarajah]. – New York : Routledge, 2013. – 256 p. – P. 149–161.
263. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M.-J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
264. Dudley-Evans T. Genre Analysis: an approach to text analysis for ESP / T. Dudley-Evans // Advances in Written Text Analysis / [Ed. M. Coulthard]. – London : Routledge, 1994. 334 p. P. 219–228.
265. Duff P. A. Language socialization / P. A. Duff // Sociolinguistics and language socialization / [Eds. Hornberger N. H., McKey S.]. – Bristol : Multilingual Matters, 2010. – P. 427–452.
266. Duff P. A. Language socialization into academic discourse communities / P. A. Duff // Annual Review of Applied Linguistics – № 30. – 2010. – P. 169–192.
267. Duff P. A. Problematizing academic discourse socialization [Электронный ресурс] / P. A. Duff // Learning Discourses and the Discourses of Learning / [Eds. H. Marriott, T. Moore, R. Spence-Brown]. – Melbourne : Monash University ePress, 2007. – P. 01.1–01.18. – Режим доступа : 17.05.2014 : http://faculty.educ.ubc.ca/pduff/personal_website/Publications/Duff_LDDL1.pdf – Загол. з екрана. – Мова англ.
268. Dunn P. English 101 and Chemistry 101: Examining Texts through Different Lenses [Электронный ресурс] / P. Dunn // Paper presented at the Annual Meeting of the 44th Conference on College Composition and Communication (San Diego,

- CA, March 31 – April 3, 1993). – 13 p. – Режим доступа : 12.10.14 : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357354.pdf> – Загол. з екрана. – Мова англ.
269. Elbow P. Staffroom Interchange: Portfolios as a Substitute for Proficiency Examinations / P. Elbow, P. Belanoff // *College Composition and Communication*. – 1986. – Vol 37. – № 3. – P. 336–339.
270. Elbow P. Voice in Writing Again: Embracing Contraries / P. Elbow // *College English*. – 2007. – Vol. 70. – № 2. – P. 168–188.
271. Elbow P. Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process / P. Elbow. – 2nd ed. – New York : Oxford University Press, 1998. – 416 p.
272. Elbow P. Writing Without Teachers / P. Elbow. – New York : Oxford UP, 1973. – 206 p.
273. Emig J. The composing process of twelfth graders. Research report № 13 / J. Emig. – Urbana : NCTE, 1971. – 151 p.
274. Emig J. Writing as a mode of learning / J. Emig // *College Composition and Communication*. – 1977. – Vol. 28 – № 8. – P. 122–128.
275. Encyclopedia of Rhetoric and Composition: Communication from Ancient Times to the Information Age / [Ed. T. Enos]. – New York : Taylor & Fransis, 2010. – 832 p.
276. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation / Y. Engeström // *Perspectives on activity theory* / [Eds. Y. Engeström, R. Miettinen, R-L. Punamäki]. – New York : Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 478 p. – P. 19–38.
277. English 103/203/204 Rhetoric and Composition Outcomes. Northern Illinois University. Department of English. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : 20.04.2016 : <http://www.engl.niu.edu/composition/outcomes.shtml> – Загол. з екрана. – Мова англ.
278. English 105. Rhetoric and Composition II. Northern Illinois University. Department of English. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : 20.04.2016 : <http://www.engl.niu.edu/composition/105.shtml> – Загол. з екрана. – Мова англ.
279. Faigley L. Learning to Write in the Social Sciences [Електронний ресурс] / L. Faigley, K. Hansen // *College Composition and Communication*. – 1985. –

Vol. 36. – № 2. – P. 140–149. – Режим доступа : 23.08.2014 : <https://www.la.utexas.edu/users/faigley/work/learning.pdf> – Загол. з екрана. – Мова англ.

280. Farris C. Writing-intensive courses: tools for curricular change / C. Farris, R. Smith // Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 52–62.
281. Feffer A. The Chicago Pragmatists and American Progressivism / A. Ferrer. – Ithaca, NY : Cornell University Press, 1993. – 284 p.
282. Fiske J. Introduction to Communication Studies / John Fiske. – 2nd Edition. – London : Routledge, 1990. – 222 p.
283. Flower L. A Cognitive process theory of writing [Електронний ресурс] / L. Flower, J. R. Hayes // College Composition and Communication. – 1981. – Vol. 32. – № 4. – P. 365–387. – Режим доступа : 02.09.2014 : <http://www.jstor.org/stable/356600> – Загол. з екрана. – Мова англ.
284. Flower L. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem / L. Flower, J. R. Hayes // College Composition and Communication. – 1980. – Vol. 31. – № 1. – P. 21–32. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : 27.08.2014 : <http://www.jstor.org/stable/356630> – Загол. з екрана. – Мова англ.
285. Flower L. The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing / L. Flower. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1994. – 335 p.
286. Flower L. Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing / L. Flower // College English. – Vol 41. – № 1. – 1979. – P. 19– 38.
287. Flynn E. A. Writing in biology: effects of peer critiquing and analysis of models on the quality of biology laboratory reports / E. A. Flynn, G. A. McCulley, R. K. Gratz // Writing across the disciplines: Research into practice / [Eds. A. Young, T. Fulwiler]. – Upper Montclair, NJ : Boynton/Cook Publishers, 1986. – 254 p. – P. 160–176.

288. Freedman A. Anyone for tennis? / A. Freedman // *Genre and the New Rhetoric* / [Eds. A. Freedman, P. Medway]. London : Taylor & Francis, 1994. – 257 p. – P. 43–66.
289. Friedrich G. W. The communication discipline / G. W. Friedrich, D. M. Boileau // *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*. – 2nd ed. / [Eds. A. L. Vangelisti, J. A. Daly, G. W. Friedrich]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 570 p. – P. 3–14.
290. Frye R. Tools and techniques for program improvement: Handbook for program review and assessment of student learning / R. Frye, G. R. McKinney, J. E. Trimble. – Bellingham, WA : Western Washington University Office of Institutional Assessment, Research, and Testing, 2006. – 126 p.
291. Fulwiler T. Evaluating writing across the curriculum programs / T. Fulwiler // *Strengthening programs for writing across the curriculum* / [Ed. S. McLeod]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988. – 138 p. – P. 61–75.
292. Fulwiler T. Showing, not telling, at a faculty workshop / T. Fulwiler // *College English*. – 1981. – Vol. 43. – № 41. – P. 55–63.
293. Gadamer H.-G. Reason in the age of science / H.-G. Gadamer. Cambridge, MA : MIT Press, 1982. – 214 p.
294. Garrett P. B. Researching language socialization / P. B. Garrett // *Encyclopedia of Language and Education*. – 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education / [Eds. K. A. King, N. H. Hornberger]. – New York : Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 189–201.
295. Gaston L. P. General education & liberal learning: Principles for effective practice / L. P. Gaston, E. J. Clark, S. A. Ferren [et al.]. – Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2010 – 63 p.
296. *Genre across the curriculum* / [Eds. A. Herrington, C. Moran]. – Logan, UT : Utah State University Press, 2005. – 281 p.
297. *Genre and the New Rhetoric* / [Eds. A. Freedman, P. Medway]. London : Taylor & Francis, 1994. – 257 p.

298. Genre in a changing world / [Eds. C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo]. – West Lafayette, IN : Parlor Press, LLC, 2009. – 504 p.
299. Gentile J. M. College-level writing: A departmental perspective / J. M. Gentile // What is “college-level” writing? / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 311–329.
300. Gerbner G. Toward a general model of communication / G. Gerbner // Audio Visual Communication Review. – 1956 – Vol. 4. – № 3. – P. 171–199.
301. Goeller M. The task: A guide for tutors in the Rutgers writing centers [Электронный ресурс] / М. Goeller, К. Kalteissen. – Rutgers University Writing Program, 2008. – 54 p. – Режим доступа : 07.08.2016 : <http://wp.rutgers.edu/attachments/article/425/The%20Task%20A%20Guide%20for%20Tutors.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
302. Goodman S. Planning the assessment of student writing / S. Goodman, J. Swann // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al.]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 73–100.
303. Gottschalk K. TAs and the teaching of writing at Cornell: A historical perspective / K. Gottschalk // Local knowledges, local practices: Writing in the disciplines at Cornell / [Ed. J. Monroe]. – Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press 2003. – 320 p. – P. 22–40.
304. Gottschalk K. Training TAs across the curriculum to teach writing: Embracing diversity / K. Gottschalk // Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings in TA training / J. Nyquist [et al.]. – Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing, 1991. – 457 p. – P. 168–174.
305. Graham J. Writing components, writing adjuncts, writing links / Joan Graham // Writing across the Curriculum: a Guide to Developing Programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992. – 142 p. – P. 78–93.
306. Grant G. On Competence: A Critical Analysis of Competence Based Reforms in Higher Education / G. Grant, P. Elbow T. Ewens [et al.]. San Francisco : Jossey-Bass, 1979. – xxii + 506 p.

307. Graves D. H. A researcher learns to write / D. H. Graves. – Portsmouth, MN : Heineman, 1984. – 193 p.
308. Graves D. H. Discover your own literacy / D. H. Graves. – New York : Heinemann, 1989. – 137 p.
309. Gray G. W. Research in the history of speech education / G. W. Gray // Quarterly Journal of Speech. – 1949. – № 35. – Issue 2. – p. 156–163.
310. Greene S. The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course / S. Greene // Research in the Teaching of English. – 1993. – Vol. 27. – № 1. – P. 46–75.
311. Guba E. Fourth generation evaluation / E. Guba, Y. Lincoln. – Newbury Park, CA : Sage, 1989. – 298 p.
312. Guthrie W. Rhetorical theory in colonial America / W. Guthrie // History of speech education in America / [Ed. K. R. Wallace]. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1954. – 687 p. – P. 48–57.
313. Gutierrez K. Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown vs. Brown v. Board of Education / K. Gutierrez, B. Rymes, J. Larson // Harvard Educational Review. – 1995. – Vol. 65. – № 3. – P. 445–471.
314. Habermas J. Toward a theory of communicative competence / J. Habermas // Inquiry. – 1970. – Vol. 13. – Iss. 1–4. – P. 360–375.
315. Hadfield L. An Ideal Writing Center: Re-Imagining Space and Design / L. Hadfield, J. Kinkead, T. Peterson [et al.] // The center will hold : critical perspectives on writing center scholarship / [Eds. M. A. Pemberton, J. Kinkead]. – Logan, Utah : Utah State University Press, 2003. – 219 p. – P. 166–176.
316. Hairston M. The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing / M. Hairston // College Composition and Communication. – 1982 – Vol. 33. – № 1. – P. 76–88.
317. Halliday M. A. K. The linguistic sciences and language teaching / M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens. – London : Longman, 1964. – xix +322 p.

318. Halliday M. A. K. Things and relations. Regrammatizing experience as technical knowledge / M. A. K. Halliday // Reading science. Critical and functional perspectives on discourse of science / [Eds. J. R. Martin, R. Veel]. – London and New York : Routledge, 1998. – 384 p. – P. 3–14.
319. Hamp-Lyons L. Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research / L. Hamp-Lyons, W. Condon. – Cresskill, NJ : Hampton Press, 2000. – 224 p.
320. Handbook of Communication and Interaction Skills / [Eds. J. O. Greene, B. Burleson]. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2003. – 1050 p.
321. Handbook of communicative competence / [Eds. G. Rickheit, H. Strohner]. – Mouton de Gruyter, Berlin, New York : Walter de Gruyter GmbH & Co, 2008. – 538 p.
322. Haneda M. Classrooms as communities of practice: A reevaluation / M. Haneda // TESOL Quarterly. – 2006. – Vol. 40. – № 4. – P. 807–817.
323. Haring-Smith T. Changing students' attitudes: writing fellows programs / T. Haring-Smith // Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 123–131.
324. Harris J. A teaching subject: composition since 1966 / J. Harris. – Logan, UT : Utah State University Press, 2012. – 211 p.
325. Harris J. The idea of community in the study of writing / J. Harris // College Composition and Communication. – 1989. – Vol. 40. – Issue 1. – 1989. – P. 11–22.
326. Harris M. The Roles a Tutor Plays: Effective Tutoring Techniques / M. Harris // The English Journal. – 1980. – Vol. 69. – Issue. 9. – P. 62–65.
327. Harris M. The writing center and tutoring in WAC programs / M. Harris // Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 109–122.
328. Harris M. What's Up and What's In: Trends and Traditions in Writing Centers / M. Harris // The Writing Center Journal. – 1990. – Vol. 11. – Issue 1. – P. 15–25.

329. Harris R. Competency-Based Education and Training : Between a Rock and a Whirlpool / R. Harris, H. Guthrie, B. Hobart, D. Lundberg. – South Yarra : Macmillan Publishers Australia, 1995. – 337 p.
330. Harvard University. Harvard College Writing Program. Harvard Writing Project. Resources for teaching fellows [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 18.03.2016 : <http://writingproject.fas.harvard.edu/pages/resources-teaching-fellows>. – Загол. з экрана. – Мова англ.
331. Hayakawa S. I. Language in Thought and Action / S. I. Hayakawa, A. R. Hayakawa. – 5th ed. – San Diego : Harcourt Inc., 1990. – 216 p.
332. Hayes J. R. Cognitive processes in revision / J. R. Hayes, L. Flower, K. A. Schriver [et al.] // Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning / [Ed. S Rosenberg]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – P. 176–240.
333. Herrington A. Classrooms as Forums for Reasoning and Writing // College Composition and Communication. – 1985. – Vol. 36. – № 4 – P. 404–413.
334. Herrington A. Persons in process: Four stories of writing and personal development in college / A. Herrington, M. Curtis. – Urbana, IL : NCTE, 2000. – 434 p.
335. Hinkle S. An experimental comparison of the effects of focused freewriting and other strategies on lecture comprehension / S. Hinkle, A. Hinkle // Teaching of Psychology. – 1990. – Vol. 17 – № 1. – P. 31–35.
336. History of speech education in America / [Editor: K. R. Wallace]. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1954. – 687 p.
337. Holaday L. Writing students need coaches, not judges / L. Holaday // Alternatives to grading student writing / [Ed. S. Tchudi]. – Urbana, IL : NTCE, 1997. – 307 p. – P. 35–45.
338. Holmes R. Genre Analysis, and the Social Sciences: An investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines / R. Holmes // English for Specific Purposes. – 1997. – Vol. 16 – № 4. – P. 321–337.
339. Humphreys D. Making the case for liberal education : Responding to challenges [Электронный ресурс] / D. Humphreys. – Washington, D.C. : Association of

- American Colleges and Universities, 2006. – 16 p. — Режим доступа : 12.10.2014 : http://archive.aacu.org/leap/documents/LEAP_MakingtheCase_Final.pdf. – Загол. з екрана. – Мова англ.
340. Hyland K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing* / K. Hyland. – Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 2004. – 232 p.
341. Hyland K. *English for academic purposes: an advanced resource book* / K. Hyland. – London and New York : Routledge, 2006. – 338 p.
342. Hyland K. *Specificity revisited: how far should we go?* / K. Hyland // *English for specific purposes*. – Vol. 21. – Issue 4. – 2002. – P. 385–395.
343. Hymes D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* / D. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1974 – 260 p.
344. Hymes D. *On communicative competence* / D. Hymes // *Sociolinguistics: Selected readings* / [Eds. J. B. Pride, J. Holmes]. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – 381 p. – P. 269–285.
345. Ingram W. A. *John Dewey* / W. A. Ingram, H. Violet // *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* / [Eds. J. A. Palmer, L. Bresler, D. E. Cooper]. – London : Routledge, 2001. – 271 p. – P. 177–182.
346. Inman J. *Mentoring in Electronic Spaces: Using Resources to Sustain Relationships* / J. Inman, D. Sewel // *The center will hold : critical perspectives on writing center scholarship* / [Eds. M. A. Pemberton, J. Kinkead]. – Logan, Utah : Utah State University Press, 2003. – 219 p. – P. 177–189.
347. *Intercultural communication competence* / [Eds. R. L. Wiseman, J. Koester]. – Newbury Park, CA : Sage, 1993. – 264 p.
348. *International Students at Harvard* [Електронний ресурс]. – Режим доступа : 10.12.2016 : <http://worldwide.harvard.edu/node/1826> – Загол. з екрана. – Мова англ.
349. Iowa State University. The Office of the Registrar. *Enrollment Statistics* [Електронний ресурс]. – Режим доступа : 10.12.2016 : <http://www.registrar.iastate.edu/enrollment> – Загол. з екрана. – Мова англ.

350. Jacobs H. H. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content / Heidi Jacobs // *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* / [Ed. H. H. Jacobs]. – Alexandria, VA : ASDC, 1989. – 99 p. – P. 1–12.
351. James W. Pragmatism: a new name for some old ways of thinking. Popular lectures on philosophy [Электронный ресурс] / W. James. – New York : Longmans, Green and Co., 1907. – 310 p. – Режим доступа: 16.06.2014 : <https://archive.org/stream/157unkngoog#page/n330/mode/2up> – Загол. з екрана. – Мова англ.
352. Janet C. Demiray English Teacher Resource Center [Электронний ресурс]. – Режим доступу : 12.04.2014 : <http://www.etrckyiv.com/>
353. Jensen K. The public speaking portfolio / K. Jensen, V. Harris // *Communication Education*. – 1999. – Vol.48. – № 3. – P. 211–227.
354. Johns A. M. Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest / A. M. Johns // *Language Teaching*. – 2008. – Vol. 41. – № 2. – P. 237–252.
355. Johns A. M. Text, role and context: developing academic literacies / A. M. Johns. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 175 p.
356. Johnson J. P. Coming to learn: From first-year composition to writing in the disciplines [Электронный ресурс] / J. P. Johnson, E. Krase // *Across the Disciplines*. – 2012. – Vol. 9. – Issue 2. – Режим доступа : 12.09.2013 : http://wac.colostate.edu/atd/articles/johnson_krase2012.cfm – Загол. з екрана. – Мова англ.
357. Jones A. The Place of Judgement in Competency-based Assessment / A. Jones // *Journal of Vocational Education and Training : The Vocational Aspect of Education*. – 1999. – Vol. 51. – Issue 1. – P. 145–160.
358. Jones K. Portfolio Assessment as an Alternative to Grading Student Writing / K. Jones // *Alternatives to grading student writing* / [Ed. S. Tchudi]. – Urbana, IL : NTCE, 1997. – 307 p. – P. 255–263.
359. Jones R. Where Do We Go Next in Writing Across the Curriculum? / R. Jones, J. J. Comprone // *College Composition and Communication*. – 1993. – Vol. 44. – №1. – P. 59–68.

360. Journet D. Writing within (and between) disciplinary genres: the “Adaptive landscape” as a case study in the interdisciplinary rhetoric / D. Journet // *Post process theory: beyond the writing-process paradigm* / [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 256 p. – P. 96–115.
361. Kilpatrick W. H. The project method: the use of the purposeful act in the educative process / W. H. Kilpatrick. – New York: Teachers College, Columbia University, 1918. – 18 p.
362. Kinneavy J. A theory of discourse / J. Kinneavy. – New York : Norton, 1980. – 500 p.
363. Kinneavy J. Writing across the curriculum / J. Kinneavy // *Teaching Composition: 12 Bibliographical Essays* / [Ed. G. Tate]. – Fort Worth : Texas Christian, 1987. P. 353–377.
364. Klein P. D. Elementary students’ strategies for writing-to-learn in science / P. D. Klein // *Cognition and Instruction*. – Vol. 18. – № 3. – 2000. – P. 317–348.
365. Knodt E. A. What is college writing for? / E. A. Knodt // *What is “college-level” writing?* / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 146–157.
366. Kobayashi M. The role of peer support in students’ accomplishment of oral academic tasks / M. Kobayashi // *Canadian Modern Language Review*. – 59. – 2003. – P. 337–368.
367. Koster J. Administration across the curriculum: or practicing what we preach / J. Koster // *The center will hold : critical perspectives on writing center scholarship* / [Eds. M. A. Pemberton, J. Kinkead]. – Logan, Utah : Utah State University Press, 2003. – 219 p. – P. 151–155.
368. Kozolup M. S. Foreign Language Academic Socialization as an Aspect of Science Majors Professional Training at Ukrainian Universities [Електронний ресурс] / M. S. Kozolup // *Збірник наукових праць «Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності»*. – №. 8. – Львів : ЛДУ БЖД, 2013. – С. 245–250. – Режим доступу : 12.09.2016 :

http://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/kozolup_8.pdf – Загол. з екрана. –
Мова англ.

369. Kozolup M. S. General academic versus disciplinary specific genres of communication in sciences / M. S. Kozolup // Sixth Brno Conference on Linguistics Studies in English “Communication across Genres and Discourses” : book of abstracts, 11–12 September 2014. – Brno : Masaryk University, 2014. – 52 p. – P. 26.
370. Krippendorff K. Conversation or intellectual imperialism in comparing communication (theories) / K. Krippendorff // Communication Theory. – 1993. – Vol. 3. – № 3. – P. 252–266.
371. Kuriloff P. C. The writing consultant: collaboration and team teaching / P. C. Kuriloff // Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 94–108.
372. Kyiv-Mohyla English Writing Center [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.09.2016 : <http://ewckma.blogspot.com/> – Загол. з екрана. – Мова англ.
373. Labaree D. F. Progressivism, schools and schools of education: an American romance / D. F. Labaree // Paedagogica Historica. – 2005 – Vol. 41. – Iss. –2 – P. 275–288.
374. Langer J. A. How writing shapes thinking: A study of teaching and learning / J. A. Langer, A. N. Applebee. – Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1987. – 171 p.
375. Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum / [Eds. T. Fulwiler, A. Young]. – Urbana, IL : NCTE, 1982 – 190 p.
376. Larson C. Assessing functional communication / C. Larson, P. Backlund, M. Redmond [et al.]. – Washington, D.C. : National Communication Association, 1978. – 154 p.
377. Larson J. Analyzing participation frameworks in kindergarten writing activity: the role of overhearers in learning to write / J. Larson // Written Communication. – 1999. – Vol. 16. – № 2 – P. 225–257.

378. Lave J. Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life / J. Lave. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1988. – 232 p.
379. Lave J. Situated learning: Legitimate peripheral participation / J. Lave, E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 2003. – 142 p.
380. Lea M. Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach / M. R. Lea, B. V. Street // Student Writing in Higher Education: New Contexts / [Eds. M. R. Lea, B. Stierer]. – Philadelphia, PA : Open University Press, 2000. – 205 p. – P. 32–46.
381. Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation / [Eds. C. Casanave, X. Li]. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 2008. – 280 p.
382. LeCourt D. WAC as critical pedagogy: the third stage? [Электронный ресурс] / D. LeCourt // JAC: A Journal of Composition Theory. – 1996. – Vol. 16 – № 3. – P. 389–405. – Режим доступа : 15.02.2014 : <http://www.jaconlinejournal.com/archives/vol16.3/lecourt-wac.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
383. Lee P. Language in thinking and learning: pedagogy and the new Whorfian framework / P. Lee // Harvard Educational Review. – 1997. – Vol. 67. – №3. – P. 430–471.
384. Lillis T. Giving feedback on student writing / T. Lillis, J. Swann // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al.]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 101–129.
385. Littlejohn S. W. Theories of human communication / S. W. Littlejohn, K. A. Foss. – 10th ed. – Long Grove, IL : Waveland Press, 2011. – 487 p.
386. Locke J. An essay concerning human understanding / J. Locke. – New York : Oxford University Press, 1979. – 776 p.
387. Luebke S. R. Using linked courses in general education curriculum [Электронный ресурс] / S. R. Luebke // Academic Writing. – 2002–2003. – Vol. 3. – 11 p. – Режим доступа : 27.11.2015 : https://wac.colostate.edu/aw/articles/luebke_2002.pdf – Загол. з экрана. – Мова англ.

388. Lunsford A. Cognitive development and the basic writer / A. Lunsford // *College English*. – 1979. – Vol 41. – № 1. – P. 38–46.
389. Lunsford A. Collaboration, Control, and the Idea of a Writing Center / A. Lunsford // *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearson Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 92–99.
390. Lunsford R. F. From attitude to aptitude: Assuming the stance of a college writer / R. F. Lunsford // *What is “college-level” writing?* / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 178–198.
391. Macrorie K. *Telling writing* / K. Macrorie. – 4th ed. – Portsmouth, MN : Heineman, 1985. – 320 p.
392. Magnotto J. Faculty workshops / J. Magnotto, B. Stout // *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 23–34.
393. Maimon E. P. *Readings in the Arts and Sciences* / E. P. Maimon [et al.]. – Boston, MA : Little Brown, 1984 – 392 p.
394. Maimon E. P. Visions and revisions across the curriculum / E. Maimon // *ADE Bulletin*. – 1981. – № 69. – P. 39–40.
395. Maimon E. P. *Writing in the Arts and Sciences* / E. P. Maimon [et al.]. – Cambridge, MA: Winthrop, 1981 – 336 p.
396. Maki P. L. *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* / P. L. Maki. – Sterling, VA : Stylus, 2004. – 204 p.
397. Maksymuk V. Strategies of teaching English research paper writing to university students / V. Maksymuk // II Міжнародна науково-практична конференція «Навчання англomовної академічної комунікації в Україні та у світі: проблеми і перспективи» (18–19 листопада 2011 р., Львів) : Програма та тези доповідей. – Львів : видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2011. – 200 с. – С. 81–82.
398. Martin J. R. Discourses of science: Recontextualisation, genesis, intertextuality and hegemony / J. R. Martin // *Reading science. Critical and functional perspectives on*

- discourse of science / [Eds. J. R. Martin, R. Veel]. – London and New York : Routledge, 1998. – 384 p. – P. 3–14.
399. McAndrew D. A. Tutoring Writing: A Practical Guide for Conferences / D. A. McAndrew, T. J. Reigstad // [Ed. J. Strickland]. – Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers, 2001. – 168 p.
400. McCarthy L. M. A Stranger in Strange Lands: A College Student Writing Across the Curriculum / L. M. McCarthy // Research in the Teaching of English. – 1987. – Vol. 21. – № 3. – P. 233–265.
401. McCarthy L. P. Models for collaborative research in writing across the curriculum / L. P. McCarthy, B. E. Walvoord // Stengthening programs for writing across the curriculum / [Ed. S. McLeod]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988. – 138 p. – P. 77–90.
402. McCrindle A. R. The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance / A. R. McCrindle, C. A. Christensen // Learning and Instruction. – 1995. – Vol. 5. – № 2. – P. 167–185.
403. McCroskey J. Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective / J. C. McCroskey // Communication Education. – 1982. – Vol. 31. – № 1. – P. 1–7.
404. McLeod S. Defining Writing Across the Curriculum / S. McLeod // WPA: Writing Program Administration. – 1987. – Vol. 11. – № 1–2. – P. 19–24.
405. McLeod S. Writing across the curriculum: the second stage, and beyond / S. H. McLeod // College Composition and Communication. – 1989. – Vol. 40. – № 3. – P. 337–343.
406. Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education / [Ed. R. Voorhees]. – San Francisco : Jossey-Bass, 2001. – 126 p.
407. Miles J. Working Out Ideas: Predication and Other Uses of Language. Curriculum Publications 5 / J. Miles. – Berkeley, CA : University of California, Bay Area Writing Project, 1979. – 58 p.

408. Miller C. R. Genre as a social action // C. Miller // *Genre and the New Rhetoric* / [Eds. A. Freedman, P. Medway]. – London : Taylor & Francis, 1994. – 240 p. – 257 p. – P. 23–42.
409. MIT. International Students Office. General statistics 2014–2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 09.12.2016 : http://web.mit.edu/iso/stats_14-15/general.shtml – Загол. з экрана. – Мова англ.
410. Moffett J. *Teaching the universe of discourse* / J. Moffet. – Boston : Houghton Mifflin, 1968. – 215 p.
411. Moore R. *The Writing Clinic and the Writing Laboratory* / R. Moore // *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearson Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 3–9.
412. Morgan M. *The crazy quilt of writing across the curriculum: Achieving WAC program assessment* / M. Morgan // *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* [Eds.: K. B. Yancey, B. Huot]. – Greenwich CT : Ablex, 1997. – 272 p. – P. 141–158.
413. Morita N. *Negotiating participation and identity in second language academic communities* / N. Morita // *TESOL Quarterly*. – 2004. – Vol. 38. – № 4. – P. 573–603.
414. Morris C. van. *Philosophy and the American School: An Introduction to the Philosophy of Education* / C. van Morris. – Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 516 p.
415. Moss A. *Improving student writing: A guidebook for faculty in all disciplines* / A. Moss, C. Holder. – Pomona : Kendal/ Hunt Publishing Co., 2004. – 64 p.
416. Mullin J. *Writing centers and WAC* / J. Mullin // *WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs* / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 179–199.
417. Murphy C. *The Writing Center and Social Constructionist Theory* / C. Murphy // *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* / [Eds. R. W. Barnett, J. S. Blumner]. – New York : Pearson Longman, 2008. – xvi + 576 p. – P. 110–123.

418. Murphy S. Construct and Consequence: Validity and Writing Assessment / S. Murphy, K. Yancey // Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual Text / [Ed. C. Bazerman]. – New York : Routledge, 2007. – 670 p. – P. 365–85.
419. Myers G. Writing Biology: Texts in the social construction of scientific knowledge / G. Myers. – Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1990. – 256 p.
420. National University of Kyiv Mohyla Academy. Viktor Kytasty American Library. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 09.12.2016 : <http://al.ukma.edu.ua/> – Загол. з екрана. – Мова англ.
421. Neugeboren R. Writing Economics / R. Neugeboren, M. Jacobsdon. – Cambridge, MA : Harvard University, 2005. – 49 p.
422. Newell G. E. Writing to learn: how alternative theories of school writing account for student performance / G. Newell // Handbook of Writing Research / [Eds. C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald]. – New York : Guilford Press, 2006. – 480 p. – P. 235–247.
423. North S. M. The idea of a writing center / S. M. North // College English. – 1984. – Vol. 46. – № 5. – P. 433–446.
424. O’Neill P. A guide to college writing assessment / P. O’Neill, C. Moore, B. Huot. – Logan, UT : Utah State University Press, 2009. – 231 p.
425. O’Toole T. Writing for the general education curriculum: A practical guide for teaching fellows [Електронний ресурс] / T. O’Toole, Z. Sifuentes. – Cambridge, MA : Harvard University. – 29 p. – Режим доступу : 13.08.2016 : http://writingproject.fas.harvard.edu/files/hwp/files/gen_ed_teaching_guidefinal.pdf?m=1370442217 – Загол. з екрана. – Мова англ.
426. Olds B. M. A flexible model for assessing WAC programs [Електронний ресурс] / B. M. Olds, J. A. Leydens, R. L. Miller // Language and Learning Across the Disciplines. – 1999. – Vol. 3. – Issue 2. – P. 123–129. – Режим доступу: wac.colostate.edu/llad/v3n2/olds.pdf – Загол. з екрана. – Мова англ.
427. Olekh V. English as the Lingua Franca / V. Olekh, T. Varenko // Шостий міжнародний науковий форум. Сучасна англістика: До 85-річчя кафедри

англійської філології. Тези доповідей / За ред. В. О. Самохіної. – Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2015. – 160 с. – С. 98–100.

428. Ornstein A. C. Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions [Електронний ресурс] / A. C. Ornstein // The High School Journal. – 1990–1991 – Vol. 74. – № 2. – P. 102–109. – Режим доступу: <http://www.jstor.org/stable/40364829>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
429. Ozer O. Constructivism in Piaget and Vygotsky [Електронний ресурс] / O. Ozer // The Fountain. – 2004. – Issue 48. — Режим доступу : 10.03.2014 : <http://www.fountainmagazine.com/Issue/detail/CONSTRUCTIVISM-in-Piaget-and-Vygotsky> — Загол. з екрана. — Мова англ.
430. Paré A. Discourse and the Production of Knowledge / A. Paré // Writing in the Workplace : New Research Perspectives / [Ed. R. Spilka]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1993. – 332 p. – P. 111–123.
431. Parks M. R. Communicative competence and interpersonal control / M. R. Parks // Handbook of Interpersonal Communication / [Eds. M. L. Knapp, G. R. Miller]. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1994. – 829 p. – P. 589–618.
432. Peirce C. S. How to make our ideas clear [Електронний ресурс] / C. S. Peirce // Popular Science Monthly. – January 1878. – № 12. – P. 286–302. – Режим доступу : 24.05.2013 : <http://www.peirce.org/writings/p119.html> – Загол. з екрана. – Мова англ.
433. Pekins J. A Community college professor reflects on first-year composition / J. A. Pekins // What is “college-level” writing? / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 23–242.
434. Pemberton M. The Writing Lab Newsletter as History: Tracing the Growth of a Scholarly Community / M. Pemberton // The center will hold : critical perspectives on writing center scholarship / [Eds. M. A. Pemberton, J. Kinkead]. – Logan, Utah : Utah State University Press, 2003. – 219 p. – P. 21–40.
435. Peterson L. H. Writing across the curriculum and/ in the freshman English program / L. H. Peterson // Writing across the curriculum: A guide to developing programs /

- [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 43–51.
436. Petraglia J. Is there life after process? The role of social scientism in a changing discipline / J. Petraglia // Post process theory: beyond the writing-process paradigm / [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 256 p. – P. 49–64.
437. Piaget J. The Language and Thought of the Child / J. Piaget. – 3rd ed. – London & New York : Routledge, 2001. – 320 p.
438. Policy Statement for Communication Studies 100 and 100P. Northern Illinois University. Department of Communication. College of Arts and Sciences. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 15.07.2016 : <http://www.comm.niu.edu/comm/resources/coms100/policies.shtml> – Загол. з экрана. – Мова англ.
439. Post process theory: beyond the writing-process paradigm / [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 256 p.
440. Preparing college teachers of writing: Histories, theories, programs, practices / [Eds. B. Pytlik, S. Liggett]. – New York : Oxford UP, 2002. – xxii + 330 p.
441. Princeton university graduate handbook. Department of chemical and biological engineering, 2014. – 44 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 14.08.2015 : http://www.princeton.edu/cbe/grad/Grad_Handbook.pdf – Загол. з экрана. – Мова англ.
442. Princeton university graduate student handbook: Chemistry, 2014-2015. – 44 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 14.08.2015 : https://chemistry.princeton.edu/sites/default/files/Graduate/Chem-Handbook_2014_2015.pdf – Загол. з экрана. – Мова англ.
443. Prior P. A sociocultural theory of writing / P. Prior // Handbook of writing research / [Eds. C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald]. – New York : Guilford Press, 2006. – 468 p. – P. 54–66.
444. Prior P. Contextualizing Writing and response in a graduate seminar / P. Prior // Written Communication. – 1991. – Vol. 8. – № 3. – P. 267–310.

445. Programs that work: Models and methods for writing across the curriculum / [Eds. T. Fulwiler, A. Young] – Portsmouth, NH : Boynton, 1990. – 327 p.
446. Pulliam J. D. History of education in America / J. D. Pulliam, J. V. Patten – 6th ed. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1995. – 306 p.
447. Pullman G. Stepping yet again into the same current / G. Pullman // Post-process theory: beyond the writing-process paradigm / [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 256 p. – P. 16–29.
448. Quianthy R. Communication is life: Essential college sophomore speaking and listening competencies / R. Quianthy. – Washington, D.C. : National Communication Association, 1990. – 87 p.
449. Raines H. H. Tutoring and Teaching: Continuum, Dichotomy, or Dialectic? – [Электронный ресурс] / H. H. Raines // Writing Center Journal. – 1994. – Vol. 14. – № 2. – P. 150–162. – Режим доступа : 12.05.2015 : http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj14.2/wcj14.2_Raines.pdf – Загол. з экрана. – Мова англ.
450. Reiss D. WAC wired: electronic communication across the curriculum / D. Reiss, A. Young // WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 52–85.
451. Report to the Faculty on the Implementation of the Communication Requirement. – Ver. 2.0, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 15.02.2013 : <http://web.mit.edu/faculty/reports/implementation.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
452. Revised resolution on the role of communication in general education adopted by the NCA legislative assembly, November 17, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 15.08.2013 : <http://docplayer.net/3895062-Revised-resolution-on-the-role-of-communication-in-general-education-adopted-by-the-nca-legislative-assembly-november-17-2012.html> – Загол. з экрана. – Мова англ.
453. Richards I. A. The philosophy of rhetoric / I. A. Richards. – New York : Oxford University Press, 1965. – 138 p.

454. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – 2nd ed. – New York : Cambridge University Press, 2002. – 270 p.
455. Rivard L. P. A review of writing to learn in science: Implications for practice and research / L. P. Rivard // *Journal of Research in Science Teaching*. – 1994. – Vol. 31. – № 9. – P. 969–983.
456. Rodgers C. R. Communication: its blocking and its facilitation / C. R. Rodgers // *Rogerian perspectives: Collaborative rhetoric for oral and written communication* / [Ed. N. Teich]. – Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1992. – 303 p. – P. 27–35.
457. Rodrigue T. K. The (in)visible world of teaching assistants in the disciplines: Preparing TAs to teach writing [Электронный ресурс] / Т. К. Rodrigue // *Across the Disciplines*. – 2012. – Vol. 9. – Issue 1. — Режим доступа : 10.02.2016 : <http://wac.colostate.edu/atd/articles/rodrigue2012.cfm> – Загол. з экрана. – Мова АНГЛ.
458. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context / Barbara Rogoff. – New York : Oxford University Press, 1990. – 272 p.
459. Rothenbuhler E. W. Ritual communication: From everyday conversation to mediated ceremony / E. W. Rothenbuhler. – Thousand Oaks, CA : SAGE, 1998. – 176 p.
460. Royer D. Directed Self-Placement: An Attitude of Orientation / D. Royer, R. Gilles // *College Composition and Communication*. – 1998. – Vol. 50. – № 1. – P. 54–70.
461. Rubin D. Large scale assessment of oral communication skills: Kindergarten through Grade 12 / D. Rubin, N. Mead. – Urbana, IL : ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1984. – 130 p.
462. Rubin R. Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument / R. Rubin // *Communication Education*. – 1982. – Vol. 31. – № 1. – P. 19–32.
463. Russell D. R. Activity theory and process approaches: writing (power) in school and society / D. R. Russell // *Post process theory: beyond the writing-process paradigm* /

- [Ed. T. Kent]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1999. – 248 p. – P. 80–95.
464. Russell D. R. Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis / D. R. Russell // *Written Communication*. – 1997. – Vol. 14. – № 4. – P. 504–554.
465. Russell D. R. Writing across the Curriculum and the Communications Movement: Some Lessons from the Past / D. R. Russell // *College Composition and Communication*. – 1987. – Vol. 38. – № 2. – P. 18–194.
466. Russell D. R. Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History / D. R. Russell. – 2nd ed. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 2002. – 428 p.
467. Sandler K. Starting a WAC program: Strategies for administrators / K. Sandler // *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 35–42.
468. Sawyer C. Computer-assisted evaluation of speaking competencies in the basic speech course / C. Sawyer, R. Behnke // *Journal of the Association for Communication Administration*. – 2001. – Vol. 30. – № 3. – P. 104–110.
469. Schieffelin B. B. Language Socialization / B. Schieffelin, E. Ochs // *Annual Review of Anthropology*. – 1986. – Vol. 15. – № 1. – P. 163–191.
470. Schorn S. E. A lot like us, but more so: Listening to writing faculty across the curriculum / S. E. Schorn // *What is “college-level” writing?* / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 330–340.
471. Segal J. Z. Writing and medicine: Text and context / J. Z. Segal // *Writing in the Workplace : New Research Perspectives* / [Ed. R. Spilka]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1993. – 332 p. – P. 84–97.
472. Selfe C. L. Journal Writing in Mathematics / C. L. Selfe, B. T. Petersen, C. L. Nahrgang // *Writing across the disciplines: Research into practice* / [Eds. A. Young, T. Fulwiler]. – Upper Montclair, NJ : Boynton/Cook Publishers, 1986. – 254 p. – P. 192–207.

473. Selfe C. L. Writing to learn: Engineering student journals / C. L. Selfe, F. Arbabi // Writing across the disciplines: Research into practice / [Eds. A. Young, T. Fulwiler]. – Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers, 1986. – 254 p. – P. 184–191.
474. Shannon C. The Mathematical Theory of Communication / C. Shannon, W. Weaver. – Urbana : University of Illinois Press, 1971. – 144 p.
475. Shepherd G. J. Community as the Interpersonal Accomplishment of Communication / G. J. Shepherd // Communication and Community / [Eds. G. J. Shepherd, E. W. Rothenbuhler]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. – 306 p. – P. 25–35.
476. Smart G. Genre as community invention: a Central Bank's response to its executives' expectations as readers / G. Smart // Writing in the Workplace : New Research Perspectives / [Ed. R. Spilka]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1993. – 332 p. – P. 124–140.
477. Smith W. L. Assessing the Reliability and Adequacy of Using Holistic Scoring of Essays as a College Composition Placement Technique / W. Smith // Validating Holistic Scoring: Theoretical and Empirical Foundations / [Eds. M. M. Williamson, B. A. Huot]. – Cresskill, NJ : Hampton Press, 1993. – P. 142–205.
478. Smith W. L. The Importance of Teacher Knowledge in College Composition Placement Testing / W. Smith // Reading Empirical Research Studies: The Rhetoric of Research / [Ed. J. R. Hayes]. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1992. – 584 p. – P. 289–316.
479. Soliday M. Shifting Roles in Classroom Tutoring: Cultivating the Art of Boundary Crossing [Электронный ресурс] / M. Soliday // Writing Center Journal. – 1995. – Vol. 16. – № 1. – P. 59–73. – Режим доступа : 11.05.2015 : http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj16.1/WCJ16.1_Soliday.pdf – Загол. з экрана. – Мова англ.
480. Song B. Tutoring in the Classroom: A Quantitative Study / B. Song, E. Richter // Writing Center Journal. – 1997. – Vol. 18. – № 1. – P. 50–60.

481. Soven M. Beyond the first workshop: What else can you do to help faculty? / M. Soven // *Stengthening programs for writing across the curriculum* / [Ed. S. McLeod]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988. – 138 p. – P. 13–20.
482. Soven M. Curriculum-Based Peer Tutoring Programs: A Survey / M. Soven // *WPA: Writing Program Administration*. – 1993. – Vol. 17. – № 1–2. – P. 58–74.
483. Soven M. Curriculum-based peer tutors and WAC. / M. Soven // *WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs* / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 200–232.
484. Spivey N. N. Transforming texts: Constructive processes in reading and writing / N. N. Spivey // *Written Communication*. — 1990. – Vol. – № 2. – P. 256–287.
485. Sprague J. The goals of communication education / J. Sprague // *Teaching communication: theory, research and methods* / [Eds. A. L. Vangelisti, J. A. Daly, G. W. Friedrich]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 584 p. – P. 15–29.
486. *Stanford Bulletin 2013–14*. – Stanford, CA : Stanford University, 2013. – 1480 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 20.04.2015 : <http://exploreddegrees.stanford.edu/pdf/2013-14.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
487. *Stanford Hume center for writing and speaking. Faculty and instructor resources* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 18.12.2015: <https://undergrad.stanford.edu/tutoring-support/hume-center/resources/faculty-and-instructor-resources> – Загол. з экрана. – Мова англ.
488. Stassen M. Program-based review and assessment: Tools and techniques for program improvement / M. Stassen, K. Doherty, M. Poe. – Amherst, MA : UMASS, 2001. – 62 p.
489. *Statement on WAC Principles and Practices*. – 12 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 07.06.2014 : <http://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
490. Steffens H. J. *Writer’s guide: History*. / H. J. Steffens, M. J. Dickerson, T. Fulwiler. – Lexington : Heath, 1987 – 211 p.

491. Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* / H. H. Stern. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 592 p.
492. Stewart D. C. *The authentic voice: a prewriting approach to student writing* / D. C. Stewart. – Dubuque, IA : William C. Brown, 1972. – 151 p.
493. Stewart M. E. Faculty collaboration on writing-across-the-curriculum assignments: Linking teaching and scholarship / M. E. Stewart, P. Mower, D. McMillen [et.al.]. // *Language and Learning across the disciplines*. – 2000. – Vol. 4. – № 1. – P. 67–70.
494. Stitt-Bergh M. Program assessment: Processes, propagation, and culture change [Электронный ресурс] / M. Stitt-Bergh, T. Hilgers // *Across the Disciplines*, – 2009. – № 6 [Special issue on Writing Across the Curriculum and Assessment]. – Режим доступа : 12.08.2016 : http://wac.colostate.edu/atd/assessment/stittbergh_hilgers.cfm. – Загол. з экрана. – Мова англ.
495. Stout R. Good writing assignments = good thinking: a proven WID philosophy [Электронный ресурс] / R. Stout // *Language and Learning Across the Disciplines*. – 1997. – Vol. 2. – №2 [Special issue on the history of WAC]. – P. 9–17. – Режим доступа : 16.12.2014 : <http://wac.colostate.edu/llad/v2n2/v2n2.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
496. Strauss M. J. *Interactive Writing and Learning in Chemistry* / M. J. Strauss, T. Fulwiler // *Journal of College Science Teaching*. – 1987. – Vol. 26 – № 4. – P. 256–262.
497. *Strengthening programs for writing across the curriculum* / [Ed. S. McLeod]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988. – 138 p.
498. Strenski E. Helping TAs across the curriculum teach writing: An additional use for the TA handbook / E. Strenski // *WPA*. – 1992. – Vol. 15. – Issue 3. – P. 68–73.
499. Sullivan P. An essential question: What is “college-level” writing? / P. Sullivan // *What is “college-level” writing?* / [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, Il : NCTE, 2006. – 418 p. – P. 1–30.
500. Swales J. *Genre analysis: English in academic and research settings* / J. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 274 p.

501. Swales J. Language for specific purposes / J. Swales // Annual review of applied linguistics. – 2000. – Vol. 20. – P. 59–76.
502. Swales J. Other floors, other voices: a textography of a small university building / J. Swales. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1998. – 240 p.
503. Swales J. Research Genres: Explorations and Applications / J. Swales. – New York : Cambridge University Press, 2004. – 314 p.
504. Tarnopolsky O. Teaching Academic Writing in English to Tertiary Students in Ukraine [Електронний ресурс] / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // Proceedings of the Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research. – The Reading Matrix Inc., 2007. – P. 45–50. – Режим доступу : 16.11.2015 : https://www.researchgate.net/publication/255578854_TEACHING_ACADEMIC_WRITING_IN_ENGLISH_TO_TERTIARY_STUDENTS_IN_UKRAINE – Загол. з екрана. – Мова англ.
505. Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities / [Eds. C. Bazerman, J. Paradis]. – Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1991. – 404 p.
506. Thaiss C. Engaged writers and dynamic disciplines: Research on the academic writing life / C. Thaiss, T. M. Zawacki. – Portsmouth, NH : Boynton/Cook, 2006. – 200 p.
507. Thaiss C. Language across the curriculum in the elementary grades / C. Thaiss. – Urbana, IL : NCTE, 1986 – 70 p.
508. Thaiss C. WAC and general education courses / C. Thaiss // Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 6–77.
509. The competent speaker speech evaluation form / [Eds. S. Morreale, M. Moore, D. Surges-Tatum, L. Webster]. – 2nd ed. – Washington, D. C. : NCA, 2007. – 46 p.
510. Till B. Von. Communication centers movement in higher education / B. Von Till // Communication Centers and Oral Communication Programs in Higher Education: Advantages, Challenges, and New Directions / [Eds. E. L. Yook, W. Atkins-Sayre]. – Lanham, Maryland : Lexington Books, 2012 – 294 p. – P. xi–xiii.

511. Tobin K. Constructivism as referent for teaching and learning / K. Tobin, D. Tippins // The practice of constructivism in science education / [Ed. Tobin K.]. – Hillsdale, NJ : Lawrence Elbaum Associates, 1993. – 360 p.
512. Townsend M. A. Writing intensive courses and WAC / M. A. Townsend // WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 233–258.
513. Trimbur J. The call to write, brief / J. Trimbur. – 6th ed. – Boston, MA : Cengage learning, 2013. – 640 p.
514. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives, NCES 2002-159. – Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education [E. A. Jones, R. A. Voorhees, K. Paulson]. – Washington, DC : NPEC, 2002. – 175 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 10.05.2016 : <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
515. University of Minnesota. Center for writing. Teaching with writing. Teaching resources. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 06.07.2016 : <http://writing.umn.edu/tww/resources.html> – Загол. з экрана. – Мова англ.
516. Vaught-Alexander K. Situating Writing Centers and Writing Across the Curriculum Programs in the Academy: Creating Partnerships for Change with Organizational Development Theory / K. Vaught-Alexander // Writing Centers and Writing Across the Curriculum Programs: Building Interdisciplinary Partnerships / [Eds. R. W. Barnett , J. S. Blumner]. – Westport, CT : Greenwood Press, 1999. – 240 p.
517. WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p.
518. Waller S. A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity [Электронный ресурс] / S. Waller. – 2002. – Режим доступа : 15.09.2013 :

<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html#Development> – Загол. з екрана. – Мова англ.

519. Walvoord B. *Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education* / B. E. Walvoord. – 2nd Edition. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – 144 p.
520. Walvoord B. *Effective grading: A tool for learning and assessment* / B. Walvoord, V. Anderson. – 2nd ed. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 2010. – 272 p.
521. Walvoord B. *Getting started* / B. E. Walvoord // *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p. – P. 9-22.
522. Walvoord B. *Helping students write well: A guide for teachers in all disciplines* / B. Walvoord. – 2nd ed. – New York : Modern Language Association of America, 1986. – 253 p.
523. Walvoord B. *Thinking and writing in college: A naturalistic study of students in four disciplines* / B. E. Walvoord, L. McCarthy. – Urbana, IL : NCTE, 1990. – 270 p.
524. Wertsch J. V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action* / J. V. Wertsch. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993. – 192 p.
525. White E. *Defining by assessing* / E. White // *What is “College level” writing?* [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NTCE, 2006. – 418 p. – P. 243–266.
526. Wible S. *Rhetorical activities of global citizens* / S. Wible // *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms* / [Ed. S. Canagarajah]. – New York : Routledge, 2013. – 256 p. – P. 39–46.
527. Williams J. D. *Preparing to teach writing: research, theory, and practice* / J. D. Williams. – 3rd ed. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – 418 p.
528. Wilson S. R. *Explicating communicative competence as a theoretical term* / S. R. Wilson, C. M. Sabee // *Handbook of Communication and Interaction Skills* / [Eds. J. Greene, B. Burleson]. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2003. – 1050 p. – P. 3–50.

529. WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (3.0), Approved July 17, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 17.04.2015 : <http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html> – Загол. з экрана. – Мова англ.
530. Writing across the curriculum: A guide to developing programs / [Eds. S. H. McLeod, M. Soven]. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1992 – 142 p.
531. Writing for Psychology: a Guide for Psychology concentrators / S. H. Carson [et al.]. – Cambridge, MA : Harvard University, 2012. – 39 p.
532. Writing tutor manual. – Frostburg State University. – 20 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 10.06.2015 : <http://www.frostburg.edu/fsu/assets/File/clife/tutor/Writing%20Tutor%20Manual.pdf> – Загол. з экрана. – Мова англ.
533. Yale and the World. Office of International Affairs. Admissions. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 09.12.2016: <http://world.yale.edu/admissions> – Загол. з экрана. – Мова англ.
534. Young R. Why write? A reconsideration / R. Young, P. Sullivan // Essays on classical rhetoric and modern discourse / [Eds. R. J. Conners, L. S. Ede, A. A. Lunsford]. – Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1984. – P. 215–225.
535. Zawacki T. M. Is it still WAC? / T. M. Zawacki, A. T. Williams // WAC for the new millennium: Strategies for continuing Writing-across-the-curriculum programs / [Eds. S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss]. – Urbana, IL : NCTE, 2001 – 346 p. – P. 109–140.