

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**МАЛОТА АНАСТАСІЯ АНАТОЛІВНА**

УДК 378.016:811.111'243]:364-43

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТОДИКА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО  
ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ  
МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

01 – Освіта / Педагогіка

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ А. А. Малота

Науковий керівник: **Задорожна Ірина Павлівна**, доктор педагогічних наук,  
професор

Тернопіль – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Малота А. А.* Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2023.

У роботі теоретично обґрунтовано і розроблено методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників, яка передбачає оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, вміннями використовувати навчальні та комунікативні стратегії на трьох етапах (підготовчому, рецептивно-репродуктивному та продуктивному) із використанням моделі перевернутого навчання на всіх етапах та ротаційної моделі на рецептивно-репродуктивному та продуктивному етапах, поєднання аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах; *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу, критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою; *подальшого розвитку* набуло вивчення особливостей організації змішаного навчання.

Практичне значення отриманих результатів полягає у: відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ, які частково представлені на навчальній платформі Moodle, укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Результати дослідження можуть бути

використані під час написання підручників, навчальних посібників з англійської мови для здобувачів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників.

Професійно орієнтоване усне спілкування соціальних працівників англійською мовою визначено як соціально-орієнтовану інтерактивну їх діяльність з метою успішного вирішення професійних проблем та комунікативних завдань із використанням вербальних та невербальних засобів, прийнятних у відповідному професійному середовищі.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників базується на положеннях особистісно діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, професійно орієнтованого та інтегрованого підходів.

З урахуванням результатів аналізу аудіо та відеофрагментів професійно орієнтованого усного спілкування, даних опитування, проведених серед викладачів та соціальних працівників, виокремлених соціальних ролей та типових ситуацій спілкування визначено типи діалогу (діалог-розпитування, який може містити елементи діалогу-домовленості і домінує в практичній роботі з клієнтами, а також діалог-обговорення, який, на думку респондентів, є найбільш частотним при спілкуванні з іноземними колегами) та монологу (монолог-повідомлення та монолог-пояснення) для навчання майбутніх соціальних працівників.

Аналіз лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників свідчить про широке вживання термінів, професіоналізмів, жаргонізмів, фразеологізмів, фразових дієслів, кліше, маркерів емоційного інтелекту (емоційної та емотивної лексики, вигуків, компліментів, похвали, подяки, вибачення, співчуття, уникнення неприємної розмови, перепитування з метою уточнення чи отримання згоди); використання аргументативної стратегії та відповідних тактик (аргументації, підбадьорювання, пропозиції, надання поради, постановки запитань, привертання уваги, висловлення прохань); низки граматико-синтаксичних засобів (вставні конструкції, імперативи, модальні дієслова для вираження

можливості, припущення, поради, прохання, потреби; переважання складних речень; питальні речення, інфінітивні конструкції, герундій та герундіальний комплекс; *do* для підсилення важливості певної інформації чи висловлюваної думки, а також для протиставлення її іншій інформації; повторення відповіді, твердження за співрозмовником для створення довірливої атмосфери чи зосередження уваги на певній думці).

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників визначено як технологію, що передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії, навчання в режимі синхронної взаємодії онлайн, а також самостійного навчання онлайн та офлайн для оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями за мінімальний період часу з метою ефективного професійного спілкування в типових ситуаціях.

З урахуванням проаналізованих особливостей професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників, а також сучасних досліджень визначено одиниці навчального матеріалу: лексичні одиниці, друковані та електронні тексти, аудіофонограми, відеофонограми. Критеріями відбору лексичних одиниць обрано: уживаності та частотності, функціональності, професійної спрямованості, тематичності. Обґрунтовано критерії відбору друкованих текстів: автентичності, тематичності, відповідності професійним інтересам студентів, новизни, інформативності та професійної значущості, доступності, проблемності, лексичної начисеності, авторитетності джерела, оптимального обсягу. Визначено критерії відбору аудіофонограм та відеофонограм: автентичності, тематичності, відповідності професійним інтересам студентів, новизни, інформативності та професійної значущості, доступності, проблемності, авторитетності джерела, середнього темпу мовлення, обсягу.

Відібрано 16 електронних та друкованих текстів, 32 аудіофонограми та відеофонограми.

Виділено три етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: підготовчий, спрямований на розвиток мовленнєвих (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок аудіювання та говоріння; ознайомлення з навчальними (метакогнітивними та когнітивними) та комунікативними (компенсаторними, аргументативною) стратегіями, мовленнєвими формулами, характерними для монологу-повідомлення та монологу-пояснення, а також діалогу-розпитування та діалогу-обговорення; рецептивно-репродуктивний, який передбачає формування умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, вмінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення; продуктивний, спрямований на вдосконалення вмінь спілкування в нових комунікативних ситуаціях із використанням ефективних комунікативних стратегій та тактик. На всіх етапах передбачено використання моделі перевернутого навчання, на другому та третьому етапі – ще й ротаційної моделі.

Запропоновано систему вправ, яка корелює з виокремленими етапами та містить три підсистеми. Підсистема 1 співвідноситься з підготовчим етапом і спрямована на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами. Підсистема 2 корелює з рецептивно-репродуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, умінь аудіювання, а також умінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Підсистема 3 корелює з продуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення із використанням комунікативних стратегій.

Обґрунтовано модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників. Модель побудована з урахуванням: об'єкту навчання, мети, принципів навчання (комунікативної активності; автентичності; кореляції аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн чи офлайн режимах; взаємопов'язаного навчання; професійної спрямованості навчання),

суб'єктів навчання (студенти 1–2 курсів спеціальності 231 Соціальна робота), навчальної дисципліни – «Іноземна мова (англійська)», засобів (навчальне середовище Moodle, сервіси для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (Zoom, BigBlueButton та ін.), змісту навчання (розроблені комплекси вправ), форм організації навчання (аудиторне навчання, синхронне онлайн навчання та самостійна робота в онлайн чи офлайн режимах), контролю результатів (самоконтроль, взаємоконтроль, поточний контроль викладача, рубіжний та підсумковий), очікуваного результату (сформованість вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою на рівні, який забезпечує досягнення особистих та професійних цілей (В 2)).

Модель має циклічний характер, оскільки запропонована система вправ з відповідними етапами, підсистемами та групами вправ повторюється під час вивчення кожної з тем. Кожний цикл має певні особливості, оскільки поступово акценти зміщуються з першої підсистеми вправ (на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами) на другу (на формування мовленнєвих умінь та вмінь використовувати стратегії) та третю (на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій).

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: 1) для перевірки рівня сформованості аудитивних умінь – повноти розуміння повідомлення, точності розуміння; 2) для перевірки рівня сформованості вмінь діалогічного мовлення – лексичної насиченості, ініціативності, реактивності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети; 3) для перевірки рівня сформованості вмінь монологічного мовлення – лексичної насиченості, зв'язності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети.

Результати проведеного експерименту, перевірені за допомогою методів математичної статистики – багатофункціонального статистичного критерію  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні, засвідчили

ефективність запропонованої методики та вищу результативність варіанту, в якому переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на онлайн чи офлайн занятті з викладачем на відміну від варіанту, де студенти виконували більшість вправ самостійно, під час синхронного онлайн чи аудиторного заняття перевірялись (у тому числі опосередковано) чи обговорювались лише окремі вправи, які викликали особливі труднощі.

Запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** змішане навчання, професійно орієнтоване усне спілкування, англійська мова, майбутні соціальні працівники, комунікативні стратегії, аудіювання, монлогічне мовлення, діалогічне мовлення, модель організації навчання.

## SUMMARY

*Malota A. A. Methodology of blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English. – Qualifying scientific work on manuscript rights.*

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 011 Educational, pedagogical sciences. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2023.

The work theoretically substantiates and develops the methodology of blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for *the first time it* theoretically substantiated, developed and experimentally tested the methodology of blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English, which involves mastering speech skills, the ability to use learning and communicative strategies during three stages (preparatory, receptive-reproductive and productive) using the flipped classroom model at all stages and the rotational model at the receptive-reproductive and productive stages, a combination of classroom training, synchronous online training and independent work in online/offline modes; the criteria for the selection of learning material, the criteria for assessing the level of formation of the skills of professionally oriented oral communication in English have been improved; the study of the organization of blended learning gained further development.

The practical significance of the obtained results consists in: the selection of learning material, the development of sets of exercises, which are partially presented on the learning platform Moodle, the preparation of methodological recommendations for teachers regarding blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English.

The results can be used for writing textbooks on teaching English to students – future social workers.



Social workers' professionally oriented oral communication in English is defined as their social activity with the aim of successfully solving professional problems and communicative tasks using verbal and non-verbal means acceptable in the relevant professional environment.

Blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English is based on the personally active, communicative, competent, professionally oriented and integrated approaches.

Taking into account the results of the analysis of audio and video of professionally oriented oral communication, data of the survey conducted among teachers and social workers, identified social roles and typical situations of communication, types of dialogue (dialogue-interrogation, which may contain elements of dialogue-agreement and dominates in practical work with clients, as well as dialogue-discussion, which, according to the respondents, is the most frequent when communicating with foreign colleagues) and monologue (monologue-notification and monologue-explanation) for training future social workers were identified.

The analysis of the linguistic features of social workers' professionally oriented oral communication in English shows a wide use of terms, professionalisms, jargon, phraseology, phrasal verbs, clichés, markers of emotional intelligence (emotional and emotive vocabulary, exclamations, compliments, praise, apologies, sympathy, avoidance of unpleasant conversation, questioning for the purpose of clarification or obtaining consent); the use of an argumentative strategy and appropriate tactics (arguments, encouragement, suggestions, giving advice, asking questions, attracting attention, making requests); a number of grammatical and syntactic devices (imperatives, modal verbs to express possibility, assumption, advice, request, need; predominance of complex sentences, interrogative sentences, infinitive constructions, gerund and gerundial complex; *do* to strengthen the importance of certain information or expressed opinion, as well as to contrast it with other information, repeating an answer, making statements after the interlocutor to create a trusting atmosphere or focus attention on a certain thought).

Blended learning of future social workers' professionally oriented oral

communication in English is defined as a technology that involves a balanced combination of traditional classroom training, training in the mode of synchronous online interaction, as well as independent online and offline training for students to acquire the necessary knowledge, skills and abilities in the shortest possible period of time with the aim of effective professional communication in typical situations.

Taking into account the analyzed features of professionally oriented oral communication of social workers, as well as modern research, the units of educational material were determined: lexical units, printed and electronic texts, audio, video. The following criteria for the selection of lexical units were chosen: usability and frequency, functionality, professional orientation, thematic relevance. The criteria for the selection of texts were substantiated: authenticity, subject matter, correspondence to the professional interests of students, novelty, informativeness and professional significance, accessibility, problematic character, lexical diversity, authority of the source, text length. The criteria for the selection of audio and video were determined: authenticity, thematic relevance, correspondence to the professional interests of students, novelty, informativeness and professional significance, accessibility, problematic character, authority of the source, average speed, duration. 16 electronic and printed texts, 32 audios and videos were selected.

Three stages of blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English are distinguished: preparatory, aimed at the development of speech (lexical, grammatical, phonetic) listening and speaking skills; familiarization with learning (metacognitive and cognitive) and communicative (compensatory, argumentative) strategies, speech formulas characteristic of monologue-notification and monologue-explanation, as well as dialogue-interrogation and dialogue-discussion; receptive-reproductive, which involves the formation of the skills to use learning and communicative strategies, the development of listening skills, the ability to produce prepared monologue and dialogue; productive, aimed at improving communication skills in new situations using effective strategies and tactics. At all stages, the flipped learning model is used, and at the second and third stages, the rotational model is also used.

A system of exercises, which correlates with the selected stages and contains three subsystems, is suggested. Subsystem 1 corresponds to the preparatory stage and is aimed at the formation of speaking skills and familiarization with strategies and speech formulas. Subsystem 2 correlates with the receptive-reproductive stage and is aimed at developing the skills to use learning and communicative strategies, listening skills, as well as the skills of prepared monologues and dialogues. Subsystem 3 correlates with productive stage and is aimed at developing monologue and dialogue skills with the use of communicative strategies.

The model of organization of blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English is substantiated. The model takes into account: object of training, goal, principles of training (communicative activity; authenticity; correlation of classroom training, synchronous online training and independent work in online or offline modes; integrated teaching; professionally oriented teaching), subjects (students of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of the specialty 231 Social work), the academic discipline "Foreign language (English)", the tools (the Moodle learning environment, services for organizing video conferences and online meetings (Zoom, BigBlueButton, etc.)), the content of the study (developed sets of exercises), forms (traditional classes, synchronous online classes and independent work in online or offline modes), monitoring of results (self-monitoring, mutual monitoring, current teacher monitoring, final monitoring), expected result (formation of professionally oriented oral communication skills in English at a level that ensures the achievement of personal and professional goals (B 2)).

The model has a cyclical nature, since the suggested system of exercises with corresponding stages, subsystems and groups of exercises is repeated during the study of each of the topics. Each cycle has certain features, as the emphasis gradually shifts from the first subsystem of exercises (the formation of linguistic skills and familiarization with strategies and speech formulas) to the second (the formation of speech skills and the ability to use strategies) and the third (the improvement of communication skills using communicative strategies) .

The criteria for assessing the level of formation of professionally oriented oral communication in English are defined: 1) to check the level of listening skills – completeness of understanding of the message, accuracy of understanding; 2) to check the level of dialogue skills – lexical diversity, initiative, reactivity, use of communicative strategies, achievement of a communicative goal; 3) to check the level of monologue skills – lexical diversity, coherence, use of communicative strategies, achievement of a communicative goal.

The results of the experiment, verified with the help of mathematical statistics methods – the multifunctional statistical criterion  $\varphi^*$  – Fisher's angular transformation and the Mann-Whitney U-criterion, proved the effectiveness of the suggested methodology and the higher effectiveness of the option in which the vast majority of exercises of the preparatory stage, which students performed independently, were checked or discussed in an online or offline session with the teacher, in contrast to the option where students performed most of the exercises independently, during a synchronous online or classroom session only individual exercises that caused special difficulties were checked or discussed.

Methodological recommendations for teachers regarding blended learning of future social workers' professionally oriented oral communication in English have been presented.

**Keywords:** blended learning, professionally oriented oral communication, English language, future social workers, communicative strategies, listening, monologue, dialogue, model of training.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Малота А.А. Навчання професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування у вищій школі: термінологічний апарат дослідження. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2019. Вип. 43. С. 161–166.

1. Малота А. А. Лінгвістичні особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020, № 3-4 (97-98). С. 227–236.

DOI 10.24139/2312-5993/2020.03-04/227-236

2. Malota A. Blended Learning in Developing Professional English Communication Skills of Prospective Social Workers. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2021. Т.1. № 1. С. 59–66.

DOI 10.25128/2415-3605.21.1.7

3. Малота А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Social Work and Education*. Vol. 10. No. 3. P. 403-420.

DOI: 10.25128/2520- 6230.23.3.13

### Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

4. Малота А. А. Змішане навчання англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (19 березня 2020 р. м. Тернопіль). Тернопіль, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2020. С. 335–337.

5. Малота А. А. Відбір навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення*:

матеріали II міжнародного форуму (28 вересня–1 жовтня 2021 р., м. Київ). С. 28–30.

6. Малота А. А. Етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції* (28 квітня 2023 р. м. Тернопіль). Тернопіль ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2023. С. 147–148

7. Малота А. А. Моделі змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультлінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської міжнародної науково-практичної конференції* (18 жовтня 2023 р. м. Вінниця). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2023. С. 45–48.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	24
1.1. Сучасний стан дослідження проблеми навчання професійно орієнтованого усного спілкування.....	24
1.2. Характеристика професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою.....	46
1.3. Особливості організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.....	62
Висновки до розділу 1.....	80
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	84
2.1. Критерії відбору навчального матеріалу.....	84
2.2. Система вправ для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.....	113
2.3. Модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників ...	147
Висновки до розділу 2.....	157

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	161
3.1. Організація експериментального навчання.....	161
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	171
3.3. Методичні рекомендації щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.....	181
Висновки до розділу 3.....	193
ВИСНОВКИ.....	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	202
ДОДАТКИ.....	226



## ВСТУП

Тенденції гуманізації українського суспільства, його орієнтація на кожного індивіда зумовлює виняткову роль соціального працівника на сучасному етапі розвитку країни. Соціальний працівник – це фахівець, який надає соціальні послуги громадянам, які стикаються з соціальними проблемами, наслідками міжнаціональних конфліктів і війн, втратою близьких, родини, житла, проблемами зі здоров'ям, насильством тощо. Діяльність соціального працівника передбачає комунікацію з широким колом людей, у тому числі з іноземцями. Відповідно актуальним є володіння зазначеними фахівцями вміннями професійно орієнтованого усного спілкування іноземною (в першу чергу англійською) мовою на рівні, який забезпечить ефективність процесу комунікації. Такі вміння дозволять соціальним працівникам налагоджувати контакти із зарубіжними колегами, обмінюватись досвідом, оперативно дізнаватись інформацію про важливі події, нововведення тощо, спілкуватися з людьми, які потребують допомоги, англійською мовою.

Попри необхідність забезпечення оволодіння майбутніми соціальними працівниками вміннями професійно орієнтованого усного спілкування, аналіз освітніх програм закладів вищої освіти продемонстрував обмеженість аудиторного часу (переважно близько 6 кредитів) [80; 81; 82], який відводиться на вивчення англійської мови студентами бакалаврату. Такий стан вимагає розробки ефективної методики, яка б враховувала ситуацію (загрози пандемії, воєнний стан тощо) та по можливості оптимізувала освітній процес.

У сучасному світі стрімко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології. Для забезпечення ефективності процесу підготовки освіти галузь повинна швидко реагувати на технологічні зміни, максимально та ефективно використовуючи можливості, які відкривають нові засоби та технології. Це стало особливо важливим у період пандемії коронавірусу, а також під час останніх подій в Україні, які зумовили широке залучення інформаційно-комунікаційних технологій до навчального процесу.

Важливу роль у високотехнологічному сучасному суспільстві відіграє змішане навчання, яке поєднує в собі риси традиційного та дистанційного і певною мірою долає недоліки обидвох [179] та призначене для задоволення різноманітних освітніх потреб. Змішане навчання особистісно орієнтоване, оскільки залучає когнітивні процеси високого рівня під час роботи у різних освітніх середовищах [208]; забезпечує гнучкість процесу навчання, індивідуалізацію, що реалізується в можливості планування індивідуальної освітньої траєкторії з власним темпом навчання; доступність; інтерактивність; поєднання різних технологій, методів, форм навчання.

Питання навчання фахівців різних сфер професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування досліджено в роботах Н. Є. Дмитренко [27] (майбутніх учителів математики), Л. О. Коноplenко [43] (майбутніх фахівців з інформаційної безпеки), А. Р. Онуфрив [79] (майбутніх маркетологів), О. С. Синекон [94], А. Ю. Хомик [119] (майбутніх фахівців з інформаційних технологій), Х. І. Цимбровської [121] (майбутніх лікарів-педіатрів) та ін. Методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою із використанням кейс-технології обгрунтовано та розроблено І. А. Бартош [3].

У вітчизняній методичній науці існує невелике коло досліджень можливостей змішаного навчання іноземних мов. Зокрема, Т. С. Дибською розроблено методику змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів [26], Г. М. Дзіман – формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в академічному письмі [25]. Серед західних науковців питання змішаного навчання розглядали П. А. Аборисаде (P. A. Aborisade) [132], А. Аллан (B. Allan ) [134], Дж. Боуер (J. Bowyer) [141], Дж. МакДональд (J. McDonald) [195] та ін.

Однак, аналіз наукової літератури продемонстрував відсутність досліджень щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, актуальність дисертаційної роботи зумовлена:

- сучасними вимогами суспільства до рівня підготовки соціальних працівників, здатних до ефективного міжкультурного спілкування в професійних ситуаціях;
- потребами вдосконалення підготовки з англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти;
- необхідністю підвищення рівня володіння випускниками закладів вищої освіти – майбутніми соціальними працівниками вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою;
- потребою у розробці ефективної методики навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників з урахуванням сучасних умов та реалій;
- можливостями змішаного навчання для організації освітнього процесу.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Проблематика роботи пов'язана із науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні та методичні засади навчання іноземних мов здобувачів освіти різних рівнів» (номер держреєстрації 0123U101887). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 7 від 26.12.2018 р.), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (витяг № 3 від від 28.05.2019 р.).

**Об'єктом** дослідження є процес навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

**Предметом** – методика змішаного навчання студентів бакалаврату – майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого англомовного усного спілкування.

**Мета** роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Це зумовлює необхідність вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати сучасний стан вивчення проблеми та схарактеризувати професійно орієнтоване усне спілкування соціальних працівників англійською мовою;

2) визначити особливості організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою;

3) обґрунтувати одиниці та критерії відбору навчального матеріалу та здійснити цей відбір;

4) виділити етапи змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, розробити систему вправ та створити модель організації змішаного навчання;

5) експериментально перевірити ефективність розробленої методики, укласти методичні рекомендації для викладачів щодо організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

У процесі наукового пошуку використовувались **методи** дослідження:

– *теоретичні*: вивчення сучасних вітчизняних та західних наукових джерел з педагогіки, психології, методики навчання іноземних мов, лінгвістики для визначення теоретичних передумов дослідження; аналіз освітніх програм, робочих програм, силабусів для виявлення обсягу та розподілу годин на вивчення англійської мови, вимог до рівня сформованості англійської комунікативної компетентності здобувачів загалом та вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою зокрема; моделювання навчального процесу із використанням запропонованої методики;

– *емпіричні*: наукове спостереження за організацією процесу навчання з англійської мови майбутніх соціальних працівників; анкетування здобувачів вищої освіти для визначення стану англійської підготовки майбутніх соціальних

працівників, їх мотивів та інтересів, ефективності запропонованих під час експериментального навчання комплексів вправ; опитування викладачів, соціальних працівників з метою аналізу сучасних вимог до фахівців галузі, типових ситуацій англійського спілкування тощо; тестування здобувачів вищої освіти для визначення рівня сформованості в них умінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою до експерименту та після; експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики та більш дієвого її варіанту; методи математичної статистики (критерій  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні) для підтвердження достовірності результатів експерименту.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників, яка передбачає оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, вміннями використовувати навчальні та комунікативні стратегії на трьох етапах (підготовчому, рецептивно-репродуктивному та продуктивному) із використанням моделі перевернутого навчання на всіх етапах та ротаційної моделі на рецептивно-репродуктивному та продуктивному етапах, поєднання аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах;

– *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу, критерії оцінювання рівня сформованості умінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою;

– *подальшого розвитку* набуло вивчення особливостей організації змішаного навчання.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає у: відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ, які частково представлені на навчальній платформі Moodle, укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Результати

дослідження можуть бути використані під час написання підручників, навчальних посібників з англійської мови для здобувачів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес чотирьох ЗВО: Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка про впровадження №3242/01-35/57 від 18.12.2023 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 3203 від 18.12.2023 р.), Хмельницького національного університету (довідка про впровадження № 53 від 12.12.2023 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 14/17-2733 від 14.12.2023 р.).

**Апробація результатів** роботи здійснювалась на: Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі нової української школи: організація, координація, науково-методичне забезпечення» (м. Мелітополь, 12–13 вересня 2019), III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 2019), II Міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (м. Тернопіль, 19 березня 2020), V Міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (м. Тернопіль, 28 квітня 2023), II міжнародному форумі «Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення» (м. Київ, 28 вересня–1 жовтня 2021), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (м. Вінниця, 18 жовтня 2023), на науково-методичних семінарах кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2019–2022 рр.

**Публікації.** Основні положення дисертації викладено у 8 публікаціях авторки, серед яких 4 статті у фахових педагогічних виданнях України, матеріали 4 доповідей на наукових конференціях.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел із 218 найменувань (із них 86 – іноземними мовами) і 12 додатків. Її повний обсяг – 273 сторінки, зокрема 178 сторінок основного тексту. У роботі подано 17 таблиць, 4 рисунки.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

Для того, щоб розробити методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, нам потрібно обґрунтувати теоретичні передумови такого навчання. У подальшому ці передумови будуть враховані у процесі відбору навчального матеріалу, розробки системи вправ, а також при побудові відповідної моделі.

У першому розділі ми розглянемо:

1) методичні передумови навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, зокрема, визначимо основні поняття дослідження, проаналізуємо сучасні наукові розвідки, дотичні до предмету нашої дисертаційної роботи, визначимо підходи та їх положення, які становитимуть методологічне підґрунтя авторської методики;

2) найбільш поширені для фахівців соціальної сфери типи діалогів та монологів, особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою, на які ми опиратимемось при розробці відповідної методики;

3) особливості організації змішаного навчання, моделі, які ми використовуватимемо для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

### **1.1. Сучасний стан дослідження проблеми навчання професійно орієнтованого усного спілкування**

Одним із основних завдань викладачів закладів вищої освіти є, передусім, підготовка сучасного фахівця за такими показниками, як компетентність, самостійність, вміння адаптації, наявн



ість мотивації до професійного росту в конкурентному середовищі, професійна відповідальність, активна участь у програмах міжнародного професійного партнерства та інтеграції [40, с. 138].

Як зазначають Г. Панасенко та Т. Акоюян [83, с. 30], основними вимогами, які висуваються до вищої школи і визначаються як соціальне замовлення суспільства, є: 1) формування відповідної сучасному рівню розвитку суспільства кадрової інфраструктури основних галузей промисловості і сфери послуг; 2) оновлення вищої освіти, підвищення її ефективності й відповідності потребам ринку праці; 3) випереджувальний розвиток системи вищої освіти; 4) забезпечення гнучкості структури професійної освіти й можливості її адаптації до актуальних та потенційних потреб ринку праці; 5) формування культури соціальної поведінки особистості з урахуванням сучасних процесів у суспільстві, його стрімкої інформатизації, входження у світовий економічний та інформаційний простір; 6) забезпечення адаптації в ринковому середовищі шляхом формування соціальних навичок, досягнення цілей навчання у сфері іноземних мов [66, с. 162].

Інтенсивний розвиток міжнародних контактів та зв'язків у політиці, економіці, культурі та інших сферах, на думку В. О. Киянки, орієнтують сучасну методику викладання іноземних мов на реальні умови міжкультурної комунікації [40, с. 136].

Однак аналіз теоретичних джерел свідчить про недостатність упорядкування термінології в цій галузі, оскільки на сучасному етапі науковці більше цікавляться практичним аспектом проблеми. Тому нашим першочерговим завданням вважаємо конкретизацію основних термінів дослідження. Зокрема, розглянемо поняття «спілкування», «професійно орієнтоване спілкування» та «професійно орієнтоване іншомовне спілкування». Спілкування як процес передачі інформації та налагодження зв'язків між людьми є одним із найважливіших видів діяльності людини, показником існування суспільства. У психології це поняття трактується як «процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією

пізнавального або емоційнооцінного характеру» [88, с. 334]. За В. Смеліковою, спілкування – це інформаційний процес взаємодії індивідів, який розкриває їхнє ставлення один до одного; процес їхнього співпереживання, взаємовпливу та взаєморозуміння [103, с. 49]. Н. В. Петрушова та В. Л. Кравченко вважають, що спілкування – це форма взаємодії людей, обмін думками між ними, почуттями тощо. Спілкування як феномен є проявом сутності людини, зокрема, потреби жити в соціумі, співпрацювати і об'єднуватись, розширювати контакти, обмінюватись інформацією, сприяти розвитку навичок та вмінь тощо [66, с. 163; 87, с. 170].

Професійно орієнтоване спілкування подекуди вважається синонімом ділового і визначається як засіб та умова вирішення певних професійних завдань, стосується службової необхідності і спрямована на ефективну реалізацію спільної діяльності [87, с. 172]. Професійно орієнтоване спілкування – особлива форма взаємодії суб'єктів професійної діяльності, метою якої є задоволення професійних комунікативних потреб, реалізація професійних обов'язків, функцій, соціальних ролей, обмін інформацією, що сприяє встановленню належної атмосфери та взаємин партнерства між керівниками й підлеглими, між колегами, створює умови для результативного співробітництва, забезпечуючи професійний успіх [87, с. 173].

У процесі навчання на нефілологічних спеціальностях метою навчання іноземних мов є досягнення рівня знань, достатнього для їхнього практичного використання в майбутній професійній діяльності [87, с. 171]. Професійно орієнтоване іншомовне спілкування С. Г. Чиж визначає як усвідомлений процес обміну інформацією англійською мовою під час професійної взаємодії, що передбачає взаєморозуміння між фахівцем та представниками його галузі (які належать до різних культур) із метою виконання його професійних завдань [124, с. 86]. Погоджуємося з В. Б. Смеліковою, яка розуміє його як «діяльність, що використовує іншомовні вербальні та невербальні засоби, властиві певному професійному середовищу, у якому це спілкування відбувається для вирішення професійних завдань» [103, с. 53]. У цьому випадку, за Н. В. Петрушовою та

В. Л. Кравченко, іноземна мова може стати не лише об'єктом оволодіння, але й засобом розвитку професійних умінь, оскільки передбачає вивчення професійної термінології, читання та переклад літератури за фахом, спілкування в межах професійної тематики тощо [66, с. 163–164; 87, с. 171].

До вербальних засобів професійно орієнтованого іншомовного спілкування належать усна і писемна форми мовлення. Мовлення професіонала відображає його освіченість, вихованість та інтелігентність, тому саме він має правильно вимовляти слова, грамотно будувати фрази, володіти професійним лексичним запасом [124, с. 86]. До невербальних засобів професійно орієнтованого спілкування належать жести, міміка, пози та манери. Вони розкривають ставлення співрозмовників один до одного, до ситуації, відображають емоційний стан і підтекст у процесі комунікації. Проте, як зазначає С. Г. Чиж, професійне спілкування здійснюється в межах визначених процедур та чітко структуроване ситуацією спілкування, тому невербальні засоби повинні мати стриманий характер [66, с. 164; 124, с. 86].

Н. Є. Дмитренко професійно орієнтоване англomовне спілкування трактує як спілкування, що здійснюється в межах професійної підготовки фахівця, вимагає не лише знань і вмінь з англійської мови, але й знань і норм того соціуму, в якому реалізується спілкування [27, с. 87].

Цікаво, що для дослідниці професійно орієнтоване англomовне спілкування майбутніх учителів математики – це вільне володіння англomовним мовленням, уміння говорити правильно, швидко і динамічно у процесі діалогічного та монологічного мовлення, добре розуміти почуте чи прочитане; включає усвідомлення лінгвістичних та мовленнєвих явищ, володіння фонетичним, лексичним, граматичним аспектами мовлення і розвитку на цій основі уміння будувати зв'язне мовленнєве висловлювання; передбачає розвиток умінь обирати найефективнішу стратегію мовленнєвої поведінки, удосконалення навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності; включає мовленнєву культуру, грамотність, знання про функції мови, про моделювання різних форм спілкування; передбачає розвиток умінь оцінювати інформацію,

впливати на увагу й мисленнєву діяльність співрозмовника, здійснювати рефлексивну оцінку процесу спілкування [27, с. 160–161].

Для І. А. Бартош професійно орієнтоване усне спілкування майбутніх соціальних працівників німецькою мовою – це вид усного спілкування, що передбачає сприймання та продукування усного діалогічного чи монологічного висловлювання, уможлиблює успішну діяльність в соціальній і в особистісній сферах, професійну взаємодію учасників спілкування [3, с. 43].

Як бачимо з визначень, науковці неодноразово акцентують увагу на культурі спілкування. За О. Бартош та Ф. Лімбах, культура іншомовного професійного спілкування – це «невід’ємна якість майбутнього фахівця, що відображає ступінь його володіння особливостями мовної та немовної поведінки носіїв мови в певних професійно адекватних ситуаціях спілкування» [139, с. 9]. Дослідники визначають такі педагогічні умови, які підвищують культуру професійно орієнтованого іншомовного спілкування: 1) організаційно-управлінське забезпечення процесу формування культури професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців, що пов’язане з формуванням професійно-ціннісних мотивів майбутніх фахівців через реалізацію організаційно-педагогічного забезпечення процесу формування культури професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців: розвиток навчально-методичного забезпечення, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, організація самостійної пошукової роботи тощо; 2) інтеграція комунікативно-контекстних та компетентнісних підходів у навчально-виховному процесі, що передбачає організацію навчального процесу за комунікативно-контекстним та компетентнісним типом, що покликане забезпечити діалогізацію викладання в професійній сфері [66, с. 164].

Проведена розвідка демонструє, що базовий термінологічний апарат дослідження професійно орієнтованого усного спілкування сконцентрований на таких термінах: 1) спілкування – інформаційний процес взаємодії індивідів, який розкриває їхнє ставлення один до одного; їхнє взаєморозуміння та взаємовплив; 2) професійно орієнтоване спілкування – соціально-орієнтована інтерактивна

діяльність людей у певному професійному середовищі з метою регуляції професійних відносин на основі вирішення комунікативних завдань із використанням вербальних та невербальних засобів; 3) професійно орієнтоване іншомовне усне спілкування – усна комунікативна діяльність з метою вирішення професійних завдань із використанням іншомовних вербальних та невербальних засобів, властивих певному професійному середовищу; 4) культура іншомовного професійного спілкування – ступінь володіння фахівцем особливостями мовної та немовної поведінки носіїв мови в професійних ситуаціях спілкування [66, с. 165]

Враховуючи викладене вище, ми трактуємо *професійно орієнтоване усне спілкування соціальних працівників англійською мовою* як соціально-орієнтовану інтерактивну їх діяльність з метою успішного вирішення професійних проблем та комунікативних завдань із використанням вербальних та невербальних засобів, прийнятних у відповідному професійному середовищі.

Для процесу професійно орієнтованого спілкування характерними є: спеціальна мова – мова фаху, застосування різноманітних формальних та неформальних інструментів інтеракції, цілеспрямованість, структурна цілісність та організованість, інформативність, передбачення можливих перешкод спілкування [27, с. 89].

У структурі професійно орієнтованого спілкування виділяють такі складові: комунікативний чи інформаційний, який передбачає обмін інформацією для розв'язання комунікативних задач; інтерактивний, спрямований на обмін ідеями, створення алгоритму дій тощо; перцептивний, що включає сприйняття співрозмовниками один одного, встановлення взаєморозуміння [27, с. 90]. Іншими словами, спілкування передбачає обмін інформацією, ідеями, взаємодію, співпрацю для вирішення професійних проблем, а також сприйняття комунікантами один одного.

Ми погоджуємося з думкою Н. Є. Дмитренко [27, с. 90], що для успішної реалізації зазначених компонентів комуніканти повинні володіти низкою якостей, як от: сприймати факт існування поглядів, які можуть відрізнитись від

власних, бути готовими до компромісу, вміти домовлятися, ефективно використовувати мовлення, висловлювати власну думку, сприймати ідеї інших людей, оптимально використовувати комунікативні засоби, враховувати думку співрозмовника, бути готовими до співпраці, об'єктивно оцінювати ідеї інших, проявляти ініціативу у спілкуванні, пізнавальній діяльності.

У структурі професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою Н. А. Сура виділяє організаційно-мотиваційний; інформаційно-процесуальний (процес опанування студентами знаннями, навичками та вміннями); критеріально-результативний (науково обгрунтований контроль за рівнем сформованості навичок та вмінь усного спілкування студентів) компоненти [107, с. 52]. Іншими словами, для організації успішної системи навчання здобувачів вищої освіти професійно орієнтованого усного спілкування необхідна логічна його організація, акцент на мотивацію студентів, науково обгрунтована модель процесу навчання, систематичний контроль.

Професійно орієнтоване спілкування класифікують за:

- формою – монологічна чи діалогічна;
- каналами спілкування: безпосереднє, опосередковане, телефон, радіо, інтернет;
- функцією та змістом: побутове, наукове, естетичне;
- ставленням: дружнє чи антагоністичне [5].

Враховуючи тематику нашого дослідження, в роботі ми зосереджуватимемось на монологічній та діалогічній формах безпосереднього дружнього професійного спілкування.

Екстраполюючи висновки Н. А. Шандри [127, с. 52] на контекст нашого дослідження, можемо стверджувати, що для соціальних працівників притаманне:

- неофіційне спілкування в професійних ситуаціях, яке є добровільним і має товариський характер;
- напівофіційне спілкування, яке є регламентованим і діловим;
- офіційне спілкування, яке визначається соціальними професійними ролями.

У дослідженні ми зосереджуємось на оволодінні студентами вміннями напівофіційного та офіційного спілкування.

Розглянемо дослідження, які вже здійснені в царині навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей і на результати яких ми можемо опиратися в нашій науковій розвідці.

Дослідження Н. Є. Дмитренко присвячене автономному навчанню професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Авторка акцентує на важливості відповідного освітнього та мовного середовища, якості навчального матеріалу, ролі рідної мови, вмінь враховувати особливості внутрішньої переробки інформації, мотивації і ставлення, здібностей, потреб, індивідуального навчального стилю. Зазначені фактори впливають на перелік навчальних і комунікативних стратегій, якими повинні оволодіти та які повинні використовувати майбутні фахівці у процесі комунікації і на важливості яких акцентує увагу дослідниця [27, с. 39].

У запропонованій Н. Є. Дмитренко методичній системі навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування здійснюється на основі моделювання автентичних ситуацій, вивчення та врахування реальних потреб студентів, їх інтересів та мотивів; використання автентичних, професійно орієнтованих і ціннісно значимих навчальних матеріалів та інформаційних задач відповідно до вікових та індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти; моделювання автентичного контексту професійно орієнтованого спілкування й виховання у майбутніх фахівців ставлення до професійно орієнтованого англomовного спілкування як аналогічного спілкування рідною мовою; організоване та продумане управління процесом спілкування за допомогою смислового завдання, що відображає ціль і прогнозований результат і створює установку на характер спілкування й способи перевірки отриманого результату. Серед запропонованих дослідницею технологій – проблемне навчання, контекстне навчання, проєктне навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія Мовного портфоліо тощо [27].

Для нашого дослідження важливими є погляди авторки на створення ефективного освітнього середовища, яке забезпечується моделюванням автентичних професійно орієнтованих ситуацій, використанням автентичних, професійно орієнтованих і ціннісно значимих навчальних матеріалів; вивчення та врахування реальних потреб студентів, їх інтересів та мотивів; забезпечення оволодіння студентами навчальними та комунікативними стратегіями.

Дослідження О. С. Синекоп присвячене диференційованому навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій, яке істотно оптимізує процес навчання та забезпечує позитивні результати. Авторка актуалізує макро- й мікрорвзаємодію викладача і студента. Макрорвзаємодія передбачає використання скаффолдинга (динамічної опори) з ініціативи викладача з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. З часом, коли рівень володіння мовою та рівень самостійності студентів зростає, макрорвзаємодія поступається мікрорвзаємодії, за якої скаффолдинг використовується з ініціативи студента, а допомога викладача стає мінімальною та застосовується за потребою [94, с. 35].

Особливу увагу дослідниця приділяє контролю досягнень студентів. Зокрема, авторка доводить доцільність попереднього тестування майбутнього фахівця для визначення його рівня володіння іноземною мовою на початку курсу; адаптивного поточного тестування для визначення рівня досягнень студента в динаміці та його потенціалу, а отже й оптимізації матеріалів з покроковою диференціацією; підсумкового тестування в кінці курсу навчання [94, с. 35].

Для реалізації диференційованого навчання професійно орієнтованого усного спілкування О. С. Синекоп обґрунтовує доцільність використання низки технологій – навчання у співпраці, проєктної технології, технології «перевернутий клас», технології розвитку творчої особистості, технології навчального контракту, технології мовний портфель, інформаційно-комунікаційних технологій [94, с. 35].



Хоча тематика нашої роботи відрізняється від дисертації О. С. Синєкоп, у дослідженні ми опиратимемось на ідею використання опор у процесі навчання, застосування технології «перевернутий клас», що особливо ефективно в умовах змішаного навчання, а також триетапну модель контролю досягнень студентів.

У дисертації А. Ю. Хомик розроблено методика формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, яка передбачає взаємопов'язане її формування в говорінні й аудіюванні з акцентом на навчальні та особливо комунікативні стратегії (інформування, стимулювання й аргументування; співпраці; оцінювальні стратегії та стратегії емоційної діяльності; самопрезентації); використання рольових ігор й презентацій в типових та проблемних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування, застосування сучасних інтернет-сервісів та програм [119, с. 20–21].

А. Ю. Хомик пропонує поетапне оволодіння стратегічною компетентністю в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні, починаючи з етапу ознайомлення з комунікативними цілями, стратегіями, розвитку умінь підготовленого та непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення на обмеженому мовному матеріалі. На етапі автоматизації здійснюється автоматизація навичок, подальший розвиток умінь говоріння з використанням низки комунікативних стратегій. На етапі продукування в процесі комунікації в ситуаціях, наближених до реальних, відбувається подальший розвиток умінь спілкування [119, с. 109].

Як і А. Ю. Хомик, вважаємо за доцільне при навчанні професійно орієнтованого усного спілкування приділяти увагу найбільш актуальним комунікативним стратегіям. Крім того, процес навчання вимагає ретельної та поетапної його організації.

Навчання професійного орієнтованого англомовного спілкування майбутніх винаробів С. Я. Маслова пропонує здійснювати на основі контекстно-інтегрованого підходу, який передбачає формування здатностей майбутнього винароба в просторово-часовому і змістовному контекстах їхньої майбутньої

професійної діяльності шляхом розв'язання проблемних професійних завдань, моделювання предметного і соціокультурного змісту майбутньої професійної діяльності. Дослідниця зосереджується на діловому письмовому листуванні та усному монолозі-презентації, використовує прийоми стимулювання мовленнєво-мисленнєвої діяльності, ігрового моделювання та інформаційного дисбалансу [67, с. 10–12].

Для навчання професійно орієнтованого спілкування цінним є моделювання професійних ситуацій, які мають проблемний характер в умовах інформаційного дисбалансу. Власне такі ситуації, на нашу думку, здатні стимулювати мовленнєво-мисленнєву діяльність здобувачів вищої освіти.

Найбільш дотичною до тематики нашого дослідження є робота І. А. Бартош, присвячена розробці методики навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Авторська методика передбачає використання кейс технології шляхом самостійного створення майбутніми фахівцями навчально-дослідницьких кейсів. Застосування кейс технології зумовлене необхідністю розвитку умінь у майбутніх соціальних працівників знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел. У роботі запропоновано самостійне укладання навчально-дослідницьких кейсів, які передбачають опис реальної проблемної ситуації, формулювання проблеми, пошук шляхів її розв'язання, а також формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою у процесі обговорення кейсів [3, с. 59]. Серед вимог до навчально-дослідницьких кейсів – автентичність, новизна та актуальність, проблемність, інформаційна насиченість, авторитетність джерела [3, с. 61], а також дотримання відповідної структури: вступ, опис ситуації та контексту, вибір способу допомоги, обґрунтування дій, оцінювання результатів, прогнозування віддалених результатів, висновки [3, с. 139].

В авторській концепції І. А. Бартош наголошує також на необхідності розвивати критичне мислення, акцентувати увагу на стратегіях

запам'ятовування, використовувати вправи, які підвищуватимуть мотивацію [3, с. 4].

Хоча наше дослідження зосереджується на змішаному навчанні професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, що й визначатиме його специфіку, важливим для нашого наукового пошуку є ідеї І. А. Бартош щодо розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, а також підвищення мотивації до навчання шляхом підбору навчального матеріалу, вибору оптимальної технології та розробки відповідної системи вправ.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень показав відсутність робіт у вітчизняній методиці, які вирішують проблему змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Разом із тим, вивчення дотичних робіт уможливила виокремлення ідей, які ми враховуватимемо в нашому дослідженні:

- створення ефективного освітнього середовища, яке забезпечується моделюванням автентичних професійно орієнтованих ситуацій, використанням автентичних, професійно орієнтованих і ціннісно значимих навчальних матеріалів;
- вивчення та врахування реальних потреб студентів, їх інтересів та мотивів;
- забезпечення оволодіння студентами навчальними та комунікативними стратегіями;
- використання опор;
- застосування технології «перевернутий клас», що за умови відповідної організації може бути особливо ефективним в умовах змішаного навчання;
- систематичний контроль досягнень студентів;
- підвищення мотивації до навчання шляхом підбору навчального матеріалу, вибору оптимальної технології та розробки відповідної системи вправ.

Тепер розглянемо підходи, на яких базуватиметься наша методика. Їх сукупність визначатиме методологічну основу дослідження.

Н. Є. Дмитренко для автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики обгрунтовано такі підходи: на філософському рівні – гуманістичний підхід; на загальнонауковому рівні – системний підхід; на конкретно-науковому (іншими словами методичному) рівні – особистісно орієнтований, комунікативний, компетентнісний, контекстний, рефлексивний, рівневий, професійно орієнтований, продуктивний, технологічний, а також інтегративний. Крім того, дослідниця враховує інтегративний, мовленнєводіяльний, та свідомий підходи. При цьому пріоритетності авторка надає особистісно орієнтованому, компетентнісному й комунікативному підходам [27, с. 107].

А. Ю. Хомик для формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій виділяє компетентнісний, особистісно-орієнтований, комунікативний, ситуаційний і контекстний підходи [119, с. 4].

У процесі навчання соціальних працівників І. А. Бартош обгрунтовує доцільність використання положень системного та парадигмального підходів, які домінують на загальнонауковому рівні; а також особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльного, професійно орієнтованого, рівневого та рефлексивного на конкретнанауковому рівні [3, с. 32].

З огляду на тематику дослідження вважаємо, що навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників повинно базуватись на положеннях особистісно орієнтованого, комунікативного, компетентнісного, професійно орієнтованого, інтегрованого.

Розглянемо основні положення окреслених підходів детальніше.

*Особистісно-діяльний* підхід передбачає забезпечення умов для розвитку індивідуальних здібностей студента, розвитку його особистих, інтелектуальних, творчих якостей з урахуванням досвіду, мотивів, інтересів, потреб. Процес навчання повинен враховувати, в першу чергу, можливості

розвитку особистості з урахуванням особливостей оволодіння іноземною мовою. При цьому потрібно максимально заохочувати ініціативу студентів, забезпечувати розуміння ними цілей навчання, постановку індивідуальних цілей та визначення ефективних шляхів їх досягнення [27, с. 108-109].

На даний час існують різні концепції та моделі особистісно-діяльнісного підходу. Доволі детальний їх аналіз здійснено в дисертаційному дослідженні О. П. Биконі [6]. Найбільш цінними для нашого дослідження є такі:

- акмеологічна концепція, згідно з якою гармонійні взаємовідносини особистості та її середовища, можливості індивідуального темпу розвитку можуть забезпечити максимальний розвиток особистості;

- культурологічна концепція, яка розглядає як епіцентр культури, а також основним критерієм, за яким можна оцінювати якість освіти;

- людиноцентристська концепція, яка зосереджує увагу на можливостях та шляхах творчо та ефективно засвоювати величезну кількість знань, ідей, які з'являються сьогодні завдяки сучасним технологіям [49, с. 382];

- концепція індивідуалізації навчання, що передбачає різні організаційні, психологічні, педагогічні заходи для урахування індивідуальних особливостей студентів, серед яких, у першу чергу, рівень володіння англійською мовою, особистий досвід студентів, їхні інтереси [33; 34; 76];

- рівнопартнерське навчальне співробітництво, за якого під час самостійної роботи студент вирішує певні навчальні задачі у співпраці з викладачем;

- проектування індивідуальної траєкторії учіння з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачає надання студентам навчальних матеріалів та завдань різного рівня складності з акцентом на рефлексію, самооцінювання; вибір часу, темпу та місця виконання завдань, а також способів управління навчальною діяльністю [6, с. 72–75].

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу при розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників потрібно залучати студентів до

активної пізнавальної та комунікативної діяльності; враховувати індивідуальні особливості студентів, зокрема рівень сформованості англomовної комунікативної компетентності; особистий досвід; інтереси та потреби при відборі змісту навчання, визначенні методів та технологій; забезпечувати урізноманітнення форм роботи, поєднання індивідуальних з парними та груповими, а також за можливості темпу роботи (при виконанні самостійних індивідуальних завдань).

*Комунікативний підхід* передбачає оволодіння іноземною мовою у процесі спілкування, забезпечуючи при цьому особистісний характер спілкування, реалізацію комунікації в ситуаціях спілкування на основі певного змісту, забезпечення співробітництва та необхідної активності під час спілкування. О. П. Биконя розглядає ситуацію в двох вимірах: ситуація ділового спілкування і проблемна ситуація [6, с. 76]. У нашому дослідженні ми розділятимемо професійну ситуацію та проблемну ситуацію.

Професійна ситуація – це фрагмент реальності, під час якого здійснюється спілкування професійного характеру. Визначаючи типові професійні ситуації соціального працівника, відштовхуватимемось від його професійних ролей.

Для соціального працівника характерні такі професійні ролі:

- практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом);
- організатор (організація та координація роботи з клієнтом);
- управлінець (управління соціальною роботою в соціальних службах);
- викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи);
- дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи).

У роботі ми враховуватимемо зазначені професійні ролі, оскільки усі вони доволі поширені. Відповідно до визначених соціальних ролей, результатів опитування 15 викладачів, які викладають майбутнім соціальним працівникам (див. Додатки А, Б), даних анкетування 7 соціальних працівників (див. Додатки В, Г) та з урахуванням сучасної наукової літератури [3, с. 110] ми визначили типові ситуації спілкування соціальних працівників:

- бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб;

- інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися;
- вироблення з клієнтами алгоритму дій;
- обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом;
- виступи на семінарах, конференціях.

При відборі ситуацій спілкування потрібно враховувати таку їх категорію як проблемність, що може мати комунікативний чи професійний характер [6, с. 86]. У комунікативних проблемних ситуаціях проблемою для студентів є саме здійснення комунікації – наприклад, вживання нової лексики, певних граматичних структур, переконання співбесідника тощо. Професійні проблемні ситуації спрямовані на вирішення певної професійної проблеми – наприклад, визначення шляхів допомоги людині, яка страждає від домашнього насильства.

Використання реальних чи наближених до реальних ситуацій спілкування (професійних чи/та проблемних), по-перше, сприяє розвитку мотивації студентів, формуванню в них умінь професійно орієнтованого усного спілкування, реалізує міжпредметні зв'язки; а по-друге, може передбачати широке використання інформаційно-комунікаційних технологій.

*Компетентнісний підхід* є загальноприйнятим і задекларованим у вітчизняних нормативно-правових документах [74, с. 33].

Поділяємо думку Л. Я. Зені щодо зв'язку компетентнісного підходу з особистісно-діяльнісним завдяки необхідності оволодіння суб'єктами навчання відповідними компетентностями з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб, інтересів, досвіду [36].

У контексті нашого дослідження йдеться про оволодіння студентами компетентностями, необхідними для професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою. Відповідно до досліджень вітчизняних науковців [70] серед таких компетентностей виокремлюємо мовні – лексичну, граматичну, фонетичну; мовленнєві – в першу чергу в аудіюванні та говорінні, лінгвосоціокультурну та навчально-стратегічну.

Як уже зазначалось вище, професійно орієнтоване усне спілкування реалізується в діалогічному та монологічному мовленні. З огляду на визначені

типові ситуації спілкування можемо зробити висновок про переважання діалогічного мовлення. Разом із тим, діалогічна чи монологічна форма рідко представлені в чистому вигляді. Для усного спілкування більш характерними є вживання діалогу з елементами монологу та навпаки. Крім того, професійно орієнтоване усне спілкування передбачає також розвиток аудитивних умінь, оскільки взаємодія з іншими людьми включає і сприйняття та розуміння їхнього мовлення.

Отже, спілкування вимагає певних знань, лексичних, фонетичних і граматичних навичок, вмінь діалогічного та монологічного мовлення, лінгвосоціокультурних умінь, які забезпечують здатність до полікультурної комунікації, а також вмінь використовувати комунікативні стратегії [70, с. 425] (рис. 1.1).

У процесі дослідження необхідно конкретизувати знання, навички та вміння, якими потрібно оволодіти студентам для ефективного професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою. Для цього доцільно проаналізувати лінгвістичні особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників та визначити типи діалогів та монологів, які найчастіше зустрічаються в спілкуванні соціальних працівників та на які варто зосереджувати основну увагу у процесі навчання. Лише на основі такого аналізу ми зможемо конкретизувати вимоги до знань, навичок та вмінь здобувачів вищої освіти. Результати аналізу представлені в підрозділі 1.2, а відповідні знання, навички та вміння – у підрозділі 2.2.

Лінгвосоціокультурна компетентність забезпечує взаєморозуміння партнерів по спілкуванню, уникнення непорозумінь, пов'язаних культурними, національними особливостями. У нашому дослідженні лінгвосоціокультурна компетентність розвивається у процесі оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями.





**Рис. 1.1. Компоненти усного спілкування англійською мовою**

Навчально-стратегічна компетентність – це здатність використовувати стратегії оволодіння професійно орієнтованим усним спілкуванням англійською мовою, компенсувати недостатність лінгвістичного репертуару, досягати цілей комунікації шляхом мобілізації власних ресурсів [32, с. 57]. Майбутнім соціальним працівникам необхідно оволодіти і навчальними стратегіями, які допомагають оволодіти необхідними навичками та вміннями, у тому числі й в процесі самостійного вдосконалення мови, і комунікативними стратегіями, які значною мірою оптимізують процес комунікації.

Навчальна стратегія – це прийом, який забезпечує оволодіння певним матеріалом, навичками чи вміннями у найбільш ефективний спосіб.

Існують різні класифікації навчальних стратегій. Найбільш відомі – це класифікація Р. Оксфорд, яка виокремлює прямі стратегії (мнемічні, когнітивні та компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні та соціальні) [202, с. 18-

21]), а також Дж. О'Маллі та А. Шамо, згідно з якими стратегії оволодіння іноземною мовою поділяються на метакогнітивні, когнітивні (включно з мнемічними та компенсаторними) та соціальні / афективні [191]. При цьому метакогнітивні стратегії пов'язані з організацією процесу навчання – плануванням, оцінкою власної діяльності, тоді як когнітивні – з опануванням навчальним матеріалом, його аналізом, обробкою тощо. Соціальні та афективні стратегії допомагають у взаємодії між людьми та створенні позитивних емоцій [191].

З огляду на тематику нашого дослідження вважаємо за доцільне зосередитись на метакогнітивних та когнітивних стратегіях. При цьому до когнітивних відноситимемо й мнемічні.

До метакогнітивних стратегій, якими повинні оволодіти здобувачі вищої освіти – майбутні соціальні працівники, відносимо: зосередження на певному завданні чи цілях; усвідомлення/визначення цілей власного навчання; планування власного навчання/виконання завдання; попереднє повторення матеріалу з метою активізації лінгвістичних, предметних знань; ведення записів, власних помилок; пошук та використання відповідних ресурсів, підбір та використання взірців; самоконтроль використання мовних засобів/власного мовлення/розуміння, контроль за ходом виконання завдання; рефлексивна оцінка труднощів, результатів, власного навчального стилю; зміна стратегій, навчального стилю [34, с. 520–528; 119, с. 56–57].

Серед когнітивних стратегій, які повинні вміти застосовувати соціальні працівники, виокремлюємо такі: встановлення асоціації з іншими явищами рідної / англійської мови; систематизація знань за допомогою графічних організаторів; співвіднесення нової інформації з вивченою раніше; створення самостійних прикладів; застосування опор; узагальнення нового матеріалу; виділення основного; запам'ятовування лексичних одиниць (імітація, складання речень, використання ключових слів, створення семантичних карт тощо) та матеріалу (вивчення правила, створення семантичних карт, використання

ключових слів, повторення, виконання завдань з новим матеріалом) [34, с. 520–528; 119, с. 56–57].

А. Ю. Хомик трактує комунікативну стратегію як здатність реалізувати єдність мислення та мовлення, в результаті якої комунікаєнт моделює комунікативну поведінку для досягнення комунікативної мети [119, с. 35]. Враховуючи наведене визначення, вважаємо, що комунікативна стратегія – це прийом, який реалізує модель комунікативної поведінки мовця з метою компенсування чи мобілізації лінгвістичних ресурсів, а також досягнення цілей комунікації.

У своєму дослідженні А. Ю. Хомик виокремлює низку комунікативних стратегій, актуальних для професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою фахівців у галузі інформаційних технологій: інформування, стимулювання й аргументування; співпраці; оцінювальні стратегії та стратегії емоційної діяльності; самопрезентації. При цьому авторка виокремлює низку тактик, які реалізують окреслені стратегії (наприклад, привернення уваги, підбадьорювання, постановки запитань, привертання уваги, висловлення прихильності тощо) [119, с. 60].

Крім навчальних (метакогнітивних та когнітивних) в авторській методиці ми будемо зосереджувати увагу і на комунікативних стратегіях, серед яких виділяємо компенсаторні (у вітчизняній методичній науці їх зазвичай відносять і до навчальних, і до комунікативних [70]). У нашому дослідженні відносимо їх до комунікативних.

Серед компенсаторних стратегій виділяємо такі: ігнорування незрозумілої інформації при прослуховуванні; опора на ключові слова в процесі прослуховування; експериментування з мовними одиницями; здогад за допомогою морфологічного аналізу лексичної одиниці, за контекстом, за допомогою фонових знань [34, с. 520–528], використання синонімів, опису, перифразування, спрощення (лінгвістичне та семантичне).

Інші комунікативні стратегії, на яких потрібно зосереджуватись в процесі навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, ми

зможемо конкретизувати лише після аналізу лінгвістичних особливостей такого спілкування.

Таким чином, студентам потрібно оволодіти певними знаннями, лексичними, граматичними, фонетичними навичками; вміннями говоріння, аудіювання, а також вміннями використовувати навчальні (метакогнітивні та когнітивні) та комунікативні стратегії.

Ще одним підходом, на положення якого ми опиратимось в процесі навчання, є *професійно орієнтований підхід*, який реалізується шляхом: 1) урахування сучасних вимог до соціальних працівників при відборі змісту, форм навчання; 2) моделювання професійної ситуації з урахуванням предметного та соціального компонентів з метою професійного та соціального розвитку здобувача вищої освіти [27, с. 110]; 3) послідовного моделювання змісту, форм і умов навчання [27, с. 110] професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників; 4) урахування професійних інтересів студентів; 5) відбору професійно орієнтованого матеріалу; 6) зосередження на формуванні в студентів здатності та готовності спілкуватися англійською мовою в типових професійних ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення [27, с. 112] та культури професійного спілкування англійською мовою соціальних працівників.

Із цього приводу В. Л. Теляшенко зазначає, що у процесі опанування професійно орієнтованим мовним матеріалом встановлюється зв'язок між прагненням здобувача вищої освіти отримати професійні знання та успішністю оволодіння іноземною мовою [110, с. 79].

В. О. Киянка акцентує увагу на тому, що професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей зумовлює новий підхід до відбору змісту, а саме: 1) потребує інтеграції даних дисциплін з фаховими предметами, які б викладали іноземною мовою; 2) ставить перед викладачем завдання навчити студента за допомогою іноземної мови розширювати свою професійні знання, навички та вміння; 3) передбачає використання методів

навчання, які сприятимуть формуванню професійних навичок та вмінь [40, с. 139].

Важливим показником і результатом навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування є володіння іноземною професійною термінологією та вміння використовувати її в ситуаціях професійного спілкування; професійно-етична та соціально-культурна спрямованість процесу формування культури професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців, що включає збагачення досвіду в модельованих ситуаціях іншомовної професійної комунікації соціальним, культурним та культурно-етичним змістом [139, с. 9–10].

*Інтегрований підхід* реалізує міждисциплінарність процесу навчання, відображає особливості предметно-професійної області, забезпечує необхідну цілісність і системність навчання. У контексті нашого дослідження цей підхід означає: 1) інтеграцію цілей навчання, які передбачають оволодіння не лише навичками та вміннями професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою з урахуванням професійного мислення та культури професійного спілкування, але й розширення предметних знань, розвиток відповідних навичок; 2) інтеграцію змісту навчання, який передбачає формування мовних (фонетичних, граматичних, лексичних), мовленнєвих (в першу чергу, компетентностей в говорінні й аудіюванні, але також і в читанні та письмі), лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей у взаємозв'язку з іншими фаховими компетентностями; 3) інтеграцію методів та форм навчання, що розширює можливості для змішаного навчання.

Інтегрований підхід акцентує увагу на міжпредметних зв'язках, а отже передбачає тісний взаємозв'язок з кафедрами, які забезпечують викладання фахових дисциплін, консультування з викладачами цих кафедр для визначення професійних потреб соціальних працівників та оптимізації змісту та методики їх навчання.

Таким чином, ми визначили основні поняття дисертаційної роботи, проаналізували сучасні методичні дослідження, дотичні до предмету нашої

дисертаційної роботи, визначили ті ідеї, які ми враховуватимемо при розробці авторської методики, обґрунтували підходи та їх основні положення, які становитимуть методологічне підґрунтя нашого дослідження.

У наступному підрозділі ми проаналізуємо особливості професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників.

## **1.2 Характеристика професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою**

Метою підрозділу є аналіз та визначення лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування сучасного соціального працівника англійською мовою.

Як слушно зазначає О. Л. Канюк, професійний успіх у багатьох сферах залежить від комунікативної компетентності працівників. До таких сфер належить і соціальна робота [38, с. 115; 63, с. 228].

Як зазначалось у попередньому підрозділі, усне спілкування передбачає слухання, а також монологічне чи/та діалогічне мовлення.

В умовах обмеженого навчального часу неможливо забезпечити належне оволодіння студентами вміннями вести різні типи діалогів. Тому вважаємо, що потрібно зосередитись на найбільш поширених типах.

І. П. Задорожна у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому обґрунтуванню теоретико-методичних засад оволодіння майбутніми учителями англійською мовою комунікативною компетентністю у процесі самостійної роботи, обґрунтовує такі типи діалогів: інформативний (діалог-розпитування); прескриптивний (діалог-домовленість); обмін думками (діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення, діалог-суперечка); діалог-урегулювання міжособистісних стосунків (діалог-унісон (передбачає зізнання, компліменти), діалог-дисонанс (з'ясування стосунків, сварки)); дозвільномовленнєвий діалог (емоційний діалог (емоційне спілкування зі скаргами, висловленням співчуття, захоплення, моральної підтримки), естетичний діалог (із жартами, анекдотами), інтелектуальний діалог (розмови про важливі події, прогнози тощо)) [34, с. 82].

Результати аналізу діалогічних висловлювань, які є типовими для соціальної галузі, а також дані опитувань 15 викладачів ЗВО, які здійснюють підготовку соціальних працівників, (опитувальник подано в Додатку А, результати опитування – в Додатку Б), свідчать про переважання певних типів діалогів. Зокрема, респонденти, які могли обрати кілька варіантів відповіді, ранжували частотність використання різних типів діалогів таким чином:

- діалог-розпитування – 87 %;
- діалог-домовленість – 73 %;
- діалог-обговорення – 60 %;
- діалог-обмін враженнями – 40 %,
- діалог-суперечка – 20 %.

Сім соціальних працівників, які пройшли опитування, серед найбільш розповсюджених обрали:

- діалог-розпитування – 100 %,
- діалог-обговорення – 71 %,
- діалог-обмін враженнями – 57 %,
- діалог-домовленість – 43 % (див. Додатки В, Г).

Жоден із опитаних не обрав діалог-унісон, діалог-дисонанс, емоційний діалог, естетичний діалог чи інтелектуальний діалог, оскільки ці типи в професійно орієнтованому спілкуванні зустрічаються істотно рідше. До такого ж висновку прийшли й ми в результаті аналізу 44 аудіо та відеофрагментів професійно орієнтованого усного спілкування [153; 187 та ін.].

Відповідно до результатів опитування викладачів найбільш типовими для фахівців соціальної сфери є діалог-розпитування та діалог-домовленість, соціальних працівників – діалог-розпитування та діалог-обговорення. Цікаво, що в дослідженні І. А. Бартош опитування 13 викладачів у сфері соціальної роботи, з яких 5 – з Німеччини, показало, що в навчальному процесі увагу варто зосереджувати на діалозі-обміні думками (60%), діалозі-розпитуванні (58%), діалозі-дискусії (56%). Фахівці, які працюють у сфері соціальної роботи, виокремили як найбільш частотний діалог-дискусію (60%); дещо менш

поширеними визначили діалог-розпитування (55%), а також діалог-домовленість (45%) [3, с. 77]. У результаті І. А. Бартош пропонує зосередитись на діалозі-розпитуванні та діалозі-дискусії [3, с. 78].

З огляду на результати здійсненого аналізу, дані опитування, а також з урахуванням типових ситуацій спілкування вважаємо за доцільне сконцентруватись на двох типах діалогу: *діалозі-розпитуванні*, який може містити елементи *діалогу-домовленості* і домінує в практичній роботі з клієнтами, а також *діалозі-обговоренні*, який, на думку респондентів, є найбільш частотним при спілкуванні з іноземними колегами.

Попри різні класифікації монологів у роботі ми базуватимемось на підході, запропонованому І. П. Задорожною. Зокрема, науковець виокремлює такі категорії: 1) інформувальні; 2) пояснювальні; 3) активізувальні; 4) контактовстановлювальні. До перших авторка відносить монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-повідомлення, монолог-доповідь та монолог-презентацію. До другої категорії належать монолог-пояснення, монолог-доведення, монолог-спростування, монолог-коментар, монолог-порівняння, монолог-оцінка та монолог-міркування. Під категорією активізувальних авторка виділяє монолог-вимогу, монолог-прохання, монолог-наказ, монолог-похвалу, монолог-переконання, монолог-заборону. Монолог-вітання, монолог-привітання, монолог-запрошення, монолог-відмова, монолог-прощання належать до контактовстановлювальних [34, с. 78].

Результати опитування 15 викладачів, які здійснюють підготовку соціальних працівників (опитувальник подано в Додатку А, результати опитування – в Додатку Б), свідчать про такий розподіл частотності вживання монологів респондентами (опитувані могли обрати кілька варіантів відповіді):

- монолог-повідомлення – 80 %;
- монолог-пояснення – 87 %;
- монолог-розповідь – 73 %;
- монолог-презентація – 67 %;
- монолог-доповідь – 40 %;



- монолог-доведення – 33 %;
- монолог-опис – 27 %;
- монолог-оцінка – 27 %
- монолог-спростування – 20 %;
- монолог-коментар – 20 %;

Сім соціальних працівників, які пройшли опитування, серед найбільш розповсюджених обрали:

- монолог-повідомлення – 71 %;
- монолог-розповідь – 57 %;
- монолог-пояснення – 43 %;
- монолог-презентація – 29 %;
- монолог-опис – 29 % (див. Додатки В. Г).

Цікаво, що жоден з респондентів не обрав монолог-порівняння та монолог-міркування. Очевидно що зазначені типи монологів значно рідше зустрічаються, ніж інші. Цей же фактор, на нашу думку, є причиною того, що соціальні працівники не обрали монолог-доповідь, монолог-доведення, монолог-оцінку, монолог-спростування, монолог-коментар як типові для усного спілкування (у тому числі іншомовного) працівників соціальної сфери.

Відповідно до результатів опитування викладачів найбільш типовими для фахівців соціальної сфери є монолог-презентація та монолог-повідомлення. На думку ж соціальних працівників найпоширенішими є монолог-повідомлення та монолог-розповідь. Цікаво, що в дослідженні І. А. Бартош опитування 13 викладачів у сфері соціальної роботи, з яких 5 – з Німеччини, показало, що у навчальному процесі увагу зосереджено на монологі-переконанні (58%) та монологі-презентації (45%). Для фахівців, які працюють у сфері соціальної роботи, найбільш типовими є монолог-презентація (50%) та монолог-розповідь (47%) [3, с. 77]. Отримані дані умовжили висновок І. А. Бартош про доцільності навчання, в першу чергу, монологу-розповіді та монологу-презентації [3, с. 78].

Враховуючи результати аналізу 44 аудіо та відеофрагментів професійно орієнтованого усного спілкування [153; 187 та ін.], дані опитування, а також соціальні ролі та типові ситуації спілкування соціальних працівників вважаємо за доцільне зосередитись на *монолозі-повідомленні*, а також *монолозі-поясненні*. Вибір монологу-повідомлення зумовлений тим, що з боку соціального працівника продукований ним монолог має ознаки повідомлення (наприклад, про можливість соціального захисту, отримання різних послуг, здобуття освіти тощо), тоді як з боку клієнта більш типовою є розповідь. Оскільки суб'єктом навчання є майбутній соціальний працівник, ми обираємо монолог-повідомлення з елементами монологу-розповіді.

Для розробки ефективної методики змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою необхідно проаналізувати лінгвістичні особливості такого спілкування. У процесі аналізу ми зосереджуватимемось на визначених вище типах монологу та діалогу.

Як уже зазначалось вище, в реальному житті часто зустрічаються діалоги з елементами монологу та навпаки. З огляду на тематику дослідження ми не аналізуватимемо особливості окремих типів діалогів та монологів, а розглядатимемо лінгвістичні особливості професійно орієнтованого усного спілкування в комплексі, відбираючи, однак, для аналізу матеріали, в яких домінують визначені вище типи діалогу та монологу.

Оскільки у своїй діяльності соціальний працівник використовує спеціальну лексику, термінологію, професіоналізми, жаргонізми, доцільно проаналізувати мову для спеціальних цілей, яка об'єднує в собі усі ці мовні явища. Фахові мови – це певною мірою підвиди загальноновживаної мови, які включають її лексичні одиниці. М. Коанка [148] трактує «загальноновживану мову» як «немарковану, неспеціальну мову». Спеціалізована мова відрізняється від загальної мови, а поняття «загальна мова» (general language) охоплює всю мову в її різновидах: «загальноновживану мову» (common language) та «спеціальну мову» (specialized language) разом. Різниця, що фактично існує між

загальноживаним мовленням та спеціальним мовленням полягає в тому, що загальноживані лексичні одиниці використовуються в ситуаціях, які можна кваліфікувати як немарковані [63, с. 228; 148]. І. К. Негі [198] зазначає, що спеціальна і загальноживана мова мають багато спільних ознак, і тому визначення поняття «спеціальна мова» повинна включати такі характеристики: 1) відмінні елементи спеціальних мов є не окремими явищами, а взаємозалежними характеристиками; 2) мета комунікації є більш важливою, ніж інші додаткові функції; 3) особливий характер спеціальної мови реалізується відмінностями в предметній області, знаннях учасників спілкування та сфері використання [63, с. 228; 198, с. 266].

Т. М. Кабре [145] застосовує термін «спеціальна мова» для позначення субкоду загальноживаної мови, що характеризується такими особливостями: 1) спеціальні предметні поля – це поля, які не є частиною загальних знань комунікантів; вони є результатом певного навчального процесу; 2) мовці, які мають такий тип знань, є користувачами спеціальних мов та відповідно фахівцями предметних галузей, хоча варто наголосити на різниці між творцями спеціалізованого спілкування та його адресатами; 3) спілкування спеціальними мовами зазвичай формальне й відбувається в ситуаціях професійного спілкування, в тому числі з науковим напрямом; 4) спеціальні мови характеризуються низкою мовних (одиниці та правила) та текстових особливостей (тексти та типи документів); 5) структурно спеціальна мова не є монолітною; вона дозволяє варіації залежно від використання та комунікативної ситуації, включаючи ступінь абстракції, комунікативну мету, географічні, історичні та соціальні діалекти, особистий стиль, специфіку ситуації; крім того, спеціальні мови поділяють за певними прагматичними та мовними характеристиками, уможливаючи їх трактування як підмножини загальної мови в певному ступені єдності [63, с. 229; 145, с. 65-66].

Загальноживана лексика – це відкрита підсистема, яка може поповнюватись елементами лексики обмеженого вживання. Загальноживана лексика чисельно перевищує спеціальну, охоплює всі лексико-граматичні класи

слів, слугує основою всіх функціональних стилів сучасної мови, усного й писемного її різновидів [51, с. 162]. Спеціальна лексика (лексика обмеженого використання) не має загального поширення і функціонує у вузькому колі носіїв мови, пов'язаних між собою професійною, соціальною близькістю. Це значно менший за обсягом прошарок словника мови, який функціонує в різних сферах професійної діяльності та мовленні різних соціальних груп людей [51, с. 162]. Спеціальна лексика характеризується вторинним використанням лексичних одиниць, значення яких розвивається на основі їх первісного загального використання; обмеженістю сфери використання; часто неможливістю прямого перекладу на інші мови; проблематичністю довільних заміन окремих елементів без узгодження з традицією галузі, підвищеним денотативним зв'язком [63, с. 229].

Оскільки соціальний працівник послуговується інструментарієм соціально-психологічних наук, лексика соціального працівника повинна збагачуватися одиницями спеціальної лексики: 1) термінами, під якими розуміють слово чи словосполучення, яке використовується для вираження поняття з певної галузі знання – науки, техніки, тощо [2, с. 71]: *abuse* «жорстоке ставлення», *direct-care workers* «працівники, які здійснюють безпосередній догляд», *maladjustment* «нездатність адаптуватися», *self-help programs* «програми самопомоги», *attachment disorder* «розлад прив'язаності», *cognitive dissonance* «когнітивний дисонанс» та ін. (наприклад, *The mission of the social worker is to promote and support individual's and community's wellbeing and to fight social injustice* [205]); 2) професіоналізмами, що є словами або висловами, властивими мові людей певного ремесла, фаху [2, с. 57]: *homeostasis* «гомеостаз», що в спілкування соціальних працівників означає тенденцію соціальних систем підтримувати баланс чи стабільний стан, що може мати як позитивні, так і негативні наслідки [171, с. 30], *gatekeeping* «контроль доступу до послуг»; 3) жаргонізмів, що є соціальним діалектом, яким послуговуються мовці, об'єднані спільними інтересами, професією тощо [2, с. 26], та які включають емоційно забарвлені лексеми, що передають позитивне чи негативне ставлення до

предмета розмови, часто характеризуються певною нестійкістю [119, с. 41]: *waking night* «нічна зміна, протягом якої здійснюється догляд», *mental slice* «ментальний зріз» [63, с. 230].

Аналіз аудіо та відеофрагментів свідчить про клішованість професійно орієнтованого усного спілкування фахівців соціальної сфери. Мовні кліше трактують як високочастотні комунікативні одиниці, що вживаються в типових ситуаціях певним мовним колективом, можуть бути фразеологічного і нефразеологічного характеру, різної структури та стилю, але усталеного складу [16, с. 34]. Клішованість професійно орієнтованого усного спілкування можна пояснити діловим його характером, а отже й певною стереотипністю ситуацій, доцільністю раціоналізації мовлення [16, с. 33].

Наведемо окремі приклади:

*Hello! Have a seat there! Welcome to my office.*

*I just want to welcome you to the Department of Social Srevices.*

*Before we get started, I would like you to go over this privacy policy.*

*Tell me what brings you here today.*

*We want to empower you to do better [153]*

*Do you want to tell me about what is happening?*

*We are here to provide best hope possible to you.*

*I can help you along the way.*

*Before we start I want to tell you that everything you tell me remains confidential between us.*

*I wouldn't share it with anybody unless there are concerns that you might be at risk of harm to yourself or there might be a child at risk [187].*

*I want you to know that I am here for you [211].*

Для усного спілкування соціальних працівників характерними є також фразеологізми.

Фразеологізм – самостійна одиниця мови з власною синтаксичною функцією, семантикою, граматичними категоріями [52, с. 18]; сполучення слів у

вигляді усталеної та цілісної конструкції, що є наслідком метафоризації його значення [3, с. 80]. Наведемо приклади фразеологізмів у реченнях:

*We have a long time to try **to get things together**.*

*So it's a gradual process, and we're going **to take a step** at a time.*

*Does it **make sense**?*

*We **have covered everything on my hands** that we need to discuss [212].*

*I will do a bit of an assessment with you and then we can see what kind of support we can **put in place** [187].*

*You never thought of asking her to stop using the bottle. It's just never **crossed your mind** [166].*

*We link you with resources that will help you **get back on track** [187].*

Аналіз взірців усного спілкування соціальних працівників свідчить про широке вживання фразових дієслів, які мають динамічний характер, оскільки уможливають прикріплення різних атрибутів. Вони є емоційним та експресивним засобом вираження значення, єдиним семантичним цілим [14, с. 85].

Серед поширених фразових дієслів – *go ahead* (рухатись уперед), *bring in* (приводити), *help along the way* (допомогти в чомусь), *to go through* (проходити через щось), *work out* (розробляти), *sort out* (вирішити), *move forward* (рухатись вперед), *put down* (подавляти), *put together* (скласти) та ін.

Наведемо приклади вживання фразових дієслів у реченнях:

*We'll **go ahead** and tell me about yourself and what **brings** you **in** here [153].*

*Our program helps fund mothers who are **going through** domestic violence cases [153].*

*You want **to sort out** housing and all those practical things first [153].*

*We can **move forward** and we can discuss the other things like that [153].*

*I mean any woman will struggle in this sort of situation where they are constantly being **put down** [153].*

*I'll put together the support letter for you [153].*

Однак, уміння використовувати спеціальну лексику ще не є запорукою успішного спілкування з клієнтом.

У ситуації професійно орієнтованого усного спілкування важливу роль відіграє соціальний інтелект – здатність розуміти інших, а також поводитися розсудливо стосовно них та емоційний інтелект – рівень розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння розуміти інших людей, вміння працювати з людьми, налагоджувати взаєморозуміння з іншими [56, с. 222; 63, с. 230].

До мовних маркерів емоційного інтелекту соціального працівника можна віднести:

1) емоційну та емотивну лексику (наприклад, *I mean, any woman in your situation will struggle where they're constantly being put down* [187], *I am glad they are going well, that's really very nice for Lauren* [Social], *I appreciate that* [187]);

2) вигуки (наприклад, *Oh, it must be very difficult* [187]);

3) компліменти, похвалу (наприклад, *And it's really courageous of you to be able to come in and share your story with me* [187], *It's nice for you to have that support* [211]);

4) уміння уникати неприємної розмови та змінювати її напрям (наприклад, *You know we're here to provide you the best hope we can possible* [187]);

5) уміння дякувати, вибачатись, співчувати (наприклад, *Also it make sense that you're feeling the way you are* [187]);

6) перепитування з метою уточнення розуміння, отримання згоди чи наголошення на важливих аспектах (наприклад, *Is that OK?* [153; 187], *And you've just told me you are willing to work with a team of people to help you with that, yeah?* [211]).

Емоційний інтелект майбутнього соціального працівника також тісно пов'язаний із персуазивністю спілкування, що є особливою формою реалізації мисленнєвої та мовленнєвої діяльності адресанта, яка має на меті переконання адресата в необхідності здійснення певних дій в інтересах адресанта. У персуазивній комунікації взаємодіють процес переконання, спрямований на

прийняття адресатом раціонального переконання адресанта, і процес умовляння («зваблювання»), який може бути дещо маніпулятивним, а також підсилює аргументацію і впливає на емоційну сферу адресата, апелює до його почуттів [63, с. 231; 102, с. 70].

Спілкування соціальних працівників з людьми, які потребують допомоги, часто передбачає певний вплив. Т. ван Дейк поділяє вплив на легітимний та нелегітимний [154, с. 361]. Легітимним впливом є персуазивність, а нелегітимним – маніпулятивність. Маніпулятивність порушує соціальні норми, права людей. Нелегітимний соціальний вплив здійснюється лише в інтересах однієї сторони, а відтак шкодить інтересам другої сторони [154, с. 362].

На відміну від маніпулятивності, що передбачає неусвідомленість впливу об'єктом, на який спрямована маніпуляція, та відсутність в нього свободи вибору, персуазивності притаманна етичність. Оскільки робота соціального працівника спрямована на вирішення проблем людей, їх захист в суспільстві, можемо зробити висновок, що спілкуванню соціального працівника притаманна саме персуазивність.

Погоджуємось із Д. Д. Харитоновною, що персуазивність тісно пов'язана із аргументативністю, оскільки висловлювання з метою переконання повинно бути логічним [118, с. 186]. Як і К. С. Серажим, вважаємо, що метою аргументації є переконати слухача [93, с. 163]. У контексті спілкування соціальних працівників вважаємо, що доцільно вести мову про аргументативну стратегію, яка характеризується такими тактиками [119, с. 52]:

аргументації:

*There has been a lot of stress and a lot of changes over the last few years, Sam's dad has moved away, which has kind of created some changes in finances which have led to maybe not always having them – the food or the clothing that you've needed or that Sam is needed. You've got your mom has moved in, and there is some stress and tension and arguing that's happening in that. And you've also told me that maybe these stressors and stuff have contributed to Sam not feeling as loved or as cared for. On the other hand, it sounds like you are managing emotionally and you're not using*



*any drugs or alcohol. There are no concerns regarding physical, emotional or sexual abuse in his life and that nobody in your family has gone to prison. So I think you're right there is likely a connection between kind of what's happening in Salmon school and difficulties he is starting to have with all of these stresses and changes at home [151].*

підбадьорювання:

*S.W.: From our opening statements you exhibit so much strength. I mean correct me if I am wrong but it sounds like you value hard work receiving your education and providing that proper care for your children [212].*

*S.W.: Those are good goals [212].*

*S.W.: I really think you have the potential to make them to re-establish those connections so that community that we may have lost [211].*

пропозиції:

*S.W.: Okay. So what I'd like to really start with today is talking to you about maybe some of your worries and also talking to you about what do you think's going really well in your family right now, what are the things that work well for Lauren [166].*

*S.W.: Maybe you want to try and work something out other than providing sexual favours [212].*

надання поради:

*S.W.: Okay, and if Michelle continued to be very worried about that and as us as a department continued to be worried about that is there anything that we could help you to move you forward closer to the idea of maybe starting to transition her off that bottle well at this point? [166].*

постановки запитань:

*S.W.: Have you thought of using alcohol in the past 24 hours? [212].*

*S.W.: How have you been sleeping since your husband passed? [211]*

*S.W.: Talking about that fear of relapsing, what are the main stressors? [212].*

привертання уваги:

*S.W.: What about sexual abuse? Has anybody touched Sam in an inappropriate way?*

*M.: Excuse me*

*S.W.: Yeah, this is a hard question to hear for lots of people, but I ask everybody that question [151].*

висловлення прохань:

*S.W.: I would strongly argue if you have any suicidal urges to call suicide hotlina, and I can provide you with that number since we are just considered with your safety. We want you to be OK [211].*

Для аргументативної стратегії та тактик в спілкуванні соціальних працівників притаманні такі прийоми:

1) вибір слів і виразів, референційно однакових, але з прагматичного погляду приналежних до різних систем сприйняття і ціннісних орієнтацій (наприклад, коли несприятлива ситуація в родині трактується як трагедія, співрозмовник відчуває співчуття соціального працівника) (наприклад, *So from what I've gathered it sounds like a real tragedy for you [187]*);

2) вибір найбільш відповідних граматичних форм, як, наприклад, використання пасивної граматичної конструкції з метою маскування агента (наприклад, *So, it is obvious that you're being verbally abused [187]*);

3) визначення пріоритетів (наприклад, *You actually want to leave this relationship because you don't feel like it's safe for your children and yourself [187]*, де на перший план ставляться діти, яких потрібно убезпечити);

4) використання супрасегментних засобів – емфази, інтонації тощо (наприклад, *You should seriously consider your work preferences to determine if it is indeed a good fit for you [187]*);

5) використання імпліцитних обґрунтувань (наприклад, *So you mentioned your parents are supportive [187], Maybe you need to set some boundaries, maybe a little [211]*) як засіб натякнути клієнтові, де шукати підтримки) [63, с. 231].

Сюди ж можна віднести й стилістично забарвлену комбінаторику слів, коли мовні одиниці нейтрального стилю, вжиті в одному ряді з негативно маркованою лексикою, набувають негативних конотацій [63, с. 231].

Граматико-синтаксичні виражальні мовні засоби, що використовуються в мовленні соціального працівника, забезпечують відповідну виразність мовлення та виконують певні стилістичні функції. До основних граматико-синтаксичних засобів, що використовуються в мовленні соціального працівника, належать [63, с. 231]:

1) вставні конструкції (наприклад, *So, you know, I wouldn't have to share with anybody without your permission of course* [187]);

2) імперативи (наприклад, *So, keep you things like car keys, your license, ID for the kids and things like that just in case you need to get up and as a matter of emergency* [187]);

3) модальні дієслова для вираження можливості (наприклад, *So, you can't help everyone but you can help this woman* [187]; *That can cause many suicidal thoughts* [153]; *I'll just let you know that everything you tell me remains confidential... unless there is concern that you might be at risk of harm to yourself or there might be a child at risk* [187]; *It may be that the parent needs to attend somewhere as part of the plan* [184]); ввічливого прохання, особливо коли соціальний працівник планує поставити дещо чутливе для співрозмовника запитання (наприклад, *If I could, could I ask you about that idea of transitioning her to a cup?* [166]); поради (наприклад, *You should seriously consider your work preferences to determine if it is indeed a good fit for you* [187]); потреби (наприклад, *And as far as your husband I hope you don't mind, but I'm gonna file a police report because I think we need to have a restraining order* [153]); припущення з відтінком упевненості, в тому числі для висловлення розуміння, підтримки (наприклад, *It must be very difficult. I mean that any woman in your situation will struggle* [187]);

4) використання займенника *you* як засобу створення зв'язку із клієнтом (наприклад, *So, I guess I got what you told me* [187]);

5) переважання складносурядних (наприклад, *We'll go ahead, and you tell me a little bit about yourself and what brings you in here* [153]) та складнопідрядних (наприклад, *With all the information that you have given me it looks like that you qualify for our rule out* [153]; *If you do not have a house by the end of the second month, we have separate houses that are funded by the program which reduces the amount of rent* [153]) речень;

6) запитальні речення (наприклад, *Does he act that way towards your children?* [153]); *Do you have anyone close to you? What about family and friends? Are you feeling any different walking out and when you came in today? Does he act that way towards your children?* [211]);

7) вживання *Present Simple*, *Present Continuous*, *Present Perfect*, *Past Simple*, різні способи вираження майбутньої дії, в першу чергу *Future Simple* та *to be going to* для позначення наміру, а також вживання пасивного стану [63, с. 231].

Наведемо відповідні приклади:

*It is very evident that you want to protect your children* (Present Simple) [153];

*Does he ever come in a fierce or angry way?* (Present Simple) [153];

*You mentioned there were some issues* (Past Simple) [211];

*And what did Laura do when she saw that happening?* (Past Simple) [211];

*We also have counselling sessions that will be provided* (Present Simple, Future Simple Passive) [153];

*You will be escorted to your home* (Future Simple Passive) [153];

*I'll give you my number as well so feel free to call me any time between nine and five Monday to Friday* (Future Simple) [187];

*He is hitting you, and that can cause many suicidal thoughts* (Present Continuous) [153];

*We are going to assist you the best way we can. We are going to meet again in about two weeks* (to be going to) [211];

*Has he ever tried to get counselling?* (Present Perfect) [153];

*Since this dental work it has been a lot harder for her to use potty ...* (Present Perfect) [211].

8) інфінітивні конструкції: суб'єктний інфінітивний комплекс (наприклад, *You seem to be a little sad* [212]); об'єктний інфінітивний комплекс (наприклад, *I don't want it to seem like we set these goals for you; We really want your children to be safe* [211]); прийменниковий інфінітивний комплекс (наприклад, *It's harsh for us to take the children away. Our goal is for the children to come home* [211]);

9) герундій та герундіальний комплекс (наприклад, *From what I hear you are optimistic about attending different classes; I haven't had a pleasure of meeting your children yet* [211]);

10) вживання *do* для підсилення важливості певної інформації чи висловлюваної думки, а також для протиставлення її іншій інформації (наприклад, *For some of the services they do provide transportation* [211], *It sounds like you do care for them* [187]);

11) повторення відповіді, твердження за співрозмовником для створення довірливої атмосфери, зосередження уваги на певній думці, підштовхування співрозмовника до певної думки чи прийняття певного рішення (наприклад,

– *Now with being pregnant I'm really tired and sometimes I don't even want to fight with her. I just would rather go to sleep. It's so much easier.*

– *So it's a lot easier for you to just kind of give in and let her have what she wants.*

– *So really it might be helping her because it helps us sleep better.*

– *Helps us sleep better* [166].

На фонетичному рівні професійно орієнтоване усне спілкування англійською мовою характеризується певною нейтральністю, рівномірністю інтонації, нешвидким темпом мовлення соціального працівника, тривалістю пауз, артикуляційною чіткістю, що, на наш погляд, зумовлено специфікою професійно орієнтованих ситуацій, коли, наприклад, соціальному працівнику потрібно заспокоїти клієнта, переконати в можливості допомоги, необхідності доцільності певних дій, створенні атмосфери довіри, або коли потрібно повідомити присутнім певну інформацію, пояснити висновки, рішення тощо [3, с. 78–79].

Екстраполюючи результати дослідження А. Ю. Хомик на нашу розвідку, додамо, що професійно орієнтованому усному спілкуванню властиві також: присутність або відсутність співрозмовника та його реакції на почуте; широке використання паралінгвістичних засобів: міміки, жестів, інтонації; застосування комунікативних стратегій та відповідних тактик; залучення різних видів мовленнєвої діяльності, в першу чергу аудіювання і говоріння [119, с. 39–40].

Отже, у підрозділі ми схарактеризували особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою. При цьому ми не претендуємо на вичерпність аналізу, оскільки різноманітність професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою фахівців різних галузей зумовлюється цілями спілкування, характером професійної та соціальної взаємодії, соціальним статусом комунікантів, стосунками між ними, їхнім досвідом, тобто низкою екстралінгвістичних чинників [6, с. 186]. Ми будемо враховувати виокремлені особливості при розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, зокрема, при відборі навчального матеріалу та створенні системи вправ.

У наступному підрозділі ми проаналізуємо можливості та специфіку організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних педагогів.

### **1.3. Особливості організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою**

Переживши пандемію, коли заклади вищої освіти практично у всьому світі працювали в дистанційному режимі, і студенти, і викладачі прагнуть до навчання, яке б враховувало можливості різних форм його організації. Вважаємо, що оптимальним у такому контексті є змішане навчання, яке реалізується шляхом поєднання дистанційної форми з очною (або в режимі онлайн, або в аудиторії) і передбачає використання веб-технологій для реалізації поставлених цілей; поєднання педагогічних підходів для досягнення відповідного результату

навчання; досягнення оптимального балансу індивідуального навчання із використанням інтернет технологій та взаємодії викладач-студент [172]. Розглянемо особливості організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників детальніше.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяло розвитку технологій та Інтернету в освіті. Змішане навчання, призначене для задоволення різноманітних освітніх потреб, відіграє важливу роль у високотехнологічному сучасному суспільстві, яке пережило тривалий локдаун через пандемію коронавірусу.

Як уже зазначалось у підрозділі 1.1, аналіз наукової літератури свідчить про відсутність досліджень щодо змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Немає обґрунтованих теоретичних положень, які б визначали специфіку змішаного навчання для спілкування англійською мовою; залишається розрив між спеціальною та мовною підготовкою студентів; виникає потреба у розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Перш ніж перейти до вивчення змішаного навчання, необхідно розглянути специфіку підготовки майбутніх соціальних працівників. Основний аспект, який слід взяти до уваги, – це обмежений аудиторний час, який відводиться на вивчення англійської мови. Наприклад, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка Іноземна мова обсягом 6 кредитів вивчається здобувачами вищої освіти на освітньо-професійній програмі «Соціальна робота» впродовж трьох семестрів [82]. Такий же обсяг кредитів передбачений на вивчення освітнього компоненту «Іноземна мова» на освітній програмі «Соціальна робота» Запорізького національного університету [80] та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника [81]. При цьому в останньому на аудиторні заняття передбачено 60 год., а на самостійну роботу – 120 годин. Дисципліна читається лише в другому семестрі [81]. Подібна

ситуація спостерігається і в багатьох інших закладах. Такий стан вимагає розробки ефективної методики, яка б враховувала поточну ситуацію (загрози пандемії, воєнний стан тощо) та максимально оптимізувала освітній процес. На нашу думку, належним чином організоване змішане навчання може забезпечити студентів відповідними технологіями, подати матеріал у мотивувальний спосіб та заощадити аудиторний час, забезпечивши баланс між очним та індивідуальним навчанням, синхронною та асинхронною діяльністю, пропонуючи проблемні завдання [64, с. 405].

Наступним кроком стане аналіз особливостей змішаного навчання, спрямованого на розвиток навичок та вмінь усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Змішане навчання є наслідком використання комп'ютерів в освіті, а також впровадження відповідних методик, яке розпочалось у 1985 р. [31, с. 6] з появою підручників, посібників, програмних засобів тощо. У 1996 р. з появою мережі Інтернет з'являється веб-орієнтоване навчання, гіпертекстові можливості, а також віртуальний університет. Початок дистанційного навчання припадає на 2002 р., а поява мобільних пристроїв – на 2007 р. 2010 р. знаменується впровадженням методик змішаного навчання [114, с. 45–46]. Увага до змішаного навчання пов'язана з ідеєю, що ефективних результатів можна досягти шляхом поєднання різних технологій [114, с. 45–46].

Змішане навчання ґрунтується на ідеях конструктивізму (навчання буде ефективнішим, якщо студент створює певний об'єкт (віртуальний чи реальний) і ділиться своїми знаннями та досвідом) та коннективізму (у цифровий вік знання має мережевий характер, і навчання передбачає можливість конструювати зв'язки в цій мережі) і передбачає групову, індивідуальну, колективну, самостійну форми роботи [64, с. 406; 114, с. 45–46].

Модель змішаного навчання включає:

1) змістовний компонент, в якому зміст навчання визначено не лише з урахуванням сучасних вимог до фахівця – відібрано відповідні навчальні



матеріали, окреслено коло знань, навичок та вмінь, якими потрібно оволодіти студентам, а й з орієнтацією на інтереси та потреби студентів;

2) інструментальний компонент, який передбачає залучення технології дистанційного навчання, а також обґрунтованої системи оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти.

Змішане навчання трактують як [64, с. 406]:

– процес навчання, який базується на поєднанні традиційних технологій навчання з технологіями дистанційного, електронного, мобільного навчання з метою збалансованого поєднання теоретичного та практичного компонентів [89, с. 90];

– комп'ютерно орієнтоване, дистанційне, мобільно орієнтоване навчання [114, с. 89];

– освітню технологію, яка передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії з елементами дистанційного навчання [50, с. 142];

– технологію, яка включає очні та дистанційні форми роботи, що використовуються збалансовано і системно з метою оптимального досягнення цілей навчання [26, с. 30];

– технологію, що передбачає системне та послідовне використання методів та прийомів «очного, дистанційного, онлайн та інтерактивного навчання», які забезпечують досягнення навчальних цілей [26, с. 31].

Розглянемо детальніше зазначені в останньому визначенні форми змішаного навчання. Так, очне навчання – аудиторне, передбачає виконання фонетичних, лексичних та граматичних вправ під керівництвом викладача; реалізацію монологічного мовлення, проведення дискусій, обговорень, прослуховування коротких аудіо та відеофрагментів, проведення рольових ігор, ділових ігор, реалізації підсумкового контролю. Дистанційне навчання – самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів, які можуть спілкуватись (в синхронному та асинхронному режимах) за допомогою інформаційно-

комунікаційних технологій; передбачає самостійне виконання завдань з подальшою звітністю [64, с. 406].

Одним із видів дистанційного навчання Дибська Т. С. визначає онлайн навчання як спосіб самостійного опрацювання навчального матеріалу за допомогою інтернет технологій [26, с. 31–32; 64, с. 406].

Дистанційне навчання у формі онлайн чи офлайн може включати самостійне виконання вправ на розвиток мовленнєвих навичок з автоматичною перевіркою чи надсиланням виконаних завдань викладачу; прослуховування чи перегляд аудіо та відеоматеріалів, виконання завдань до них, підготовку презентацій, доповідей; спілкування, у тому числі з носіями мови, за допомогою, наприклад, Skype тощо [26, с. 31–32; 64, с. 406].

Інтерактивне навчання – організація процесу навчання, яка забезпечує здобуття знань, навичок та вмінь у процесі активної взаємодії та співпраці студентів у традиційному та дистанційному форматах [26, с. 31–32; 64, с. 406].

Г. В. Ткачук виділяє три компоненти змішаного навчання:

- традиційне навчання (face to face) – заняття в аудиторії з викладачем;
- самостійне навчання (self-study) – самостійна робота здобувачів вищої освіти, що передбачає самостійне опрацювання матеріалу, виконання різних вправ і завдань тощо із самоконтролем чи контролем викладача;
- спільне онлайн-навчання (online collaborative learning) – спільна робота викладачів і студентів у режимі синхронної взаємодії онлайн, під час якої здійснюється, наприклад, обговорення шляхів виконання проекту, презентація результатів, обговорення проблемних завдань [64, с. 407; 114].

Зазначені компоненти є актуальними і в контексті англomовної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Іншими словами, у нашому дослідженні змішане навчання передбачатиме заняття з викладачем в аудиторії, синхронне онлайн навчання, тобто онлайн заняття з викладачем, а також самостійну роботу здобувачів вищої освіти в онлайн чи офлайн режимах. При цьому воно повинно бути максимально індивідуалізованим та інтерактивним [64, с. 407].

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування

англійською мовою майбутніх соціальних працівників визначено як технологію, що передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії, навчання в режимі синхронної взаємодії онлайн, а також самостійного навчання онлайн та офлайн для оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями за мінімальний період часу з метою ефективного професійного спілкування в типових ситуаціях [64, с. 407].

Оскільки змішане навчання – це не просто поєднання режимів онлайн з очним, онлайн-частина не може розглядатися як доповнення до очного навчання [141, с.17].

Змішане навчання передбачає:

- 1) ефективну інтеграцію онлайн та офлайн методів [170] у планомірний, педагогічно коректний спосіб [196];
- 2) певну заміну офлайн діяльності онлайн-активністю (або навпаки) [196];
- 3) інтеграцію вербального офлайн та текстового обміну онлайн відповідно до навчальних завдань [217];
- 4) поєднання різних модальностей (робота на онлайн платформі, самостійне навчання тощо), засобів (Інтернет джерела, лекції, презентації PowerPoint, підручники); веб-технології (вікі, чати, блоги, електронні підручники, онлайн-курси тощо), які визначаються цілями навчання, змістом курсу, досвідом і стилем викладача, характеристиками студентів тощо [161];
- 5) режими веб-технологій (наприклад, живий віртуальний клас, самостійне навчання, потокове відео, аудіо та текст, спільне навчання) для досягнення освітньої мети;
- 6) різні педагогічні підходи (біхевіоризм, конструктивізм, когнітивізм) для отримання очікуваного результату навчання;
- 7) навчання з реальними професійними завданнями, що створює ефект навчання та праці [157, с. 54].

Огляд літератури [208] свідчить, що змішане навчання використовується для: 1) підсилення традиційного навчання в аудиторії [136]; 2) забезпечення доцільного методичного різноманіття [175]; 3) розвитку співробітництва [136];

164]; 4) підтримки спілкування [164] через соціальні мережі та інтенсифікації взаємодії [175]; 5) забезпечення доступності навчальних матеріалів [132], а відтак і легкості повторення матеріалу [175]; 6) скорочення часу занять [188]; 7) створення цікавих занять [204]; 8) сприяння мотивувальному [188] та особистісно орієнтованому навчальному середовищу; 9) забезпечення гнучкості щодо часу та місця [208]; 10) розвитку навичок самостійної навчальної діяльності студентів [208]; 11) підтримки існуючих підходів до навчання та пошуку індивідуальних рішень [197]; 12) підтримки проектного навчання та вирішення проблем [164].

Змішане навчання забезпечує певний баланс між онлайн спілкуванням та комунікацією на живо. Воно поєднує в собі риси традиційного та дистанційного і певною мірою долає недоліки обидвох [179].

Змішане навчання особистісно орієнтоване, оскільки залучає когнітивні процеси високого рівня під час роботи у різних освітніх середовищах [207]. Інформаційно-комунікаційні технології при цьому розглядають як ефективний засіб, який виконує роль фасилітатора і жодною мірою не повинен слугувати перешкодою для здобуття особистого досвіду студентом [64, с. 407; 193].

Серед переваг змішаного навчання виділяють [25, с. 72–73; 26, с. 40–41; 114, с. 88–89]:

- гнучкість процесу навчання, яка полягає в можливості вибору студентами певних завдань та плануванні процесу навчання;
- індивідуалізація навчання, що реалізується в можливості планування індивідуальної освітньої траєкторії з власним темпом навчання;
- доступність, яка полягає в можливості навчання незалежно від географічного та часового розташування студентів;
- використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- можливість поєднання різних технологій, форм навчання;
- можливість навчання великої кількості студентів одним викладачем;
- можливість активної діяльності студента в навчальному середовищі без залучення викладача;
- доступ до навчальних матеріалів у будь-який зручний для студента

час;

- можливість створювати якісні курси із використанням сучасних комп'ютерних технологій;

- можливість реалізації освітнього процесу за особливих умов та обставин (пандемія, війна тощо), що особливо важливо в сучасному світі, який за останні роки став свідком багатьох подій, що унеможлиблювати традиційне навчання в аудиторіях ;

- можливість ефективної взаємодії студента з іншими студентами та викладачем;

- можливість асинхронного та синхронного спілкування онлайн;

- можливість поєднання різних форм роботи – індивідуальної, парної, групової;

- зниження рівня стресу під час онлайн заняття;

- за потреби регулярні консультації з викладачем;

- створення умов для розвитку автономії студентів, оскільки в умовах змішаного навчання здобувачі вищої освіти повинні приймати рішення щодо власного навчання, розвиток у студентів метакогнітивних умінь, пов'язаних з організацією власної навчальної діяльності;

- розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності студентів [64, с. 407].

Змішане навчання, однак, передбачає певні проблеми, серед яких найбільш вагомими, на нашу думку, є:

- 1) забезпечення логічного та обгрунтованого поєднання традиційної та дистанційної форм навчання (наприклад, при переважанні дистанційних технологій втрачаються переваги реального спілкування);

- 2) збалансованість технологій навчання;

- 3) готовність науково-педагогічних працівників до ефективного використання змішаного навчання [64, с. 408].

Зазначені аспекти у контексті нашого дослідження вважаємо радше викликами, ніж недоліками, які можна передбачити чи нівелювати певними

діями. Зокрема, збалансоване поєднання різних форм навчання можна досягти шляхом аналізу стану підготовки студентів та розробки науково обґрунтованої методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Те ж саме стосується різних технологій, які застосовуються в навчальному процесі. Їх не повинно бути надто багато, адже надмірність перешкоджає ефективному засвоєнню матеріалу. Потрібно вибрати найбільш ефективні та мотивувальні. Стосовно підготовки науково-педагогічних кадрів, то на даний час існує багато можливостей для самостійного оволодіння методикою змішаного навчання. Крім того, об'єктивні фактори, як от пандемія та війна в Україні, змусила заклади освіти перейти на дистанційне чи змішане навчання [64, с. 408].

Дані сучасних дослідників, які аналізували досягнення студентів у процесі змішаного навчання, свідчать, що вони були вищими, ніж у традиційних чи онлайн режимах. Серед причин таких результатів називають ширше залучення педагогічних ресурсів, використання технологій, які заохочують активність та інтерактивність слухачів курсів в процесі запровадження змішаного навчання [64, с. 408; 214].

Аналіз літератури, власний викладацький досвід спонукає до висновку, що змішане навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників передбачає такі форми:

- практичне заняття в аудиторії;
- синхронні форми: віртуальні класи, обмін миттєвими повідомленнями;
- асинхронні форми: спільне створення документів, електронна пошта, форуми.

Загалом, змішане навчання, спрямоване на розвиток у майбутніх соціальних працівників навичок та вмінь спілкування англійською мовою, повинно відповідати таким вимогам: розвивати співпрацю, покращувати спілкування, забезпечувати доступність навчальних матеріалів, мотивувати студентів, створювати особистісно орієнтоване навчальне середовище,

забезпечувати збалансоване співвідношення часу в режимі усного синхронного спілкування (онлайн та/або офлайн) та часу онлайн (індивідуально чи в групах) [64, с. 408].

Дослідники визначають чотири стратегії змішаного навчання: 1) поширення інформації через мережу Інтернет, що сприяє автономії студентів; 2) опрацювання інформації в процесі навчання в аудиторії, що сприяє глибшому її розумінню; 3) створення студентами певного продукту, контенту; 4) стимулювання спільного навчання – групи збираються, щоб поділитися інформацією, знаннями, продуктом та вдосконалювати знання, вміння [64, с. 408; 138].

Згадані стратегії реалізуватимуться і в нашій методиці. Зокрема, основний наголос буде зроблено на спільному навчанні, яке є надзвичайно важливим для розвитку навичок та вмінь спілкування майбутніх соціальних працівників, яким у майбутньому доведеться багато працювати з людьми; розвитку освітнього середовища, орієнтованого на студента, яке враховуватиме індивідуальні переваги здобувачів вищої освіти, їхні потреби та досвід.

У нашому дослідженні змішане навчання поєднує:

- 1) різні типи навчальних веб-технологій;
- 2) різноманітні методи та прийоми (веб-квести, дебати тощо), спрямовані на розвиток зазначених навичок;
- 3) веб-орієнтоване (індивідуальне або парне/групове) навчання та очне групове навчання, яке може проводитися як онлайн, так і в аудиторіях;
- 4) різні види діяльності, в тому числі проблемні завдання, типові для соціальних працівників [64, с. 409].

Існують різні типи змішаного навчання, які застосовуються у вищій освіті. Й. Кудрік (Y. Kudrik), Л. С. Лахн (L. C. Lahn) та А. І. Морч (A. I. Morch) розрізняють концептуальне змішане навчання та змішане навчання, орієнтоване на співпрацю. Перше означає індивідуальне використання онлайн-частини, яка фактично є самостійним електронним навчанням (концептуальне навчання) та спільним навчанням (симуляції, семінари, групова робота) в очній частині. Друге

передбачає спільне навчання з комп'ютерною підтримкою (наприклад, віртуальні спільноти) та більш індивідуально орієнтовану частину (наприклад, традиційне навчання в аудиторії, презентація PowerPoint, менторство). Автори зробили висновок про необхідність посилення та спрямування самостійного навчання або керівництва співпрацею з однолітками в онлайн-режимі [184, с. 956].

Враховуючи вимоги роботи, особливості спілкування соціальних працівників, зміст і контекст навчання, а також необхідність оптимального використання аудиторного часу, який є обмеженим, ми дійшли висновку, що змішане навчання спрямоване на розвиток навичок та вмінь спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників мають поєднувати в собі риси обох типів. Наприклад, онлайн частина може включати спільне онлайн-навчання (наприклад, завершення проекту) і самостійне електронне навчання залежно від результатів і змісту. Очна частина також повинна поєднувати навчання в класі (наприклад, граматики, презентація лексики, якщо це необхідно) і спільне навчання шляхом обговорень, дебатів, діяльності з вирішення проблем тощо. Онлайн завдання можна використовувати або для ознайомлення студентів із темою та матеріалами, які будуть використовуватися в аудиторії, або для закріплення знань, навичок та вмінь, здобутих чи сформованих в аудиторії [141, с. 17].

Побудова змішаного навчального середовища включає вибір і розробку цікавого професійного контенту, персоналізацію онлайн-середовища, ефективну комунікацію між студентами та викладачами, відносну простоту використання технологій, гнучкість курсу [141, с. 18], співпрацю, оперативний і регулярний зворотний зв'язок. Ефективне змішане середовище може забезпечувати поведінкові (пов'язані з діями студентів, наприклад, подання роботи, внесок в обговорення в класі), емоційні (афективні реакції студентів на навчання) і когнітивні (наприклад, використання комунікативних стратегій, що виходить за межі вимог) реакції [141, с. 19-20].

Існують погляди, згідно з якими в змішаному курсі частка онлайн навчання становить від 30 до 79 (80 %). Для порівняння, веб-курс передбачає, що 29%



контенту надається онлайн. В онлайн-курсі більша частина контенту (понад 80%) подається онлайн [135, с. 10; 177, с. 27]. Крім того, розрізняють два режими змішаного навчання – додатковий, у якому технологія використовується для покращення очного навчання, та змішаний, у якому більша частина навчання здійснюється онлайн [195].

На думку вчених, на навчання в електронному інформаційно-освітньому середовищі може припадати від 30 % до 80 % годин, виділених на вивчення освітнього компоненту, при цьому решта часу відводиться на роботу в аудиторії. Онлайн навчання розглядається як засіб удосконалення можливостей аудиторного навчання шляхом упровадження сучасних засобів та технологій [114, с. 97].

На даний час існують різні моделі змішаного навчання.

1. Ротаційна модель (Rotation Model), яка передбачає поєднання навчання в аудиторії з різними видами діяльності та індивідуального навчання онлайн. У межах ротаційної моделі виділяють кілька її видів [114, с. 98].

*Модель зміни станцій (Station Rotation Model)*, в якій студенти змінюють локацію впродовж аудиторного заняття у певні проміжки часу. При зміні місця повинна бути мінімум одна локація, в якій можна зреалізувати онлайн навчання. Серед інших видів роботи – навчання в групах, виконання проєктів, індивідуальне навчання, в тому числі із залученням допомоги викладача [213]. При цьому впродовж заняття студенти повинні виконати усі завдання, відвідавши усі станції [64, с. 409; 65].

Така модель ефективна тоді, коли доречними є різні види діяльності для різних груп. Застосування цієї моделі виправдано, якщо для вивчення теми можна організувати різні види діяльності для різних міні-груп, у тому числі проєктну та дослідницьку роботу. При цьому відбувається логічна та періодична зміна діяльності. Завдання викладача – продумати завдання та матеріали для міні-груп та облаштувати відповідним чином аудиторію [64, с. 409; 65; 114, с. 98].

Саме модель зміни станцій пропонує використовувати Г. М. Дзіман для формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в академічному письмі. Проведене дослідження дало змогу авторці зробити висновок, що перевагою цієї моделі є можливість кращого контролю викладачем міні-груп студентів та систематичної допомоги здобувачам за умови попередньо розробленого інтерактивного плану роботи [25, с. 73-74; 64, с. 409; 65].

*Модель зміни лабораторій (Lab Rotation Model)* передбачає роботу здобувачів в аудиторії, а потім у комп'ютерному класі, де індивідуально виконують певні завдання задля поглиблення знань та розвитку навичок і вмінь. Відмінність від попередньої моделі полягає в необхідності переміщення студентів у межах кількох аудиторій, а не однієї [114, с. 99].

*Модель перевернутого навчання (Flipped Model)* базується на ідеї доцільності попереднього самостійного ознайомлення студентів з матеріалом в онлайн режимі за межами закладу вищої освіти в зручній для них час та в комфортному темпі. Під час аудиторного заняття студенти під керівництвом викладача закріплюють вивчене за допомогою методів активного та інтерактивного навчання [64, с. 409; 114, с. 100–101].

*Персоналізована модель (Individual Rotation Model)* передбачає індивідуальний графік навчання для кожного студента відповідно до рівня володіння навичками та вміннями, інтересів, мотивів. Тому студент може пропускати окремі станції, якщо їх немає в графіку, складеного викладачем чи викладачем разом зі студентом. Індивідуалізація реалізується також у виборі форм навчання – один студент може навчатись більше онлайн, а інший – в аудиторії [65; 114, с. 101–103].

2. Гнучка модель (Flex Model), за якої студенти опановують більшою частиною матеріалу онлайн, перебуваючи зазвичай в аудиторіях. Складні фрагменти здобувачі вищої освіти обговорюють в групі чи з викладачем індивідуально, обираючи, які заняття їм необхідно відвідати для уточнення

певного матеріалу чи завдання. Крім викладача, зі студентами також працює асистент, який надає дистанційну допомогу [114, с. 103–104].

3. Модель самостійного змішування (Self-Blend Model) передбачає самостійний вибір студентом додаткового електронного навчального курсу, який використовується для індивідуального навчання в дистанційному режимі (наприклад, Prometheus) [114, с. 104–105].

4. Віртуально збагачена модель (Enriched Virtual Model) передбачає опанування електронним навчальним курсом з бідь-якого місця, спілкуючись з викладачем за допомогою форумів, відеоконференцій, електронної пошти. Викладач також може зустрітись зі студентами на місці їхнього навчання для консультації з групою чи окремими студентами [114, с. 105–106].

Для змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів Т. С. Дибська обґрунтовує доцільність використання низки моделей змішаного навчання, серед яких, перш за все, власне ротаційна модель у варіанті, який дослідниця називає «модель почергового розподілу форм роботи». Така модель передбачає поєднання аудиторного та онлайн навчання. При цьому вивчення нового матеріалу та виконання вправ із ним авторка пропонує розпочати на занятті, а продовжити в дистанційному режимі. У дистанційному форматі передбачено також удосконалення мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок та формування нових, а також підготовка до презентацій [26, с. 110–116].

Крім того, Т. С. Дибська пропонує використовувати модель зміни станцій, яка в авторському перекладі має назву «Зміна робочих зон». На думку дослідниці, вона корисна для вивчення матеріалу, формування аудитивних умінь та умінь діалогічного та монологічного мовлення. Модель включає створення робочих зон. Перша – групова та індивідуальна робота під керівництвом викладача на ознайомлення з новою лексикою, граматичними структурами, формування мовленнєвих навичок та вмінь. Друга робоча зона реалізується в онлайн форматі і передбачає виконання завдань на аудіювання, спостереження за вербальною поведінкою носіїв мови, пошук інформації та фіксацію необхідної

інформації для її подальшого використання в монологічному та діалогічному мовленні. Третя робоча зона передбачає групову роботу в аудиторії з метою обговорення матеріалів, опрацьованих в другій робочій зоні. У четвертій робочій зоні здобувачі вищої освіти виконують комунікативні вправи; знайомляться з певним матеріалом та на його основі складають діалоги та монологи, готуються до обговорення. П'ята робоча зона реалізується в аудиторії та передбачає презентації студентів на основі матеріалу, працюваного в попередніх зонах [26, с. 110–118].

Ще однією моделлю, обраною Т. С. Дибською для навчання майбутніх філологів усного японського мовлення, є перевернута модель, яка виявилась ефективною для формування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок, а також підготовки проєктів-презентацій соціокультурного спрямування на основі прослуханого чи рідше прочитаного. При цьому студенти в аудиторії набувають первинних умінь, дистанційно розвивають відповідні навички, прослуховують (чи читають) матеріали та виконують проєкт, готуються до його обговорення, а потім презентують результати в аудиторії [26, с. 121–126].

Авторкою запропоновано ще низка моделей, які, однак, ми не будемо аналізувати в нашому дослідженні, оскільки не плануємо їх використовувати в нашій методиці. Цікаво, що дослідниця пропонує різні моделі змішаного навчання студентів відповідно до цілей, року навчання, рівня володіння мовою студентами тощо.

Не заперечуючи доречності такого підходу у випадку, коли здобувачі вищої освіти вивчають мову впродовж тривалого часу (наприклад, чотири роки для майбутніх філологів), у нашому дослідженні ми будемо опиратись на конкретні моделі змішаного навчання, оскільки майбутні соціальні працівники зазвичай вивчають мову впродовж одного чи кількох семестрів. Тому для досягнення ними цілей дуже важливо, щоб змішане навчання було чітко організоване, зрозуміле для студентів.

Відповідно в нашій роботі ми використовуватимемо ротаційну модель у варіанті зміни станцій та модель перевернутого навчання, пристосувавши їх до

потреб студентів, особливостей навчання, програми тощо. Вибір зазначених моделей зумовлюється тим, що вони, на нашу думку, можуть бути ефективними саме в умовах навчання в університеті, забезпечуючи необхідну його інтерактивність та автономність, корелюють із змістом навчання та значною часткою годин, відведених на самостійну роботу, а також сприяють розвитку активності студентів.

Зокрема, ротаційна модель надає змогу змінювати види діяльності студентів, логічно чергувати дистанційне та аудиторне навчання, працювати викладачу з міні-групами за необхідності, забезпечувати необхідну інтерактивність та автономність навчального процесу, стимулювати пізнавальну активність здобувачів [64, с. 409].

Стосовно моделі перевернутого навчання, матеріал для попереднього ознайомлення та опанування може бути дуже різноманітний – аудіо та відеофонограми, тексти професійно орієнтованого характеру, а також їх поєднання. Опрацювання матеріалу самостійно, а потім його обговорення, аналіз, використання на занятті допомагає залучити здобувачів вищої освіти до активної діяльності та взаємодії в аудиторії (значною мірою в процесі групової роботи), а не пасивного сприйняття матеріалу. Від викладача очікується ретельне планування позааудиторної діяльності студентів (підбір матеріалів відповідно до певних критеріїв, розробка завдань, вибір додаткових ресурсів тощо) [64, с. 409–410].

В авторській методиці ми будемо поєднувати зазначені моделі змішаного навчання. Разом із тим, залишаємо за собою право за потреби видозмінювати та модифікувати їх з метою досягнення кращих результатів [65, с. 47].

Зазначені моделі дозволяють поєднувати різні технології, методи та прийоми навчання, які уможливають розробку різних вправ та завдань, більшість з яких є професійно орієнтованими.

Детальніше реалізація моделей змішаного навчання в нашій методиці, а також технології, методи та прийоми навчання будуть описані в підрозділі 2.2.

Успіх студентів значною мірою залежить від здатності викладача створити, підтримувати та розвивати навчальне середовище, яке мотивує та стимулює навчання студентів зі допомогою сучасних технологій [146].

У змішаному навчанні дуже виразно проявляється роль викладача як фасилітатора, тобто наставника, який підтримує студентів, полегшує процес навчання, забезпечує мотивувальне навчальне середовище. Іншими словами, завданням викладача є створення розвивального та мотивувального навчального середовища, забезпечення логічного та збалансованого розподілу між онлайн та офлайн навчанням, забезпечення належного спілкування між студентами, а також студентами та викладачем, систематичний зворотній зв'язок, обгрунтоване використання різних видів контролю результатів пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Від студентів очікується активне онлайн та офлайн навчання.

Ще одним важливим питанням у контексті організації змішаного навчання є вибір платформи, на якій воно буде здійснюватись.

Дибська Т. С. для реалізації методики змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів [26, с. 3], а також Дзіман Г. М. при формуванні в майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в академічному письмі [25, с. 2] використовують хмарний сервіс Google Classroom.

Для швидкого доступу до навчальних матеріалів, ефективного та оперативного управління викладачем навчальною діяльністю студентів ми використовуватимемо електронне навчальне середовище Moodle, на якому доцільно розміщати розроблені навчальні курси та через яке викладач може скеровувати і певною мірою контролювати дистанційне навчання студентів. Перевагами Moodle у реалізації змішаного навчання є: гнучкість, яка полягає в можливості студента організувати своє навчання в зручний час та у відповідному місці; інтерактивність, що забезпечується можливістю вербального та невербального діалогу із інтеграцією до платформи Moodle інших інструментів; ефективний та оперативний зворотній зв'язок зі студентом;

можливості для індивідуалізації, розвитку автономії студентів, їх творчості шляхом вибору додаткових матеріалів, додаткових завдань для виконання, тем проєктів тощо; оперативність в оновленні та доповненні курсу; оперативне автоматичне оцінювання тестових завдань; надання повної інформації про курс та режим навчання; аналіз динаміки досягнень студентів.

Для успішної реалізації змішаного навчання, зокрема, в режимі синхронної взаємодії онлайн вважаємо за доцільне використати сервіси для організації відеоконференцій та онлайн заурічей, в першу чергу, Zoom, BigBlueButton, які можуть інтегруватись в Moodle, а можуть використовуватись і незалежно. Перевагою таких сервісів є можливість: 1) синхронної комунікації студентів між собою та з викладачем; 2) запису занять і їх наступного перегляду; 3) запис презентацій, проєктів студентів та надсилання викладачу; 4) робота з документами різних форматів; 5) використання функції White Board; 6) застосування аудіо- та відеоматеріалів у процесі відеозв'язку; 7) робота в міні групах та парах. Крім того, зазначені сервіси є простими в користуванні і безкоштовними.

Змішане навчання може також використовувати різні цифрові інструменти (наприклад, універсальну он-лайн дошку Padlet) для забезпечення максимальної ефективності.

Таким чином, ми проаналізували особливості змішаного навчання та визначили, що для майбутніх соціальних працівників змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою передбачає інтеграцію двох моделей – ротаційної та перевернутого навчання, використання електронного навчального середовища Moodle, сервісів для організації відеоконференцій та онлайн заурічей (Zoom, BigBlueButton) та ефективних цифрових інструментів.

## Висновки до розділу 1

Аналіз сучасних досліджень показав відсутність робіт у вітчизняній методиці, які вирішують проблему змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Разом із тим, вивчення дотичних робіт уможливила виокремлення ідей, які ми враховуватимемо в нашому дослідженні: створення ефективного освітнього середовища, яке забезпечується моделюванням автентичних професійно орієнтованих ситуацій, використанням автентичних, професійно орієнтованих і ціннісно значимих навчальних матеріалів; вивчення та врахування реальних потреб студентів, їх інтересів та мотивів; забезпечення оволодіння студентами навчальними та комунікативними стратегіями; використання опор; застосування технології «перевернутий клас»; систематичний контроль досягнень студентів; підвищення мотивації до навчання шляхом підбору навчального матеріалу, вибору оптимальних технологій та розробки відповідної системи вправ.

Професійно орієнтоване усне спілкування соціальних працівників англійською мовою визначено як соціально-орієнтовану інтерактивну їх діяльність з метою успішного вирішення професійних проблем та комунікативних завдань із використанням вербальних та невербальних засобів, прийнятних у відповідному професійному середовищі.

Навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників повинно базуватись на положеннях особистісно діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, професійно орієнтованого та інтегрованого підходів.

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу при розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників потрібно залучати студентів до активної пізнавальної та комунікативної діяльності, а також враховувати індивідуальні особливості здобувачів (рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності; особистий досвід; інтереси та потреби; за можливості темп роботи).



Комунікативний підхід передбачає оволодіння іноземною мовою у процесі спілкування, забезпечуючи при цьому особистісний його характер, реалізацію комунікації в ситуаціях спілкування на основі певного змісту, забезпечення співробітництва та необхідної активності. У дослідженні розглядаємо професійну ситуацію та проблемну ситуацію, яка, в свою чергу, може мати комунікативний чи професійний характер.

Згідно з компетентнісним підходом студентам потрібно оволодіти мовними (лексичною, граматичною, фонетичною); мовленнєвими (в першу чергу в аудіюванні та говорінні), лінгвосоціокультурною (у процесі оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями) та навчально-стратегічною компетентностями. У контексті останньої виділяємо знання навчальних (метакогнітивних та когнітивних) і комунікативних (компенсаторних та аргументативних) стратегій та вміння їх використовувати.

Професійно орієнтований підхід реалізується шляхом: урахування сучасних вимог до соціальних працівників при відборі змісту, методів, форм навчання; професійних інтересів студентів; відбору професійно орієнтованого матеріалу; моделювання професійної ситуації з урахуванням предметного та соціального компонентів; зосередження на формуванні в студентів здатності та готовності спілкуватися англійською мовою в типових професійних ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення та культури соціальних працівників.

Інтегрований підхід у контексті нашого дослідження передбачає інтеграцію: цілей навчання, які передбачають оволодіння не лише навичками та вміннями професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою з урахуванням професійного мислення та культури професійного спілкування, але й розширення предметних знань, розвиток відповідних навичок; змісту навчання; технологій та методів навчання, що розширює можливості для змішаного навчання.

З огляду на результати аналізу 44 аудіо та відеофрагментів професійно орієнтованого усного спілкування, дані опитування, проведені серед викладачів та соціальних працівників, а також соціальні ролі (практичний соціальний працівник, організатор, управлінець, викладач, дослідник), типові ситуації

спілкування (бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб; інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися; вироблення з клієнтами алгоритму дій; обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом; виступи на семінарах, конференціях) вважаємо за доцільне зосередитись на двох типах діалогу: *діалозі-розпитуванні*, який може містити елементи *діалозу-домовленості* і домінує в практичній роботі з клієнтами, а також *діалозі-обговоренні*, який, на думку респондентів, є найбільш частотним при спілкуванні з іноземними колегами. У навчанні монологу особливу увагу доцільно зосереджувати на на *монолозі-повідомленні* та *монолозі-поясненні*.

Аналіз лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників свідчить про широке вживання термінів, професіоналізмів, жаргонізмів, фразеологізмів, фразових дієслів, кліше, маркерів емоційного інтелекту (емоційної та емотивної лексики, вигуків, компліментів, похвали, подяки, вибачення, співчуття, уникнення неприємної розмови, перепитування з метою уточнення чи отримання згоди); використання аргументативної стратегії та відповідних тактик (аргументації, підбадьорювання, пропозиції, надання поради, постановки запитань, привертання уваги, висловлення прохань), яким притаманний вибір слів і виразів, референційно однакових, але приналежних до різних систем світосприйняття і ціннісних орієнтацій; визначення пріоритетів; використання супрасегментних засобів – емфазі, інтонації: імпліцитних обґрунтувань; стилістично забарвлена комбінаторика слів; низки граматико-синтаксичних засобів (вставні конструкції, імперативи, модальні дієслова для вираження можливості, припущення, поради, прохання, потреби; переважання складних речень; питальні речення, інфінітивні конструкції, герундій та герундіальний комплекс; *do* для підсилення важливості певної інформації чи висловлюваної думки, а також для протиставлення її іншій інформації; повторення відповіді, твердження за співрозмовником для створення довірливої атмосфери чи зосередження уваги на певній думці). Зазначені особливості будуть враховані при розробці методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх

соціальних працівників, зокрема при відборі навчального матеріалу та створенні системи вправ.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників визначено як технологію, що передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії, самостійного навчання онлайн та офлайн, а також навчання в режимі синхронної взаємодії онлайн для оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями за мінімально короткий період часу з метою ефективного міжкультурного спілкування в типових професійних ситуаціях.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників передбачає: 1) заняття з викладачем в аудиторії; 2) синхронне онлайн навчання; 3) самостійну роботу здобувачів вищої освіти в онлайн чи офлайн режимах.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою передбачає акцент на спільному навчанні, що є важливим для розвитку навичок та вмінь спілкування майбутніх соціальних працівників, яким у майбутньому доведеться багато працювати з людьми; розвитку освітнього середовища, орієнтованого на студента; інтеграцію двох моделей – ротаційної та перевернутого навчання, використання електронного навчального середовища Moodle, сервісів для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (Zoom, BigBlueButton та ін.) та ефективних цифрових інструментів; різноманітні технології, методи та прийоми; веб-орієнтоване (індивідуальне або парне/групове) навчання та очне групове навчання, яке може проводитися як онлайн, так і в аудиторіях; різні види діяльності, в тому числі проблемні завдання, типові для соціальних працівників.

Основні положення дисертації відображено в публікаціях автора [62; 63; 64; 65; 66].

## **РОЗДІЛ 2.**

### **МЕТОДИКА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ**

У попередньому розділі ми визначили основні поняття дослідження, проаналізували результати сучасних досліджень та виокремили ті положення, які ми плануємо використати при розробці авторської методики; визначили методологічне підґрунтя дослідження; з'ясували найбільш поширені у роботі соціальних працівників типи монологів та діалогів; обґрунтували моделі, які ми використовуватимемо для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

У другому розділі на основі обґрунтованих теоретичних положень ми маємо на меті обґрунтувати методику змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, зокрема:

- 1) визначити критерії відбору навчальних матеріалів;
- 2) обґрунтувати етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою;
- 3) розробити систему вправ, а також відповідні комплекси вправ;
- 4) обґрунтувати модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

#### **2.1. Критерії відбору навчального матеріалу**

Оскільки змішане навчання є не просто комбінацією онлайн і аудиторного навчання, дистанційна форма не може вважатись додатком до традиційної. Навпаки, необхідна продумана та збалансована інтеграція форм, технологій та підходів, яка забезпечить досягнення максимального результату, сприятиме розвитку вмінь спілкування, в тому числі через соціальні мережі, забезпечить

доступність навчальних матеріалів, сприятиме розвитку мотивувального студентоцентрованого навчального середовища, забезпечить гнучкість в плані часу та місця, враховуватиме індивідуальні особливості студентів, стимулюватиме розвиток автономії майбутніх фахівців як передумови їх здатності навчатися впродовж життя [192, с. 62].

Змішане навчання має широкі можливості для оволодіння майбутніми фахівцями (у контексті нашого дослідження – соціальними працівниками) вміннями професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. Однак, важливою проблемою залишається відбір навчальних матеріалів з урахуванням форм навчання.

Відбір матеріалу для навчання різних аспектів професійно орієнтованого спілкування розглядався низкою дослідників [3; 27; 94; 119 та ін.]. Однак, проблема відбору матеріалу для навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників залишається не вирішеною.

Навчальний матеріал – це відібраний відповідно до обґрунтованих критеріїв та методично коректно організований матеріал, який потрібно засвоїти студентам у процесі навчання. Критерії відбору – це фактично вимоги до навчального матеріалу, які формулюються з урахуванням цільової аудиторії, мети та умов навчання [112, с. 104].

Перш, ніж обґрунтувати критерії відбору, необхідно визначити одиниці навчального матеріалу для формування в майбутніх соціальних працівників вмінь спілкування англійською мовою.

Одиниці та критерії відбору ми визначали з урахуванням низки чинників [3, с. 124; 94, с. 287; 119, с. 91]:

- ситуацій професійного спілкування соціальних працівників (див. підрозділ 1.1);
- особливостей професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників, визначених у підрозділі 1.2.;

- мети навчання (формування у майбутніх соціальних працівників навичок та вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою);
- вимог програми (досягнення студентами рівня володіння мовою B2);
- тривалості вивчення англійської мови в університеті (в середньому в університетах передбачено вивчення англійської мови впродовж одного-трьох семестрів, у Тернопільському національному педагогічному університеті, в якому ми проводитимемо експеримент, навчання триває впродовж трьох семестрів);
- мотивів та інтересів суб'єктів навчання (опитувальник та результати опитування представлені в Додатках Д та Е);
- можливих джерел відбору навчального матеріалу (з переважанням Інтернет джерел через великий діапазон матеріалів та доступність);
- особливостей організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання;
- обсягу навчального часу, відведеного на вивчення дисципліни загалом та на аудиторне, а також позааудиторне навчання в онлайн та офлайн режимах (ретельно проаналізованих в підрозділі 2.3).

Конкретизуємо особливості організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання.

Як уже зазначалось, існують дані, що в змішаному курсі частка онлайн навчання становить від 30 до 79 (80) %. Для порівняння веб-курс передбачає, що 29% контенту надається онлайн. В онлайн-курсі більша частина контенту (понад 80%) подається онлайн [135, с. 10; 177, с. 27]. Крім того, розрізняють два режими змішаного навчання – додатковий, у якому технологія використовується для покращення очного навчання, та змішаний, у якому більша частина навчання здійснюється онлайн [195]. Вважаємо за доцільне зосередитись на навчанні в аудиторії, передбачивши при цьому на синхронне онлайн навчання приблизно 30–35 % часу, а на аудиторне навчання 65–70 % часу. Зазначимо, що в сучасних складних умовах співвідношення може легко коригуватись, що відображено в

запропонованій нами моделі організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників (підрозділ 2.3).

А. Ю. Хомик до одиниць навчального матеріалу для формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англійському спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій відносить: лексичні одиниці (терміни-слова, терміни-словосполучення, опорні фрази і мовленнєві кліше); граматичні структури; професійно орієнтовані тексти, аудіотексти та відеофрагменти [119, с. 92].

О. П. Биконя для самостійного позааудиторного навчання говоріння та письма ділової англійської мови обґрунтовує доцільність використання усних та писемних текстів [6, с. 285].

Для навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій О. С. Синеккоп пропонує зосереджуватись на навчальному фаховому англійському тексті, під яким розуміє автентичний професійно орієнтований англійський текст з інтернет-джерел в письмовому, аудіо- чи відео- форматах, продукований носієм мови і який може бути використаний для навчальних цілей [94, с. 285].

Я. О. Дьячкова для формування професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні майбутніх правознавців обрала одиницею навчального матеріалу англійський аудіовізуальний і письмовий текст, тобто автентичний текст із Інтернет-джерел, створений з метою комунікації [30, с. 82].

У запропонованій І. А. Бартош методиці навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою одиницею навчального матеріалу обрано аудіо- та відеофонограми, письмові тексти з прикладами діалогічного та монологічного мовлення [3, с. 124].

З урахуванням проаналізованих в підрозділі 1.2 особливостей професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників, а також сучасних досліджень, описаних вище, виділяємо такі одиниці навчального матеріалу: лексичні одиниці, електронні та друковані тексти, аудіофонограми,

відеофонограми. Такий відбір одиниць навчання можемо пояснити важливістю оволодіння лексичним матеріалом, доцільністю розширення діапазону джерел відбору навчального матеріалу, важливістю інтегрованого формування мовленнєвих умінь, доступом до необхідної професійної інформації, взірців ефективного спілкування [13, с. 83]. Зазначимо, що ми не зосереджуємось на граматичному матеріалі, оскільки відбір граматичних структур для оволодіння студентами передбачено програмою. Разом із тим, відповідно до результатів аналізу лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою фахівців соціальної сфери в роботі ми особливу увагу звертатимемо саме на ті граматичні структури, які найчастіше зустрічаються в мовленні означених фахівців (*Present Simple, Past Simple, Passive Voice* тощо).

Зазначимо також, що джерелом відбору текстового матеріалу є переважно Інтернет, а отже можемо зробити висновок, що значну частину текстового матеріалу можуть становити гіпертексти. Як і І. В. Корейба вважаємо, що гіпертекст – це електронний макротекст, що складається з різних інформаційних одиниць, які пов'язані між собою гіперпосиланнями [45, с. 44]. Основними характеристиками гіпертексту є його нелінійна структура, сполучення речень в інформаційних одиницях (частинах тексту), цілісність, спрямованість на читача, інтертекстуальність [131, с. 174].

Джерелом лексичного матеріалу є, перш за все, відібрані тексти різної форми подачі.

Визначивши одиниці відбору навчального матеріалу, перейдемо безпосередньо до їх відбору. Дедалі частіше науковці розділяють принципи та критерії відбору, вважаючи, що принципи детермінують процес відбору навчального матеріалу, а критерії оцінюють його стосовно доцільності використання з огляду на зміст, структуру, обсяг тощо [7, с. 65]. Зокрема, О. С. Синєкоп виділяє принципи та критерії відбору з урахуванням факторів впливу на відбір навчального матеріалу, погоджуючись при цьому з думкою І. В. Корейби [45, с. 78], що деякі принципи і критерії можуть співпадати, але



відрізнитись діапазоном застосування. Дослідниця робить висновок, що поняття принципів є ширшим, а критерії є похідними, набуваючи уточнюючих характеристик в умовах впливу низки факторів [94, с. 286]. Крім того, з метою відбору матеріалу для диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій О. С. Синекop виокремлює фактори впливу, принципи та критерії, які корелюють між собою. Зокрема, специфіка диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування (перший чинник) зумовлює врахування принципів відповідності професійним інтересам студентів, посильності та доступності, а також відповідних критеріїв – автентичності; професійної значущості, актуальності та інформативності; відповідності рівню володіння іноземною мовою, навчальному стилю та рівню індивідуальної і групової автономії. Другий чинник – лінгвостилістичні особливості автентичних фахових англomовних текстів спонукали авторку до обґрунтування принципу врахування лінгвостилістичної необхідності і достатності та критеріїв різноманітності жанрів, форм мовлення; зв'язності, логічності, цілісності, змістової завершеності; тематичності; ситуативності; доцільного обсягу тексту та тривалості звучання. Третій чинник стосується джерел доступу до автентичних матеріалів і реалізується черед принцип доступності інтернет-джерел, які дослідниця обирає для відбору навчального матеріалу, та необмеженої авторитетності та зразковості інтернет-джерел [94, с. 287].

Частина дослідників [1, с. 98; 3, с. 127; 30, с. 84; 57, с. 70; 100, с. 103; 119, с. 92 та ін.] виокремлюють критерії відбору навчального матеріалу на відміну від тих, хто розмежовує критерії та принципи [28, с. 98-100; 45, с. 76; 94, с. 287].

Проаналізувавши сучасні дослідження, ми зробили висновок, що, хоча виокремлення принципів і критеріїв має логічне обґрунтування, для зручності відбору та уникнення переобтяженості процесу доцільно зупинитись на критеріях, розуміючи їх як основні ознаки, що використовуються для

оцінювання матеріалу стосовно доцільності використання його в навчальному процесі [11, с. 116].

Зазначимо, що в нашій роботі ми дотримуватимемось принципу доцільної мінімізації критеріїв, оскільки вважаємо, що переобтяженість критеріями може певною мірою ускладнити процес відбору.

Обґрунтуємо спочатку критерії відбору лексичних одиниць. Серед таких критеріїв дослідники виділяють: професійної спрямованості чи професійної сфери спілкування [100, с. 106; 112, с. 94; 119, с. 93]; частотності [25, с. 94; 54, с. 92; 100, с. 106; 112, с. 94; 119, с. 93]; семантичної і комунікативної цінності [119, с. 93]; словотвірної здатності [25, с. 94; 54, с. 94; 100, с. 106; 119, с. 93]; сполучуваності [25, с. 94; 100, с. 106; 119, с. 93]; тематичності [25, с. 94; 54, с. 92; 100, с. 106; 112, с. 94; 119, с. 93]; функціональності [100, с. 106; 112, с. 94]; багатозначності [54, с. 94]; інформального аспекту навчання [54, с. 94]; стилістичної унормованості [25, с. 94].

З урахуванням результатів сучасних досліджень критеріями відбору лексичних одиниць вважаємо:

- уживаності та частотності;
- функціональності;
- професійної спрямованості;
- тематичності.

Критерій *уживаності та частотності* передбачає відбір лексичних одиниць, які є найбільш часто уживаними соціальними працівниками в процесі спілкування. Під час відбору ми будемо враховувати не частотність загалом, а частотність вживання лексичних одиниць для спілкування в типовій мовленнєвій ситуації [91, с. 77].

Критерій *функціональності* включає, перш за все, сполучуваність лексичної одиниці, її семантичну цінність, яка передбачає можливість вживання лексичної одиниці в різних контекстах, ситуаціях та певною мірою словотворчу цінність, багатозначність [112, с. 95].

Критерій *професійної спрямованості* означає відбір лексичних одиниць, які функціонують в межах визначених нами в підрозділі 1.1 ситуацій спілкування, а саме: бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб; інформування клієнтів щодо послуг, якими вони можуть скористатися; вироблення з клієнтами алгоритму дій; обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом; виступи на семінарах, конференціях.

Критерій *тематичності* означає врахування програмних тем при відборі лексичних одиниць. Проаналізувавши робочі програми та силабуси дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням (назви дисциплін в різних закладах вищої освіти можуть відрізнятися) [3; 20; 37 та ін.], підручники [42; 162; 190 та ін.], ми зробили висновок про доцільність охоплення таких загальних тем чи змістових модулів:

1. Соціальна робота в сучасному суспільстві, яка включає види соціальних працівників, фінансування, специфіка роботи соціальних працівників тощо.
2. Соціальна робота з сім'ями, що передбачає сімейні конфлікти, роботу з сім'ями, розпад сім'ї, неповні сім'ї, усиновлення, прийомні сім'ї, агресія в сім'ї.
3. Соціальна робота з дітьми, яка засереджується на питаннях про соціально занедбаних дітей, жорстоке поводження, булінг, підліткову вагітність, неповнолітніх злочинців, агресивне поводження підлітків, права дітей.
4. Соціальна робота з людьми з особливими потребами, що реалізується через низку підтем стосовно соціальної роботи з людьми похилого віку, дітьми з особливими потребами, інвалідністю, психічного здоров'я, причин та видів психічних розладів.
5. Соціальні проблеми, серед яких безробіття, бездомність, бідність, расизм, вживання наркотичних речовин, волонтерство.

Наведемо приклади лексичних одиниць, відібраних в межах окреслених тем (таблиця 2.1). Зазначимо, що для їх відбору було використано всі зазначені вище критерії, а джерелами відбору слугували електронні та друковані тексти,

аудіо та відеофонограми, які ми відібрали відповідно до описаних нижче критеріїв.

Таблиця 2.1

### Приклади відібраних лексичних одиниць

Теми	Лексичні одиниці
Соціальна робота в сучасному суспільстві	protection, harm, education, provide, agency, power, duty, local government, local authority, coordinate, provision, social services, security, stress, support, advice, guidance, counselling, human rights, violate, complaint, report, attitude, care for, psychologist, aid, nursing, resource, care worker, isolation, care home, social control, group work, human service, social work practitioner, take care of, care assistant, behavior, well-being.
Соціальна робота з сім'ями	neglect, abuse, dependance, parent-child relationship, parenting style, aggression, emotional development, social development, motor development, cognitive development, generation conflict, home help, family centre, legal guardian, divorce, remove, removal of a child, cruelty, step father, witness, silent witness, victim, survivor, family breakdown, foster parent, home visiting, family members.
Соціальна робота з дітьми	keep children safe, children's social care, early childhood, infant, toddlerhood, mid-childhood, primary school age, United Nations Convention on the Rights of the Child, basic needs of

	children, criminal behavior, right of the child, right to education, right to play, anger management training, child carer, offender.
Соціальна робота з людьми з особливими потребами	special needs, adults services, self-harming, self-injury, disorder, bulimia, anorexia, disability, special education, disabled person, mild, moderate, severe, limitation, disability sports, disability arts, movement, visual impairment, hearing impairment, inclusion, accident, disease, wheelchair user, excluded pupil, learning difficulty, quality of life, ageing.
Соціальні проблеми	voluntary, adulthood, at risk, issue, ill treatment, injury, homelessness, drug abuse, vulnerable, risk factor, poverty, job seeking, career advice, unemployment, alcohol user, prevention, treatment, addiction, dependence, inhale, smoke, inject, wealth, in need, equal opportunities, disadvantaged, job centre, street sleeper, shelter, refugee, gender, inequality.

Проаналізуємо тепер, які критерії пропонують науковці для відбору професійно орієнтованих текстів.

Зокрема, А. Ю. Хомик для формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні пропонує відбирати тексти з урахуванням критеріїв: аутентичності, відповідності меті, доступності, ситуативності, репрезентативності, інформаційно-професійної цінності. Для аудіо та відеофонограми критеріями відбору запропоновано автентичність, професійну орієнтованість, ситуативність, жанрову співвіднесеність, врахування фонетичних та акустичних особливостей аудіотексту. Крім того, для

навчального матеріалу дослідниця обґрунтовує доцільність використання критеріїв комунікативної спрямованості, соціокультурної цінності, урахування особливостей усного англомовного спілкування відповідних фахівців, специфіки професійного усного англомовного дискурсу, можливість забезпечення поетапності, послідовності й наступності в оволодінні навчальним матеріалом, його дозованості [119, с. 149–150].

А. Р. Онуфрив для формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні майбутніх маркетологів обґрунтовує доцільність врахування критеріїв автентичності, професійної спрямованості, зразковості, кореляції типів текстів з видами та типами презентацій; відображення основних комунікативних стратегій у діалогах-зразках; тематичність; актуальність інформації; відповідність рівню вмінь і здатностей студентів [79, с. 73].

І. А. Бартош до критеріїв відбору текстів відносить: автентичність, новизну та актуальність, мотиваційність, професійну спрямованість, тематичність, ситуативність, авторитетність джерела, лексичну насиченість, а також для аудіо- та відеоджерел ще домінують роль відеоряду над аудіорядом, тривалість звучання та темп мовлення [3, с. 128–131].

Для формування у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні І. В. Скріль пропонує використовувати автентичні відеоматеріали, відбір яких здійснює згідно з критеріями професійної спрямованості й значущості, тематичності, функціонально-цільової відповідності, автентичності, проблемності, лексичної насиченості, мотиваційної цінності, відповідності рівню володіння студентами іноземною мовою, авторитетності та доступності джерела [100, с. 105–106].

Навчання професійно орієнтованої дискусії англійською мовою студентів інженерних спеціальностей І. О. Сімкова пропонує здійснювати на основі навчальних матеріалів, відібраних за критеріями: професійної спрямованості, автентичності, актуальності і сучасності інформації, представленої в тексті,

адаптивності текстового матеріалу, його різнотипності, відповідності професійним інтересам здобувачів вищої освіти [96, с. 9–10].

Для того, щоб обґрунтувати критерії відбору текстового матеріалу, уточнимо, що тексти використовуватимуться в нашому дослідженні як [119, с. 97]:

- джерело лексичного матеріалу, вжитого в контексті та ситуації;
- джерело професійної інформації;
- взірці використання комунікативних стратегій (у першу чергу аргументативних);
- взірці ведення монологу та діалогу (полілогу);
- опори для продукування власних висловлювань.

На критерії відбору впливатиме й той факт, що, незалежно від форми подачі, більшість текстів передбачені для опрацювання індивідуально в межах змішаного навчання.

Відповідно відбір електронних та друкованих текстів пропонуємо здійснювати з урахуванням таких критеріїв:

- 1) автентичності;
- 2) тематичності;
- 3) відповідності професійним інтересам студентів;
- 4) новизни, інформативності та професійної значущості;
- 5) доступності;
- 6) проблемності;
- 7) лексичної начисеності;
- 8) авторитетності джерела;
- 9) оптимального обсягу.

Для аудіофонограм та відеофонограм критерії відбору значною мірою є подібними:

- 1) автентичності;
- 2) тематичності;
- 3) відповідності професійним інтересам студентів;

- 4) новизни, інформативності та професійної значущості;
- 5) доступності;
- 6) проблемності;
- 7) авторитетності джерела;
- 8) середнього темпу мовлення;
- 9) обсягу.

Проаналізуємо зазначені критерії детальніше.

Зокрема, критерій *автентичності* (доцільність якого також обґрунтовано в дослідженнях О. В. Баб'юк [1, с. 88], І. А. Бартош [3, с. 126], Л. В. Боднар [10, с. 87–88], Н. М. Дзіман [25, с. 94], Н. Л. Добровольської [28, с. 101], Я. О. Дьячкової [30, с. 84], І. В. Корейби [45, с. 82], А. Р. Онуфрив [79, с. 73], О. С. Синекоп [94, с. 290], І. В. Скріль [100, с. 105] та ін.) передбачає застосування електронних та друкованих текстів, аудіо та відеофонограм, створених носіями мови для реальних ситуацій спілкування. Вважаємо, що автентичний текст (електронний, друкований, аудіофонограма, відеофонограма) є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носія мови, який використовується в реальних ситуаціях спілкування та не пристосований до навчальних потреб [71, с. 104]. При подачі автентичних текстів можливо при потребі додавати коментарі, переклад, пояснення тощо та різні види опор (скаффолдинг [94, с. 185]).

Разом із тим, ми не заперечуємо використання й навчальних текстів, створених носіями мови, які зазвичай презентовані в навчально-методичних комплексах. Такі матеріали вважатимемо напівавтентичними.

До напівавтентичних належать також матеріали, адаптовані шляхом скорочення обсягу (друкованих, електронних текстів, аудіофонограм та відеофонограм), заміни складних невідомих студентам слів та граматичних структур з метою уникнення переобтяженості (для друкованих текстів) [94, с. 185].

Погоджуємось з думкою О. С. Синекоп щодо швидкого розвитку сучасних галузей та потреби в систематичному відборі автентичного навчального



матеріалу через те, що з'являється нова інформація, і матеріали можуть з часом бути застарілими [94, с. 185]. Хоча твердження О. С. Синекоп стосується фахівців галузі інформаційних технологій, вважаємо, що сфера соціальної роботи є теж доволі гнучкою і реагує на суспільні, економічні, політичні зміни.

Автентичні матеріали уможливають створення автентичних комунікативних ситуацій та завдань, з якими студенти можуть зіткнутись в майбутньому, стимулюють мисленнєву та мовленнєву діяльність студентів, мотивують до вивчення англійської мови, слугують взірцем вербальної та невербальної поведінки, використання різних комунікативних тактик та джерелом мовного матеріалу.

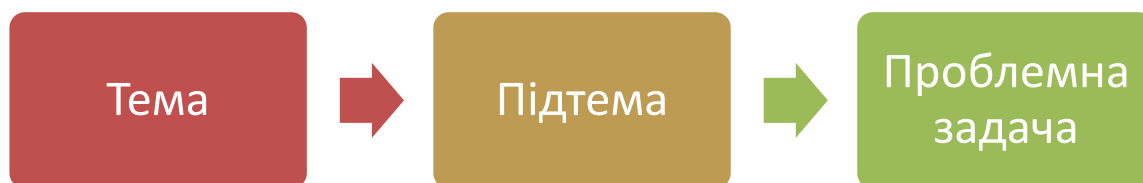
Критерій *тематичності* (доцільність якого також обґрунтовано в дослідженнях О. В. Баб'юк [1, с. 88], І. А. Бартош [1, с. 126], Л. В. Боднар [10, с. 87–88], Н. М. Дзіман [25, с. 94], Я. О. Дьячкової [30, с. 84], А. Р. Онуфрив [79, с. 73], О. С. Синекоп [94, с. 292], І. В. Скріль [100, с. 105], А. Ю. Хомик [119, с. 97] та ін.) передбачає відбір текстів, аудіофонограм та відеофонограм з урахуванням тематики програми. Критерій є необхідним для системності відбору та подачі матеріалів, їх систематизації.

Погоджуємось з думкою І. А. Бартош [3, с. 128] та І. Ю. Голуб [19, с. 128] про доцільність виокремлення в межах тем підтем, а потім і проблемних задач. Як уже зазначалось вище, ми пропонуємо вивчення таких загальних тем, в межах яких доцільно виокремлювати низку підтем: 1) соціальна робота в сучасному суспільстві, 2) соціальна робота з сім'ями, 3) соціальна робота з дітьми, 4) соціальна робота з людьми з особливими потребами, 5) соціальні проблеми.

Остання тема, наприклад, може включати такі підтеми: безробіття, бездомність, бідність, расизм, вживання наркотичних речовин, волонтерство.

Проблемна задача, наприклад, в межах підтеми може передбачати визначення можливостей допомоги та організацію волонтерської допомоги сім'ї біженців (троє дорослих, з яких одна людина похилого віку із значними проблемами зі здоров'ям та двоє неповнолітніх дітей), яка приїхала з іншої частини країни через воєнні дії до Вашого міста.

На рис. 2.1 відображена організація навчання в межах тем.



**Рис. 2.1. Організація навчання в межах тем**

Критерій *відповідності професійним інтересам студентів* (Н. Л. Добровольська [28, с. 99]) враховує когнітивні, комунікативні інтереси студентів, які може задовільнити певний навчальний матеріал. Відбір текстів з урахуванням зазначеного критерію здійснюється після опитування майбутніх фахівців. Відібрані таким чином матеріали мають значний мотиваційний потенціал, оскільки здатні зацікавити здобувачів вищої освіти.

Для визначення інтересів студентів ми запропонували студентам, які брали участь в експерименті, обрати професійні теми, які б вони хотіли вивчати. Результати представлені в таблиці 2.2.

Згідно з критерієм *новизни, інформативності та професійної значущості* (професійної значущості інформації – Н. Л. Добровольська [28, с. 101]; професійної спрямованості – А. Р. Онуфрив [79, с. 73], новизни та актуальності – І. А. Бартош [3, с. 128–129]; професійної спрямованості та комунікативності, функціональності, новизни й інформаційної цінності – Л. В. Боднар [10, с. 87–88]; професійно-практичної цінності, інформативності – Я. О. Дьячкова [30, с. 84]; професійної значущості, актуальності та інформативності – Н. М. Дзіман [25, с. 92], О. С. Синеккоп [94, с. 290–291]; інформаційно-професійної цінності – А. Ю. Хомик [119, с. 99]; професійної інформативності та практичної цінності – О. В. Баб'юк [1, с. 89], професійної спрямованості та значущості – І. В. Скріль [100, с. 105] та ін.) текст повинен містити важливу і незнайому студентам інформацію, яку вони можуть використати в подальшому в професійній діяльності.

**Результати опитування студентів щодо кола їхніх  
професійних інтересів**

<b>Теми, які обрали більше 50 % студентів</b>	<b>Теми, які обрали менше 50 % студентів</b>
<p>стрес та шляхи його подолання; сімейні конфлікти; розпад сім'ї, підтримка дітей; неповні сім'ї; прийомні сім'ї; усиновлення; соціально занедбані діти; жорстоке поводження з дітьми; буллінг; діти з особливими потребами; підліткова вагітність; неповнолітні злочинці; права дітей та молоді; соціальна робота з людьми похилого віку; інвалідність; безробіття; бідність; безпритульність; дискримінація; наркозалежність; волонтерство.</p>	<p>історичний розвиток соціальної роботи; види соціальних працівників; фінансування соціальних послуг; соціальна психологія та особистість; майбутня професія; психічне здоров'я і психічні розлади; расизм.</p>

Дослідники вважають, що критерій передбачає, що навчальні матеріали допомагають отримувати важливу інформацію в сфері майбутньої професійної

діяльності, знайомитися з інноваціями, розширювати фахові знання, розвивати англomовні навички та вміння [94, с. 291], створювати професійно орієнтовані ситуації, проблемні задачі, демонструвати варіанти вирішення професійних задач [28, с. 102], забезпечує міжпредметні зв'язки [1, с. 89].

З викладеного вище можемо зробити два важливі висновки. По-перше, тексти не повинні бути перенасичені новою інформацією і, по-друге, викладач англійської мови повинен орієнтуватись у фахових предметах, фаховій проблематиці тощо, що зазвичай можливо лише у тісній співпраці з викладачами фахових дисциплін [1, с. 89].

Критерій *доступності* (Н. М. Дзіман [25, с. 91], І. П. Задорожна [34, с. 135], О. С. Синєкоп [94, с. 291], І. В. Скріль [100, с. 105], А. Ю. Хомик [119, с. 98–99], низка вітчизняних науковців [70, с. 109] та ін.) передбачає відповідність навчального матеріалу рівню сформованості англomовної комунікативної компетентності студентів, а також знанню студентами предметного змісту. Звичайно, друковані та електронні тексти, аудіофонограми, відеофонограми повинні бути дещо складнішими за рівень мовної підготовки студента, створюючи певною мірою необхідну проблемність, а, з іншого, не надто складними, щоб не демотивувати студентів. Те саме стосується розуміння змісту. Таким чином, дотримання критерію доступності забезпечує певний баланс між новизною, інформативністю навчальних матеріалів і можливістю їх ефективного розуміння та опрацювання з огляду на рівень фахової та англomовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Розглянемо критерій *проблемності*, який виокремлено в дослідженнях М. І. Бурак [13, с. 89–91], І. В. Скріль [100, с. 105] та ін. Критерій стосується друкованих і електронних текстів, аудіофонограм та відеофонограм і передбачає, що навчальні матеріали повинні відповідати хоча б одній із таких вимог:

- 1) містити певну професійну проблему;
- 2) аналізувати певну проблему;
- 3) демонструвати варіанти вирішення певної проблеми;

4) бути джерелом проблемних ситуацій, типових для роботи майбутніх соціальних працівників.

Ситуація є проблемною, якщо вона містить нову інформацію, яку потрібно проаналізувати, систематизувати; пізнавальну потребу, що зумовлює оволодіння новими знаннями, навичками та вміннями; передбачає пошук нової інформації, необхідність активних мовленнєвих дій. Коли студент усвідомлює та приймає проблемну ситуацію, вона стає проблемною задачею [13, с. 89].

При цьому важливо, щоб студенти могли самі розпізнавати проблеми, представлені в навчальних матеріалах. У роботі М. І. Бурак описуються алгоритми реалізації проблемного навчання. Зокрема, авторка пропонує два напрями. Перший – коли викладач формулює проблему, а студенти її вирішують. Другий – коли студенти самі визначають проблему, вирішують її та презентують результати [13, с. 91].

У дослідженні М. І. Бурак суб'єктом навчання є студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти. У нашому дослідженні ми зосереджуємось на підготовці бакалаврів, які вивчають англійську мову переважно на першому-другому курсах. Тому у нашому варіанті домінуватиме перший напрям, що не означає, однак, відмови від другого. Студентів потрібно поступово привчати до визначення проблемних задач.

Критерій проблемності передбачає також потенціал для створення професійних ситуацій, в яких студентам доведеться спілкуватись в майбутньому.

Про доцільність використання критерію *авторитетності джерела* дедалі частіше йдеться в дослідженнях сучасних науковців (О. В. Баб'юк [1, с. 90], І. А. Бартош [3, с. 129–130], Л. В. Боднар [10, с. 87–88], Н. М. Дзіман [25, с. 93–94], Я. О. Дьячкова [30, с. 88], І. В. Корейба [45, с. 82] (у варіанті І. В. Корейби – критерій достовірності навчальних матеріалів, у який дослідниця вкладає той же зміст, що й ми), О. С. Синєкоп [94, с. 287], І. В. Скріль [100, с. 105] та ін.). Зазначимо, що значним джерелом навчального матеріалу є Інтернет, а тому критерій авторитетності набуває особливої актуальності з огляду на масив

інформації, яку він презентує. Авторитетність джерела визначається автентичністю (представлена інформація є оригінальною, не перекладеною [30, с. 88]), посиланням на інші джерела, сучасністю інформації, неупередженістю автора [13, с. 34]; приналежністю сайту, на якому опубліковані матеріали, установі чи організації, що відповідально ставиться до якості представлених матеріалів та забезпечує їх перевірку [30, с. 88]. Авторитетними джерелами є державні сайти, сайти міжнародних та державних організацій, сайти для фахівців галузі, навчальні курси для студентів, які пропонують університети, навчальні матеріали тощо [30, с. 88]. Свідченням авторитетності є й чітко визначена та прописана політика, яка окреслює вимоги до, наприклад, можливості копіювати матеріали, публікувати їх тощо [94, с. 294].

Важливим є також критерій *лексичної насиченості*, про який йдеться в дослідженнях О. В. Баб'юк [1, с. 90], І. А. Бартош [3, с. 130–131], Н. М. Дзіман [25, с. 93–94], І. В. Скріль [100, с. 105]. Критерій передбачає наявність у відібраних навчальних матеріалах достатньої кількості найуживаніших професійно орієнтованих лексичних одиниць, які проаналізовано в підрозділі 1.2. При цьому студенти матимуть змогу знайомитись з ними, спостерігати їх уживання в контексті, в різних ситуаціях, розпізнавати в процесі читання, вживати під час спілкування. При цьому необхідно, щоб тексти були не переобтяжені великою кількістю нових лексичних одиниць, які можуть відволікати увагу студентів, змушувати їх зосереджуватись на мовних формах, а не на змісті. Крім того, важливо, щоб тексти містили також раніше вивчені професійно орієнтовані лексичні одиниці, що забезпечить автоматизацію оволодіння здобувачами вищої освіти лексичними навичками [1, с. 91]. Зазначимо, що цей критерій ми пропонуємо перш за все для друкованих та електронних текстів, оскільки нові чи нещодавно вивчені лексичні одиниці можуть сприйматись легше студентами 1–2 курсів у процесі читання. Критерій лексичної насиченості не є домінуювальним при відборі аудіофонограм та відеофонограм, оскільки, по-перше, ми прагнемо спростити процедуру відбору, і, по-друге, аудіювання є доволі непростим умінням для оволодіння, і тому

значна лексична насиченість може певною мірою утруднювати цей процес. Разом із тим, сказане не означає мінімізацію професійно орієнтованих лексичних одиниць у відібраних аудіофонограмах та відеофонограмах, а лише певну їх збалансованість і непереобтяженість.

Критерій *оптимального обсягу* згадується в низці сучасних наукових розвідок (О. В. Баб'юк [1, с. 88], І. А. Бартош [3, с. 126], Л. В. Боднар [10, с. 87–88], Н. М. Дзіман [25, с. 94], Н. Л. Добровольської [28, с. 101], Я. О. Дьячкової [30, с. 84], І. В. Корейби [45, с. 82], А. Р. Онуфрив [79, с. 73], О. С. Синекон [94, с. 287] та ін.). Оскільки робота з текстами передбачена переважно в позааудиторній роботі студентів, ми певною мірою можемо погодитись з думкою О. В. Баб'юк щодо недоцільності особливих обмежень обсягу текстів, а зосередженні на їх змісті та аналізу методичної доцільності використання тексту [1, с. 91-92]. Разом із тим, з огляду на суб'єкт навчання (студенти 1–2 курсів) розуміємо недоречність переобтяження їх надто великим обсягом текстів. Цікаво, що для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх юристів із використанням інформаційних технологій З. К. Соломко пропонує одну-півтори сторінки друкованого тексту [104, с. 84]. А. Ю. Томашевська вважає можливим обсяг до двох сторінок для самостійної роботи майбутніх фармацевтів [112, с. 91]. З урахуванням результатів досліджень згаданих вище науковців, а також використавши метод експертних оцінок із залученням 14 викладачів іноземних мов (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка), яким було запропоновано вказати оптимальний, на їхній погляд, обсяг професійно орієнтованого тексту для позааудиторної роботи студентів (86 % вказали 2-2,5 сторінки) та для ознайомлення на занятті (72 % обрали відповідь 0,5 сторінки) можемо зробити висновок, що методично обґрунтованим є обсяг 2–2,5 сторінки друкованого тексту чи еквівалентний обсяг електронного тексту для позааудиторної роботи, а за необхідності читання тексту на занятті рекомендований обсяг становить до 0,5 сторінки.

Важливим критерієм для аудіофонограм та відеофонограм є *тривалість звучання* (О. В. Баб'юк [1, с. 91], І. А. Бартош [3, с. 131-132], Н. Л. Добровольська [28, с. 101], О. С. Синеккоп [94, с. 287], І. В. Скріль [100, с. 113], Х. І. Цимбровська [121, с. 76–77] та ін.).

І. А. Бартош пропонує для діалогічного мовлення тривалість звучання діалогічного мовлення, яка відповідає 10–40 реплікам [3, с. 131-132]. А. Ю. Хомик вважає доцільною орієнтовну тривалість аудіодоріжки – 3-4 хвилини, а відеофрагменту – 5-7 хвилин [119, с. 104]. Для студентів готельної та ресторанної справи І. В. Скріль пропонує для відеоперегляду взірці монологічного мовлення тривалістю, еквівалентною обсягу 180–250 слів, а для діалогічного мовлення – 250–300 слів з кількістю незнайомих лексичних одиниць до 10% [100, с. 113-114]. Ми будемо опиратись на дані, згідно з якими в студентському віці тривалість звучання аудіотексту, яка не викликає втоми, становить 4–7 хвилин [1, с. 90], що спонукає нас до висновку про відповідну тривалість аудіотекстів для студентів. Разом із тим, якщо текст відповідає більшості інших критеріїв, але має дещо довшу тривалість, викладачеві варто продумати певні завдання чи коментарі до прослуховування, які певною мірою полегшують сприйняття. Що стосується відеофонограм, їхня тривалість може бути істотно більшою, оскільки відеоряд зазвичай значною мірою допомагає зрозуміти інформацію за рахунок відеоряду [1, с. 91]. Крім того, варто розділяти вимоги до матеріалів для роботи в аудиторії та поза нею. На аудиторному занятті не доцільно використовувати довгі фрагменти із причин обмеженості часу.

Ще одним обраним критерієм є темп мовлення. Середній темп в англійській мові – 140–150 слів за хвилину [1, с. 92]. Ми пропонуємо дотримуватись такого темпу, оскільки студенти вже мають певний рівень володіння мовою для сприйняття середнього темпу. Однак, цей критерій може бути доволі гнучким залежно від відповідності джерела іншим критеріям. Критерій тривалості звучання найбільш корелює з критерієм доступності. До прикладу, якщо фонограма чи відеофонограма є складнішою в мовному чи



змістовому плані, темп мовлення повинен бути не вище середнього і навпаки, простіші тексти можуть вимовлятися із швидшим темпом [1, с. 91-92].

Тепер розглянемо процедуру відбору відповідно до критеріїв.

Для прикладу ми обрали відеофонограму [166], в якій соціальний працівник розмовляє з вагітною мамою, яка виховує чотирирічну доньку. У доньки, як вважає соціальний працівник, є певні відхилення в розвитку, однак, мама не дуже хвилюється з цього приводу. Діалог демонструє особливості вербальної та невербальної поведінки комунікантів.

*Social worker (S.W.): Good morning, Grace.*

*Ms Smith (M.S.): Hi*

*S.W.: Hi! my name is Chelsea. Like I told you on the phone yesterday, and I'm here to talk to you from the Department of Children Services and I need to talk to you about a phone call that came into our agency from somebody who has some worries about some things that are going on with your daughter Lauren.*

*M.S.: Okay*

*S.W.: So I really appreciate you being here today and letting me into your home.*

*M.S.: Okay.*

*S.W.: Is Lauren already after school?*

*M.S.: Yes.*

*S.W.: Yeah so you have been up early getting stuff done?*

*M.S.: Yeah.*

*S.W.: How does she do in the morning?*

*M.S.: She's pretty well-behaved. She's a good girl so it's not too hard to get her. She likes going to school, she likes her teacher there so it's not too bad, it's not too bad in the mornings.*

*S.W.: That's great. How do you manage to make it run so smooth?*

*M.S.: Well you know I have help from my family. I live with my grandma, and she does help, and it's, you know, it's just me and her right now so it's great.*

*S.W.: Okay. Well, one of the things that often happens when our department comes out to talk to people is people can feel worried, scared, maybe even angry, and*

*I wanted to check in with you about that. I know that you've had some experiences with that with our department before with your older daughter. I just wanted to check in to see how you're feeling and if that's distracting for you and if you maybe want to talk about that a little bit before we move forward.*

*M.S.: Well, I'm a little nervous, I do want to say that I'm a little nervous, but I'm okay.*

*S.W.: Okay. So what I'd like to really start with today is talking to you about maybe some of your worries and also talking to you about what do you think is going really well in your family right now, what are the things that work well for Lauren.*

*M.S.: Well, like I said I do have help from my family. I live with my grandma like I said and also an aunt. So they do help, and Lauren is a well-behaved child. I know that you know the worker has said that she's maybe not doing what she should be doing at her age, but you know I figure it's gonna just happen. She'll figure it out as she gets older, and when she ready likes the potty training and stuff like that. I don't really see you know that big of a deal about it.*

*S.W.: Okay so your GDS worker Michelle expressed some concerns.*

*M.S.: Yeah, she has brought up you know she has discussed with me some things that, like I said, I don't think they're that big of a deal like she still drinks out of a bottle. She's my baby, you know, and she doesn't like to use a cup some time so I do let her do that, and she's not quite potty trained yet. She gets scared of the toilet. I'm not going to force her to go on it.*

*S.W.: Okay. So Michelle is worried that Lauren is drinking from a bottle and she is drinking from a bottle.*

*M.S.: Yes. I do let her sometimes because like I said she's my baby, and I don't really see what the big deal is about that.*

*S.W.: Okay. Has Michelle explained to you any reason why she's worried about that?*

*M.S.: Oh, I know she's got some dental issues, but I do take her to her appointments, and we are trying to deal with her dental issues that she has right now. So I am taking care of it.*

*S.W.: Okay. You have an appointment. What dental issues does she have?*

*M.S.: She's got some teeth decay.*

*S.W.: Okay, and when is your appointment?*

*M.S.: I think it's next Tuesday.*

*S.W.: Okay. Michelle is worried about some tooth decay caused by using the bottle.*

*M.S.: Yes.*

*S.W.: Okay, and then you mentioned potty training, and Michelle's says she's not quite potty trained, and she's four.*

*M.S.: So Michelle has said that normally at that age children are potty trained, but you know Lauren has some developmental issues, and I don't want to force her to do anything.*

*S.W.: So are you worried about the bottle causing just tooth decay?*

*M.S.: I don't think it's that big of a deal.*

*S.W.: Okay. You're not worried that your daughter has cavities.*

*M.S.: Well, like I said I'm taking care of it all so I don't see what the big deal is. I'm taking care of it.*

*S.W.: So you're not too worried about that.*

*M.S.: Not really.*

*S.W.: Have you ever thought about trying to transition her to a cup?*

*M.S.: I do try. I know at school they give her a cup so she does drink from a cup at school as they don't allow bottles. And her daycare and teacher know that so they give her a cup. But just at home you know I do let her use a bottle if she likes it, and I let her do that.*

*S.W.: Okay. So she has some practice using a cup. And did the teacher tell you does she do well with a cup?*

*M.S.: She does okay.*

*S.W.: Okay. So um if it was really important for Lauren to stop using a bottle so that she could, you know, kind of grow up a little bit and especially because you have babies coming right and sometimes when babies come along and the other siblings,*

*you know, they like to be the big kid and so if I could could I just ask you a question about that idea of transitioning her to a cup?*

*M.S.: Yes.*

*S.W.: So let's just say, you know, I'm going to put a zero right here, and I want to make a line over here and over here I'm going to put a 10. So a zero right here is, you know, you're not worried at all, you have no concerns, you've never thought of asking her to stop using the bottle. It's just really never crossed your mind. You feel like she could keep using the bottle till, you know, for a long time from now. That's a zero. Ten is you're pretty worried about her using the bottle. You'd like her to be able to just use a cup at home knowing that you're going to have two more bottles with the twins coming and you really think it's time for her to start using a cup and feeling like a big girl. Where would you say you're on that scale? Zero – not worried at all, you're just going to let her use a bottle as long as she wants and ten – you think it's time like right now today to stop.*

*M.S.: Maybe like a three.*

*S.W.: A three. Is there anything that um Michelle has said or that you've thought about that or that we could discuss today that might make you move up just a little bit closer to the ten that you might think about, you know, it's going to be hard to have three bottles or my daughter's teeth are decaying because of the use of the bottle?*

*M.S.: Maybe well, I think that like I said I think that when she's ready she'll let me know. I don't want to force her to do anything.*

*S.W.: Okay, and if Michelle continued to be very worried about that and us as a department continued to be worried about that, is there anything that we could help you to move you forward closer to the idea of maybe starting to transition her off that bottle well at this point?*

*M.S.: I'm not sure what you guys could do. I guess it's up to me to enforce it with Lauren.*

*S.W.: Is that a challenge for you?*

*M.S.: It is because at home she's so used to always having it. She's four, and it's just comforting for her to have it, and I'd let her have it at home. So you know I don't even fight with her about it. I don't think it's worth a little fight.*

*S.W.: Okay so when you try to tell her no to the bottle?*

*M.S.: I'm tired, and I want to go to sleep. It helps her sleep at night, and she won't fall asleep without it so you know now with being pregnant I'm really tired and sometimes I don't even want to fight with her. I just would rather go to sleep and never let her have it. It's so much easier right and I'm tired. So it's it's a lot easier for you to just kind of let her have what she wants so she yeah it just lets us both sleep better. So really it might be helping her because it helps us sleep better [166].*

Проаналізуємо відповідність наведеного фрагменту відеофонограми визначеним критеріям.

Відповідно до критерію автентичності текст створений носіями мови для реальних ситуацій спілкування. Відеофрагмент можна вважати напівавтентичним за умови перегляду його певної частини. Відеофрагмент триває 41 хвилину і 20 секунд. Ми обрали перші 8 хвилин розмови для демонстрації професійно орієнтованого діалогу. Зазначимо, що в умовах прозааудиторної роботи можливий перегляд довшого фрагменту. Запропонований відеофрагмент демонструє типову професійну ситуацію, в якій відбувається автентичне спілкування і яка може слугувати основою для створення автентичних комунікативних ситуацій та завдань, стимулювати мисленнєву та мовленнєву діяльність студентів, є взірцем вербальної та невербальної поведінки, використання різних комунікативних тактик та джерелом мовного матеріалу. Зокрема, соціальний працівник використовує аргументативні стратегії з відповідними тактиками:

аргументації:

*S.W.: Okay. Well, one of the things that often happens when our department comes out to talk to people is people can feel worried, scared, maybe even angry, and I wanted to check in with you about that I know that you've had some experiences with that with our department before with your older daughter. I just wanted to check in to*

*see how you're feeling, if that's distracting for you, if you maybe want to talk about that a little bit before we move forward [166].*

підбадьорювання:

*M.S.: She's pretty well-behaved. She's a good girl so it's not too hard to get her. She likes going to school, she likes her teacher there so it's not too bad, it's not too bad in the mornings.*

*S.W.: That's great. How do you manage to make it run so smooth? [166].*

пропозиції:

*S.W.: Okay. So what I'd like to really start with today is talking to you about maybe some of your worries and also talking to you about what do you think's going really well in your family right now, what are the things that work well for Lauren [166].*

надання поради:

*S.W.: Okay, and if Michelle continued to be very worried about that and as us as a department continued to be worried about that **is there anything that we could help you to move you forward closer to the idea of maybe starting to transition her off that bottle well at this point?** [166].*

постановки запитань:

*S.W.: Okay. So Michelle is worried that Lauren is drinking from a bottle and she is drinking from a bottle.*

*M.S.: Yes. I do let her sometimes because like I said she's my baby and I don't really see what the big deal is about that.*

*S.W.: Okay. **Has Michelle explained to you any reason why she's worried about that?** [166].*

привертання уваги:

*S.W.: Okay, **and then you mentioned potty training, and Michelle's says she's not quite potty trained, and she's four** [166].*

висловлення прохань:

*S.W.: Okay. So um if it was really important for Lauren to stop using a bottle so that she could, you know, kind of grow up a little bit and especially because you have*

*babies coming right and sometimes when babies come along and the other siblings, you know, they like to be the big kid and so if I could **could I just ask you a question about that idea of transitioning her to a cup?** [166].*

Відповідно до критерію тематичності відеофрагмент відповідає темі «Соціальна робота з сім'ями» підтемі «Соціально занедбані діти». Стосовно проблемних задач, ми можемо виділити в межах фрагменту такі:

- переконання матері в необхідності надання допомоги дитині;
- знаходження контакту з матір'ю дитини, яка має певні проблеми;
- визначення шляхів допомоги дитини.

Текст відповідає професійним інтересам студентів, оскільки корелює з темами, обраними студентами (таблиця 2.2).

Відповідно до критерію новизни, інформативності та професійної значущості текст розкриває важливу інформацію в сфері майбутньої професійної діяльності (демонструє особливості вербальної та невербальної поведінки соціального працівника у спілкуванні з проблемною матір'ю), демонструє варіанти вирішення професійних задач, а отже забезпечує міжпредметні зв'язки. Разом із тим, текст не перенасичений новою інформацією.

Навчальний відеофрагмент відповідає знанням студентами предметного змісту та рівню сформованості англomовної комунікативної компетентності студентів. Зокрема, в тексті описана типова професійна ситуація. До мовних труднощів прослуховування запропонованого відеофрагменту можемо віднести вживання:

- герундія, наприклад:

*I really appreciate you **being** here today...*

*You have been up early **getting** stuff done?*

*Have you ever thought about **trying** to transition her to a cup?*

*... it's time for her to start **using** a cup and **feeling** like a big girl...*

*... is there anything that we could help you to move you forward closer to the idea of maybe **starting** to transition her off that bottle well at this point?*

*It is because at home she's so used to always **having** it...*

... now with **being** pregnant I'm really tired and sometimes I don't even want to fight with her...

– дієприкметників, наприклад:

*Michelle is worried about some tooth decay **caused** by using the bottle.*

*Michelle's says she's not quite potty **trained**.*

*She's pretty **well-behaved**.*

*She gets **scared** of the toilet.*

– інфінітивних комплексів, наприклад:

*I don't want to force **her to do** anything.*

*... it's a lot easier **for you to** just kind of **let her** have what she wants*

*I'm not going to force **her to go on** it.*

– складних речень, наприклад:

*Well, one of the things that often happens when our department comes out to talk to people is people can feel worried, scared, maybe even angry, and I wanted to check in with you about that.*

*So um if it was really important for Lauren to stop using a bottle so that she could, you know, kind of grow up a little bit and especially because you have babies coming right, and sometimes when babies come along and the other siblings, you know, they like to be the big kid and so if I could could I just ask you a question about that idea of transitioning her to a cup?*

– ідіом та фразових дієслів, наприклад:

*get stuff done*

*I don't think it's that big of a deal.*

*babies come along*

Вказані труднощі можуть бути усунені завданнями перед прослуховуванням.

Текст відповідає критерію проблемності, оскільки містить певну професійну проблему (переконавання матері в необхідності надання допомоги її чотирирічній доньці), демонструє варіанти її вирішення, а також є джерелом



проблемних ситуацій, типових для роботи майбутніх соціальних працівників. Такі ситуації пропонує викладач, а також по можливості студенти.

Авторитетність джерела зумовлюється його автентичністю (представлена інформація є оригінальною, не перекладеною; опублікованню Youtube каналом UC Davis (University of California, Davis)).

Тривалість відеофрагменту – 8 хвилин, що відповідає описаним вище вимогам, а темп – середній, місцями навіть повільний, але природний.

Отже, представлений фрагмент відповідає усім критеріям відбору навчального матеріалу, а отже, використаний нами в процесі розроблення вправ.

У результаті аналізу джерел ми відібрали 16 електронних та друкованих текстів, 32 аудіофонограми та відеофонограми.

Таким чином, ми визначили одиниці та критерії відбору навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

## **2.2 Система вправ для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою**

Навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою повинно здійснюватись системно. Відповідно доцільно розробити систему вправ, яка б урахувала цільову аудиторію, особливості професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх фахівців, специфіку змішаного навчання, його зміст, умови навчання тощо.

У попередньому підрозділі нами проаналізовано лінгвістичні особливості професійно орієнтованого спілкування англійською мовою соціальних працівників, а також визначено, що навчання усного спілкування передбачає формування лексичних, фонетичних, граматичних навичок та низки умінь.

Мовленнєва навичка передбачає певні дії – оформлення (лексичне, граматичне, фонетичне) і оперування (вибір (лексичних одиниць, граматичних структур тощо), порівняння, комбінування, варіацію, використання моделі чи

аналогії). Навичка вважається сформованою, якщо зазначені дії доведені до високого рівня, і комунікант може зосередитись на змісті висловлювання. У такому випадку навичка є автоматизованою, стійкою, гнучкою, усвідомленою [3, с. 67].

Як і мовленнєва навичка, мовленнєве уміння характеризується усвідомленістю, а також продуктивністю, ієрархічністю, динамізмом, самостійністю, творчістю [3, с. 68].

Аналіз особливостей спілкування соціальних працівників свідчить, що про необхідність значної попередньої підготовки щодо засвоєння відповідної лексики, граматичних структур, особливостей вимови, а також інтенсивну практику спілкування, щоб студенти могли [34, с. 498–501]:

- говорити спонтанно та досить швидко на основі підготовленого тексту;
- коротко і точно повідомляти про певні події;
- правильно і точно передавати в деталях професійну інформацію;
- передавати короткий зміст професійно орієнтованих текстів;
- висловлювати власну думку, даючи відповідні пояснення, наводячи аргументи;
- чітко визначити проблему, проаналізувавши її;
- робити підготовлені доповіді на професійну тематику;
- використовувати широкий спектр засобів комунікації;
- коротко коментувати думки інших;
- використовувати прості засоби невербального спілкування;
- вільно починати розмову, підтримувати та завершувати її з урахуванням необхідного реєстру;
- ініціювати та підтримувати розмову на знайомі професійні теми;
- обмінюватися детальною інформацією в межах особистих і професійних інтересів;
- висловлювати заперечення, незгоду;
- заохочувати партнера/партнерів до висловлення власної думки;

- уточнити розуміння партнером висловлювання;
- брати участь у міжкультурній комунікації з урахуванням лінгвосоціокультурного контексту.

Для того, щоб система вправ була достатньо обґрунтованою, необхідно виділити етапи формування цільової компетентності, які визначатимуть певною мірою структуру цієї системи.

Проаналізуємо етапи навчання, виокремлені науковцями в межах розроблених ними методик, які ми братимемо до уваги в нашому дослідженні.

Вивчаючи проблему формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму, О. В. Баб'юк виокремлює підготовчий етап, який передбачає розвиток мовленнєвих навичок студентів, їхньої стратегічної усвідомленості, здобуття знань про структурні та лінгвістичні особливості монологу в туристичному дискурсі; основний етап, спрямований на аналіз та узагальнення інформації з текстів, фонограм, відеофонограм; формування вмінь аргументації; подальший розвиток стратегічної усвідомленості, вмінь використовувати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку, лінгвосоціокультурних умінь; завершальний етап, націлений на розвиток умінь підготовленого та непідготовленого монологу [1, с. 101–102].

Для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців Я. О. Дьячкова виділяє підготовчий, основний та завершальний етапи. Підготовчий етап передбачає презентацію лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу, мовленнєвих формул; опрацювання студентами мовного та мовленнєвого матеріалу, оволодіння діалогічними єдностями, об'єднання зразків мовлення у надфразову єдність; оволодіння студентами ініціативними намірами, стратегіями та тактиками.

Основний етап передбачає подальше вдосконалення лексичних, фонетичних і граматичних навичок говоріння, підготовку до продукування професійно орієнтованого діалогічного та монологічного мовлення, презентацію результатів діяльності з подальшою дискусією варіантів вирішення поставленої

проблеми; розвиток умінь узагальнювати інформацію, виділяти факти, приклади, аргументи; оцінювати вчинки, прогнозувати наслідки та результат тощо.

Завершальний етап спрямований на вдосконалення вмінь професійно орієнтованого англомовного говоріння із використанням дискусій, презентацією власних поглядів, міркувань, результатів аналізу [30, с. 96–99].

І. А. Бартош виокремлює три етапи навчання професійно орієнтованого спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників із використанням кейс-технології. У трактуванні дослідниці підготовчий етап спрямований на формування мовленнєвих навичок говоріння та аудіювання, а також активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про соціальну роботу в Німеччині. Основний етап передбачає розвиток умінь діалогу-розпитування та монологу-розповіді, мовленнєвих умінь аудіювання, умінь укладати навчально-дослідницький кейс, дискутувати та презентувати інформацію. На завершальному етапі студенти навчаються самостійно формувати навчально-дослідницькі кейси, які аналізуються і обговорюються іншими студентами; виконують завдання на вдосконалення вмінь утворювати монолог-презентацію, монолог-розповідь, діалог-дискусію та діалог-розпитування, а також удосконалюють мовленнєві вміння аудіювання [3, 137–138].

У нашому дослідженні виділяємо такі етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою:

– підготовчий, спрямований на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних навичок аудіювання та говоріння, ознайомлення з навчальними та комунікативними стратегіями, мовленнєвими формулами, притаманними монологу-повідомленню та монологу-поясненню, а також діалогу-домовленості та діалогу-обговоренню;

– рецептивно-репродуктивний, націлений на аналіз інформації, розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання,

вмінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення, умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії;

– продуктивний, який передбачає вдосконалення вмінь спілкування в нових комунікативних ситуаціях із використанням виокремлених комунікативних стратегій та тактик [64, с. 410].

При цьому на всіх етапах передбачено застосування змішаного формату у різних його варіантах – поєднання онлайн (синхронного та асинхронного) та офлайн навчання із застосуванням різних ресурсів, використання моделі перевернутого навчання практично на всіх етапах та ротаційної моделі під час аудиторних та онлайн занять на рецептивно-репродуктивному етапі [64, с. 411].

У нашому дослідженні модель перевернутого навчання означає обґрунтований перерозподіл вправ чи завдань для виконання самостійно та в аудиторії. Таким чином можна максимально вивільнити час на аудиторному чи онлайн занятті для розвитку та вдосконалення вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, винісши ознайомлення та опрацювання певного навчального матеріалу на самостійне опрацювання. [95, с. 152]. Науковці обґрунтовано пропонують виносити на самостійне опрацювання вправи та завдання з аудіювання [43, с. 91–92]. Тому в нашій методиці на самостійне опрацювання ми передбачатимемо:

- прослуховування аудіофонограм;
- перегляд відеофонограм;
- ознайомлення з лексичним та окремим граматичним матеріалом;
- виконання лексико-граматичних вправ;
- читання текстів;
- повторення лексичного та граматичного матеріалу [64, с. 411]. .

При цьому погоджуємося з О. С. Синєкоп [95] щодо доцільності рекомендації студентам створювати опори під час опрацювання матеріалу. Авторка розмежовує види опор відповідно до індивідуальних особливостей студентів [95, с. 152]. У нашому дослідженні ми пропонуємо використовувати візуальні опори, які значною мірою можуть сприяти запам'ятовуванню

матеріалу, його систематизації, узагальненню, а також побудові усних висловлювань [64, с. 411]. .

На думку О. С. Синєкоп, технологія перевернутого навчання дозволяє раціонально розподілити вправи та завдання для аудиторної та позааудиторної роботи, а відтак і збільшити обсяг самостійно опрацьованого навчального матеріалу відповідно до можливостей здобувача вищої освіти, збільшити можливості для практики в усному спілкуванні, забезпечити належну координацію викладачем студента та зворотній зв'язок [94, с. 246; 95, с. 152; 194, с. 51].

Враховуючи сучасні визначення [94, с. 299; ], під системою вправ для змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників розуміємо ієрархічне об'єднання взаємопов'язаних та послідовно організованих типів і видів вправ і завдань, які забезпечують оволодіння здобувачами вищої освіти необхідними знаннями, навичками та вміннями для ефективного спілкування в межах професійних обов'язків [64, с. 411]. .

Представимо типи вправ, які будуть використані в нашій системі вправ. Для цього ми використовуємо традиційні критерії:

1. Спрямованість на прийом / видачу інформації: рецептивні вправи, що передбачають сприйняття інформації студентами в процесі прослуховування аудіофонограми, перегляду відеофонограми, а також читання різних видів текстів; репродуктивні, спрямовані на репродукцію певної інформації чи матеріалу; рецептивно-репродуктивні вправи, орієнтовані на сприйняття та відтворення певного матеріалу чи інформації в процесі усного спілкування; рецептивно- продуктивні вправи, що зосереджуються на сприйнятті інформації та використанні її для усного висловлювання; продуктивні вправи, що передбачають усне спілкування; рецептивно-репродуктивно-продуктивні вправи, що включають ознайомлення з інформацією, її відтворення та продукування власних прикладів, висловлювання власних ідей, ставлення; продуктивні вправи, що передбачають усне спілкування [64, с. 411]. .

2. Ступінь комунікативності: некомунікативні, спрямовані на оволодіння формою, умовно-комунікативні, які частково відображають ситуації реального спілкування, а також комунікативні, які містять комунікативні ситуації, притаманні реальному усному спілкуванню [64, с. 411].

3. Ступінь керування: повністю керовані справи, де викладач визначає цілі, процес і результат; частково керовані справи, в яких викладач визначає цілі, частково регулює процес та контролює результат, мінімально керовані справи, які передбачають мінімальне втручання викладача, переважно на етапі цілевизначення [64, с. 411].

4. Наявність опор: справи з природніми опорами (наприклад, план будівлі, розклад руху, картинки з журналу тощо) та справи зі спеціально створеними (викладачем чи студентами) опорами, справи без опор [70, с. 186]. Серед останніх виокремлюють графічні (графіки, таблиці, смислові карти), мовні (дефініції термінів, ключові слова, запитання тощо) [174]. Зазначимо, що услід за О. С. Синєкоп [94, с. 301] вважаємо за доцільне наголосити на розмежуванні опор, створених викладачем, які варто практикувати на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі, а також опор, створених студентом, які переважно розробляються в процесі позааудиторної роботи, але можуть використовуватися в аудиторній роботі. Наприклад, прослухавши аудіофонограму, студент може створити певні опори для подальшого використання чи обговорення прослуханого матеріалу в аудиторії. Зрозуміло, що спочатку опори створює викладач і навчає та заохочує студентів розробляти власні залежно від потреб. Іншими словами, викладач сприяє розвитку самостійності студентів. До цієї ж категорії відносимо справи з опорою на інструкцію чи завдання [64, с. 412].

5. Спосіб виконання: індивідуально, в парах, в групах. Зазначимо, що парна та групова робота може реалізовуватись не лише на заняттях із викладачем в аудиторії чи під час синхронного онлайн навчання, а й у процесі самостійної роботи здобувачів в онлайн чи офлайн режимах. Групи можуть об'єднуватись по-різному: за рівнем володіння англійською мовою, за інтересами. Викладач може сам формувати групи чи пари, а може дати змогу студентам обрати, з ким

працювати. Під час використання програм Zoom, BigBlueButton чи інших студентів зазвичай теж можна розбивати на пари та групи за трьома принципами: рандомно, за вибором викладача, за вибором студента, що уможливорює достатню інтерактивність процесу навчання [64, с. 412].

6. Використання стратегій: вправи без використання стратегій; вправи із використанням стратегій – навчальних (метакогнітивних та когнітивних) і комунікативних (компенсаторних та аргументативних), вправи без використання стратегій. Зазначимо, що в роботі ми зосереджуємося на основних стратегіях, якими студентам необхідно оволодіти для успішного навчання та комунікації. Проте, це не означає, що в процесі навчання не використовуватимуться соціальні чи афективні стратегії. Додамо також, що вправи можуть фокусуватись на оволодінні певною стратегією, тоді як у спілкуванні використовуються різні стратегії. Тому на третьому етапі, на якому переважатимуть комунікативні вправи, студентів варто заохочувати до використання різних стратегій [64, с. 412].

7. Форма контролю залежить від цілей та змісту вправи, рівня сформованості мовленнєвих умінь студентів, новизни інформації чи завдання і передбачає: контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль, груповий контроль [64, с. 412].

8. Місце виконання: на аудиторному занятті, під час синхронного онлайн навчання, у процесі самостійної роботи здобувачів вищої освіти в онлайн чи офлайн режимах [64, с. 412].

У запропонованій системі вправ, яка, в свою чергу, поділяється на підсистеми, а далі на групи вправ, ми будемо використовувати всі зазначені типи вправ.

З урахуванням сказаного вище пропонуємо систему вправ, зображену в таблиці 2.3 [64, с. 413–415].

Проаналізуємо запропоновану систему вправ детальніше та наведемо відповідні приклади.



**Система вправ для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою**

Етапи	Підсистеми вправ	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Підготовчий етап	1.Вправи на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвим и формулами.	1.1.Вправи на формування фонетичних навичок аудіювання та говоріння.	рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні; некоммуникативні, умовно-коммуникативні, коммуникативні;	Вправи на ознайомлення з вимовою звуків та імітацію вимови звуків; розпізнавання звуків; вправляння у вимові звуків у словах/реченнях/мінідіалогах ; ознайомлення з основними інтонаційними моделями; вправляння у вимові інтонаційних моделей.
		1.2.Вправи на формування лексичних навичок аудіювання та говоріння.	повністю керовані вправи, частково керовані вправи; вправи без опор, з опорами, створеними викладачем, з опорами, створеними студентами, опорою на інструкцію; індивідуальні; без використання стратегій, із використанням навчальних стратегій, із використанням	Вправи на ознайомлення з новими лексичними одиницями; розпізнавання лексичних одиниць в тексті на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; автоматизацію дій з новими лексичними одиницями на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу.
		1.3.Вправи на формування граматичних навичок аудіювання та говоріння.	коммуникативних стратегій; контроль з боку викладача, самоконтроль; у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, на аудиторному	Вправи на ознайомлення з новими граматичними структурами; розпізнавання граматичних структур на рівні фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; автоматизацію дій з новими граматичними структурами на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу.

		1.4.Вправи на ознайомлення з навчальними стратегіями	занятті, під час синхронного онлайн навчання.	Вправи на ознайомлення з метакогнітивними та когнітивними стратегіями; аналіз можливостей їх використання.
		1.5.Вправи на ознайомлення з комунікативними стратегіями.		Вправи на ознайомлення з компенсаторними та аргументативними стратегіями; аналіз їх використання в ситуаціях спілкування (у процесі перегляду аудіофонограми/відеофонограми).
		1.6.Вправи на ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами та формування навичок їх уживання.		Вправи на ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами в контексті; аналіз мовленнєвих формул та контексту їх вживання; застосування мовленнєвих формул у мінімонологіях та мінідіалогіях.
Рецептивно-репродуктивний етап	2.Вправи на формування мовленнєвих умінь та вмінь використовувати стратегії.	2.1.Вправи на розвиток умінь вживати навчальні стратегії.	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; частково керовані вправи, мінімально керовані вправи; вправи з опорами, створеними викладачем, вправи з опорами, створеними студентами, вправи без опор; індивідуальні, парні, групові; без використання стратегій, із	Вправи на аналіз стратегій, які можуть бути використані для виконання вправ та завдань; вживання метакогнітивних та когнітивних стратегій для виконання завдань.
		2.2.Вправи на розвиток умінь вживати комунікативні стратегії.		Вправи на аналіз стратегій, які можуть бути використані для виконання вправ та завдань; вживання аргументативних та компенсаторних стратегій в різних ситуаціях.
		2.3.Вправи на розвиток умінь аудіювання (ознайомлювального, вибіркового та детального).		Вправи на розвиток глобального/ детального рівнів розуміння змісту аудіофонограми/відеофонограми; використання компенсаторних стратегій в процесі прослуховування аудіофонограми/відеофонограми.
		2.4.Вправи на розвиток умінь		Вправи на підготовку та продукування мінімонологів; підготовку та продукування

		підготовленого монологічного мовлення.	використанням навчальних стратегій, із використанням	монологів; використанням аргументативних стратегій у процесі підготовки мінімонологу/монологу.
		2.5. Вправи на розвиток умінь підготовленого діалогічного мовлення.	комунікативних стратегій; контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль; у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, на аудиторному занятті, під час синхронного онлайн навчання.	Вправи на підготовку та продукування мінідіалогів; підготовку та продукування діалогів; використанням аргументативних стратегій у процесі підготовки мінідіалогу/діалогу.
<b>Продуктивний етап</b>	3. Вправи на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій	3.1. Вправи на розвиток умінь неспідготовленого монологічного мовлення.	рецептивно-продуктивні, продуктивні; комунікативні; мінімально керовані вправи; вправи без опор; парні, групові; із використанням навчальних стратегій, із використанням комунікативних стратегій; контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль; на аудиторному занятті.	Вправи на продукування монологів на основі прослуханої/прочитаної інформації; аналіз монологів інших студентів.
		3.2. Вправи на розвиток умінь неспідготовленого діалогічного мовлення.		Вправи на продукування діалогів на основі прослуханої/прочитаної інформації; аналіз діалогів інших студентів; обговорення проблем в парах, групах.

### **Підсистема 1.**

#### **Вправи на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами**

Підсистема 1 корелює з підготовчим етапом і спрямована на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами. Підсистема передбачає 6 груп вправ, серед яких рецептивні,

репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні; некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; повністю та частково керовані вправи; вправи без опор, з опорами, створеними викладачем, з опорами, створеними студентами; індивідуальні; без використання стратегій, із використанням навчальних стратегій, із використанням комунікативних стратегій; передбачають контроль з боку викладача та самоконтроль; виконуються у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, а також окремі під час аудиторного чи синхронного онлайн заняття. Використання моделі перевернутого навчання означає знайомство з матеріалом та зазвичай його початкове опрацювання самостійно, а також його подальше обговорення чи опрацювання на аудиторному занятті чи під час синхронного онлайн чи аудиторного заняття.

### ***1.1. Вправи на формування фонетичних навичок аудіювання та говоріння***

Вправи для оволодіння слухо-вимовними навичками передбачені переважно для самостійного опрацювання в онлайн чи офлайн режимах. Однак, якщо викладач помічає проблеми із вимовою в студентів, доцільно звернути на них увагу під час аудиторного чи синхронного онлайн заняття, на яких ми теж передбачаємо певний час для демонстрації студентами результатів самостійного тренування чи для пояснення особливостей вимови викладачем та корекції помилок. Наш викладацький досвід свідчить, що формування інтонаційних навичок вимагає певної уваги з боку викладача, тому на заняттях варто принаймні упевнитись, що студенти сприйняли матеріал вірно та вміють відтворити і розрізнити інтонаційні моделі.

#### **Приклад 1.**

**Мета:** розвивати рецептивні слухо-вимовні навички.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, повністю керована, з опорою, створеною викладачем (інструкція), індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Tick the words that you hear in sentences.

sports	spots
short	shot
lock	look
work	walk
hill	heel
sheep	ship
bad	bed

**Tapescript:**

1. I don't like these sports.
2. The man was shot.
3. Please, look it up for me.
4. It is long work.
5. This hill is so high.
6. Yesterday I saw a white sheep.
7. I have brought bed clothes.

**Приклад 2.**

**Цілі:** розширювати знання про інтонаційні моделі, розвивати рецептивно-репродуктивні ритміко-інтонаційні навички.

**Характеристика вправи:** рецептивна, рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, повністю керована, з опорою на інструкцію, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Read the information about intonation in suggestions. Listen to the examples and repeat each after the speaker.

In suggestions intonation goes up, and this sounds polite (unlike commands in which intonation goes down, and it sounds less polite).

Examples:

1. Come in and sit down.
2. Don't go to the wrong office.

3. Don't make quick decisions.
4. Think about our suggestions.
5. Sit comfortably in the chair.

### **Приклад 3.**

**Мета:** розвивати рецептивні ритміко-інтонаційні навички.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, повністю керована, з опорою на інструкцію, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Listen to the sentences paying special attention to the intonation and tick those with suggestions.

Tapescript:

1. Put the book into the bookcase.
2. Pay more attention to your own problems.
3. Spend more time with your friends.
4. Don't come home late.
5. Find out what you like to do the most.
6. Tell your parents about your fears.

### ***1.2. Вправи на формування лексичних навичок аудіювання та говоріння***

Вправи на семантизацію лексичних одиниць (під час прослуховування аудіо чи відеофонограми) зазвичай виконуються самостійно в онлайн чи офлайн режимах, студенти можуть перевірити себе за ключами; вправи на розвиток лексичних навичок аудіювання доцільно теж пропонувати для самостійного опрацювання. Вправи на аудиторному занятті можуть передбачати як безпосередню, так і опосередковану перевірку (шляхом використання) засвоєного студентами лексичного матеріалу. Якщо помітні проблеми з матеріалом для самостійного опрацювання, доцільно на аудиторному занятті зосередитись на аналізі чи перевірці вправи. Зазначимо, що для автоматизації дій студентів із новим лексичним матеріалом потрібна достатня кількість вправ

різного типу. Однак, зазначимо, що на цьому етапі передбачено некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, при цьому некомунікативні вправи виконуються самостійно, умовно-комунікативні – як в самостійному режимі, так і на аудиторному занятті чи за потреби під час синхронного онлайн заняття.

#### Приклад 4.

**Мета:** семантизувати нові лексичні одиниці.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, повністю керована, з опорою на текст, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн режимі.

**Інструкція:** Read the information about European social services from <https://www.esn-eu.org/about/what-are-types-social-services>. Match the words to the correct definitions.

1. vital	a) not having a job that provides money
2. dignity	b) extremely important for the success or existence
3. equal opportunities	c) leaving your job usually because of the age
4. unemployment	d) a condition (illness, injury etc.) that makes it difficult for someone to do things other people do
5. retirement	e) practical and/or emotional help
6. disability	f) a situation when a person needs to make a great effort in order to succeed
7. support	g) the idea that all people must be treated fairly and have the same opportunities relating to education, employment
8. personal challenge	h) the importance that a person has, that makes other people respect them

**Key:**

1.	b	5.	c
2.	h	6.	d
3.	g	7.	e
4.	a	8.	f

**Приклад 5.**

**Цілі:** розвивати лексичні навички аудіювання та лексичні навички говоріння.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована, з опорою на відео, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача під час аудиторного чи синхронного онлайн заняття, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн режимі.

**Інструкція:** Watch the video (2 times if needed) about social services from [https://www.youtube.com/watch?v=c1jSoEcHK74&ab\\_channel=SocialWorkScholar](https://www.youtube.com/watch?v=c1jSoEcHK74&ab_channel=SocialWorkScholar). Explain what the following terms mean. You may watch some parts again if you need.

- ✓ family social services
- ✓ disability related financial assistance
- ✓ financial aid for education
- ✓ mental health assistance
- ✓ unemployment assistance

Текст відеофонограми наведено в Додатку Ж.

**Приклад 6.**

**Мета:** розвивати лексичні навички говоріння.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на відео, парна, без використання стратегій, форма контролю – контроль з боку викладача, для використання на аудиторному занятті.



**Інструкція:** Using the information from the video from example 5, say who may apply for the following services:

- ✓ family social services
- ✓ disability related financial assistance
- ✓ financial aid for education
- ✓ mental health assistance
- ✓ unemployment assistance

### ***1.3. Вправи на формування граматичних навичок аудіювання та говоріння***

Вправи на формування граматичних навичок аудіювання доцільно пропонувати для самостійного опрацювання із використанням ключів або з перевіркою на занятті. Якщо помітні проблеми з матеріалом для самостійного опрацювання, особливо доцільно на аудиторному занятті зосередитись на аналізі чи перевірці вправи. Зазначимо, що для автоматизації дій студентів з новим граматичним матеріалом потрібна достатня кількість вправ різного типу. На цьому етапі передбачено некоммуникативні та умовно-коммуникативні вправи, при цьому некоммуникативні справи виконуються самостійно, умовно-коммуникативні – як у самостійному режимі, так і на аудиторному занятті чи за потреби під час синхронного онлайн навчання.

#### **Приклад 7.**

**Мета:** розвивати граматичні навички аудіювання.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некоммуникативна, повністю керована, з опорою, створеною викладачем, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Listen to the information about child trafficking and put the words in brackets in the correct form.

**Scaffolding:**

Present Simple is used to express a recurrent action.

Present Simple Active: is/am/are

Present Simple Passive: is/am/are+ed/PII

1. Large numbers of children (to traffick) in West and Central Africa
2. Almost 90 % of these trafficked children (to be) girls.
3. Trafficked children (to arrest) often.
4. Child trafficking (to link) with criminal activity.
5. Children (to traffick) each year for adoption by couples in North America and Europe.

**Key:**

1. are being trafficked
2. are
3. are arrested
4. is linked
5. are trafficked

**Transcript.**

*Child trafficking is a serious problem. More than a million children are trafficked every year. Large numbers of children are trafficked in West and Central Africa. Almost 90 % of these trafficked children are girls. Child trafficking is linked with criminal activity. Trafficked children are often arrested. Children are trafficked each year for adoption by couples in North America and Europe. Girls at the age of 13 are often trafficked as brides [190].*

**Приклад 8.**

**Мета:** розвивати репродуктивні граматичні навички.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на аудіофонограму, індивідуальна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Listen to the sentences from ex. 7 once again. Answer the following questions using the information from ex. 7.

1. Is trafficking a serious problem?
2. How many children are trafficked every year?
3. Where are children trafficked?
4. Why are most of them girls?

#### ***1.4. Вправи на ознайомлення з навчальними стратегіями***

Вправи на ознайомлення з навчальними стратегіями доцільно пропонувати для самостійного опрацювання, а також обговорювати на аудиторному занятті чи під час синхронного онлайн заняття. Однак, особлива увага до вправ цієї групи з боку викладача може бути доцільною на початку вивчення предмету. Згодом, у процесі опанування студентами навчальними стратегіями доцільність у виконанні певних вправ цієї групи у присутності викладача може бути значно меншою. У цій групі передбачено умовно-комунікативні вправи.

#### **Приклад 9.**

**Мета:** розширювати знання про когнітивні стратегії.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на інструкцію, парна, без використання стратегій, форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Watch a part of the video (0–2.05) from [https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab\\_channel=mikeheath](https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab_channel=mikeheath) about cognitive strategies. Answer the following questions and do the following tasks:

1. What are cognitive strategies used for?
2. What are the general types of cognitive strategies?
3. Give example of each type. If you are not acquainted with some of the strategies, find out what they mean.
4. Do you use all the types?

5. Are there any other cognitive strategies not mentioned in the video?

Текст відеофонограми наведено в Додатку Ж.

### **Приклад 10.**

**Мета:** розширювати знання про метакогнітивні стратегії.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на інструкцію, в групі, без використання стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн режимі.

**Інструкція:** Watch a part of the video (2.12–5.56) from [https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab\\_channel=mikeheath](https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab_channel=mikeheath) about metacognitive strategies. In groups discuss the information from the video about metacognitive strategies. Each group should prepare examples with one group of metacognitive strategies – planning, monitoring, or evaluating. Use Internet resources if necessary.

Текст відеофонограми наведено в Додатку Ж.

### ***1.5. Вправи на ознайомлення з комунікативними стратегіями***

Вправи на ознайомлення з комунікативними стратегіями можливо пропонувати для самостійного опрацювання, а також обговорювати на аудиторному занятті чи під час синхронного онлайн заняття. Однак, особлива увага до вправ цієї групи з боку викладача може бути доцільною на початку вивчення предмету. Згодом, у процесі глибшого ознайомлення студентами з комунікативними стратегіями, доцільність виконання певних вправ цієї групи у присутності викладача може бути значно меншою. У групі переважають умовно-комунікативні вправи. Однак, на подальших етапах розвиток вмінь ефективного використання комунікативних стратегій залишається надзвичайно актуальним.

### **Приклад 11.**

**Мета:** розширювати знання про аргументативну стратегію та відповідні тактики.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на пам'ятку, в парі, без використання стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання в процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Read the information about argumentative strategy.

Answer the following questions?

1. Why are communication strategies important for communication?
2. What are the typical professional situations for social workers? What is the purpose of communication in each situation?
3. Why are argumentative strategies important?
4. What tactics do they employ?
5. Can you make your own examples of the mentioned tactics?

*Communication strategies are used to improve communication, help people achieve personal and professional goals. It is of extreme importance for a social worker to use effective communication skills that promote mutual understanding, empathy, and respect. Among the range of communication strategies argumentative ones are of particular importance.*

*Argumentative strategies are implemented through the following tactics<sup>^</sup>*

✓ argumentation:

*S.W.: Okay. Well, one of the things that often happens when our department comes out to talk to people is people can feel worried, scared, maybe even angry, and I wanted to check in with you about that I know that you've had some experiences with that with our department before with your older daughter. I just wanted to check in to see how you're feeling if that's distracting for you if you maybe want to talk about that a little bit before we move forward [166].*

✓ encouragement:

*S.W: From our opening statements you exhibit so much strength. I mean correct me if I am wrong, but it sounds like you value hard work receiving your education and providing that proper care for your children [212].*

*S.W.: Those are good goals [212].*

✓ suggestion:

*S.W.: Okay. So what I'd like to really start with today is talking to you about maybe some of your worries and also talking to you about what do you think's going really well in your family right now, what are the things that work well for Lauren [166].*

✓ giving advice:

*S.W.: Okay, and if Michelle continued to be very worried about that and as us as a department continued to be worried about that is there anything that we could help you to move you forward closer to the idea of maybe starting to transition her off that bottle well at this point? [166].*

✓ asking questions:

*S.W.: How have you been sleeping since your husband passed? [211]*

*S.W.: Okay, and then you mentioned potty training, and Michelle's says she's not quite potty trained, and she's four [166].*

✓ making requests:

*S.W.: Okay. So um if it was really important for Lauren to stop using a bottle so that she could you know kind of grow up a little bit and especially because you have babies coming right and sometimes when babies come along and the other siblings you know they like to be the big kid and so if I could could I just ask you a question about that idea of transitioning her to a cup? [166].*

## **Приклад 12.**

**Мета:** розвивати вміння аналізувати аргументативну стратегію та відповідні тактики професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою на пам'ятку, в парі, без використання стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Watch a part of the video (0.01–8.00) from [https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab\\_channel=UCDavis](https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab_channel=UCDavis) and find examples of different tactics of argumentative strategy. Compare and discuss your examples with the ones of the other student. Make conclusion how often argumentative strategy is used and about its role in communication.

Текст відеофонограми подано в підрозділі 2.1.

### **1.6. Вправи на ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами та формування навичок їх уживання**

Вправи цієї групи доцільно виконувати під час позааудиторної роботи в парному режимі для можливості обговорення матеріалу, але результати варто аналізувати з викладачем на занятті. При цьому доцільно зосереджувати увагу на типових мовленнєвих формулах і слідкувати за їх вживанням студентами на подальших етапах.

#### **Приклад 13.**

**Мета:** розширювати знання про типові мовленнєві формули професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, частково керована, без опори, в парі, без використання стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:** Watch the video from [https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab\\_channel=UCDavis](https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab_channel=UCDavis). Write out the speech formula the speakers use. Compare them with those written out by the other student. Think when they can be used.

Текст відеофонограми подано в підрозділі 2.1.

#### **Приклад 14.**

**Мета:** формувати навички вживання мовленнєвих формул.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, створеною викладачем, в

парі, без використання стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі чи під час синхронного онлайн/аудиторного заняття.

**Інструкція:** You are going to visit a family and talk to them about the problem with their son, 14, whose behavior has become very aggressive. Please, introduce yourself and explain the purpose of your visit. Use the appropriate speech formula (the examples are given below):

*Hi! my name is ... ..*

*I'm here to talk to you from ... and I need to talk to you about ... .*

*I really appreciate you ... ..*

## **Підсистема 2. Вправи на формування мовленнєвих умінь та вмінь використовувати стратегії**

Підсистема 2 корелює з рецептивно-репродуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, умінь аудіювання, а також умінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Підсистема передбачає 5 груп вправ, серед яких рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; частково керовані та мінімально керовані вправи; вправи з опорами, створеними викладачем, вправи з опорами, створеними студентами, вправи без опор; індивідуальні, парні, групові; без використання стратегій, із використанням навчальних стратегій, із використанням комунікативних стратегій; контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль; у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, на аудиторному занятті, під час синхронного онлайн заняття. Для рецептивно-репродуктивного етапу, а отже відповідно і для підсистеми 2 характерними є ротаційна модель та модель перевернутого навчання.

### **2.1. Вправи на розвиток умінь вживати навчальні стратегії.**

Вправи на розвиток умінь вживати навчальні стратегії передбачають зосередження на когнітивних та метакогнітивних стратегіях. При цьому такі



вправи зазвичай включають також розвиток рефлексивних умінь, які є невід'ємним компонентом навчально-стратегічної компетентності. У цій групі передбачено переважно умовно-комунікативні вправи. Розвиток умінь вживати навчальні стратегії буде опосередковано здійснюватись і в подальших групах вправ.

### **Приклад 15.**

**Цілі:** розвивати вміння вживати когнітивні стратегії, вміння підготовленого мовлення (переказ змісту відеофрагменту).

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, створеною студентом (семантична карта), індивідуальна/в парі, з використанням когнітивних стратегій (створення семантичних карт), форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі та під час синхронного онлайн/аудиторного заняття.

### **Інструкція:**

**A.** Watch the video from [https://www.youtube.com/watch?v=bxbSsK5D\\_PY](https://www.youtube.com/watch?v=bxbSsK5D_PY). Render in details the conversation between the social worker and the woman. To be more precise, draw a mind map, which you will be able to use in the class.

**B.** In the class exchange the mind map with another student and render the conversation using the mind map of the student. Which mind map was more helpful? Why?

Текст відеофонограми наведено в Додатку Ж.

## **2.2. Вправи на розвиток умінь вживати комунікативні стратегії**

Вправи на розвиток умінь вживати комунікативні стратегії передбачають оволодання компенсаторними стратегіями аудіювання та говоріння, а також аргументативною стратегією з відповідними тактиками. Розвиток умінь вживати комунікативні стратегії буде цілеспрямовано та опосередковано здійснюватись і в подальших групах вправ.

### **Приклад 16.**

**Цілі:** розвиток умінь вживати аргументативну стратегію, умінь підготовленого мовлення.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, створеною викладачем (інформація про аргументативну стратегію – див. приклад 11), індивідуальна, із використанням комунікативної (аргументативної) стратегії, форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача, взаємоконтроль, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі, а також на синхронному онлайн/офлайн занятті.

**Інструкція:**

**A.** Watch the video from [https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab\\_channel=UCDavis](https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab_channel=UCDavis) (0–10 min.). How does the social worker use argumentative strategy? What tactics does the social worker use?

**B.** You are a social worker in the same situation. You have to persuade the mother to pay more attention to the child's problems. Think what you are going to say using relevant tactics. You may use the tactics used by the social worker in the video and add some of your own.

**C.** Analyse other students' utterances. What tactics did they use? Did you use the same tactics? Did you use them correctly?

Текст відеофонограми подано в підрозділі 2.1.

### **2.3. Вправи на розвиток умінь аудіювання**

Вправи цієї групи передбачають розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, оскільки під час спілкування реалізуються різні види аудіювання. У цій групі передбачено переважно умовно-комунікативні та комунікативні вправи, які виконуються під час самостійної роботи. Перевірка результатів здійснюється за ключами та безпосередньо чи опосередковано на занятті.

**Приклад 17.**

**Цілі:** активація фонових та професійних знань; розвиток умінь вибіркового аудіювання, умінь вживати комунікативні (компенсаторні) та навчальні (метакогнітивні) стратегії під час аудіювання.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, комунікативна, частково керована, з опорою, створеною викладачем (інформація про компенсаторні стратегії), індивідуальна, із використанням навчальних та комунікативних стратегій, форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

**Інструкція:****Before watching:**

**A.** Think what you already know about a child protection conference.

**While watching:**

**B:** Watch the video about child protection conference from [https://www.youtube.com/watch?v=VcsFzoBrmb0&ab\\_channel=FamilyRightsGroup](https://www.youtube.com/watch?v=VcsFzoBrmb0&ab_channel=FamilyRightsGroup). Answer the following questions. Use compensation strategies to better understand the information you need.

1. What are the objectives of a child protection conference?
2. Do all the investigations head towards a child protection conference?
3. What do social workers do when they meet families?
4. Do parents discuss social worker's report?
5. Who is usually invited to a child protection conference? Why?
6. Who is invited to a core group meeting?

**After watching**

**C:** Read the transcript. What information was misunderstood? Why? What strategies did you use while listening?

**D:** Be ready to answer and discuss the questions in class.

Текст відеофонограми подано в Додатку Ж.

### Приклад 18.

**Цілі:** активація фонових та професійних знань; розвиток умінь детального аудіювання, умінь вживати комунікативні (компенсаторні) та навчальні (когнітивні) стратегії.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, комунікативна, частково керована, з опорою на інструкцію, індивідуальна, із використанням навчальних та комунікативних стратегій, форма контролю – самоконтроль, контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі.

#### **Інструкція:**

##### **Before watching:**

**A:** Write a list of questions you would like to ask a social worker about a child protection conference.

##### **While watching:**

**B:** Watch the child protection conference from [https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab\\_channel=AchievingforChildren](https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab_channel=AchievingforChildren) which focuses on the situation in the family of four. Does it answer the questions you wrote? Do the following tasks.

**a)** answer the questions:

1. How many members does the family consist of?
2. What is the problem discussed?

**b)** choose the correct answer:

1. On the scale Dad places them at
  - A. three
  - B. five
  - C. seven
  - D. nine
2. On the scale Mother places them at
  - A. three
  - B. five

- C. seven
- D. nine
- 3. On the scale Harry places them at
  - A. three
  - B. five
  - C. seven
  - D. nine
- 4. The conference agreed on Child Protection Plan
  - A. for Emily
  - B. for Harry
  - C. for both children
  - D. for none
- 5. A core group meeting
  - A. will happen within 10 working days
  - B. will happen next week
  - C. will not happen
  - D. will happen within ten days

c) render what each participant says:

Chair:

Emily's Nursery manager:

Emily's health visitor:

Social worker:

Harry's headteacher:

Police officer:

Harry's school nurse:

Dad:

Mum:

Harry:

**After watching:**

**C:** Read the transcript. What information was misunderstood? Why? What strategies did you use while listening?

**D:** Draw schematically the procedure before, during and after a child protection conference.

**E:** Be ready to speak in class about the procedure before, during and after a child protection conference.

Текст відеофонограми подано в Додатку Ж.

#### **2.4. Вправи на розвиток умінь підготовленого монологічного мовлення**

Вправи цієї групи передбачають розвиток умінь монологічного мовлення, зокрема умінь продукувати підготовлений монолог-повідомлення та монолог-пояснення, а також діалог-домовленість та діалог-обговорення. Вправи можуть виконуватись самостійно поза аудиторією з подальшою презентацією підготовлених монологів на онлайн чи офлайн заняття. Однак, окремі вправи, які не потребують значних затрат часу, можуть виконуватись і під час онлайн чи офлайн заняття. Крім того, вправи цієї групи можуть виконуватись під час занять із використанням ротаційної моделі. У цій групі переважають комунікативні вправи.

##### **Приклад 19.**

**Цілі:** активізація професійних знань, розвиток умінь продукувати підготовлений монолог-повідомлення та монолог-пояснення, умінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивно-продуктивна, комунікативна, частково керована, з опорою, створеною студентом (презентація), парна/групова, із використанням навчальних та комунікативних стратегій, форма контролю – взаємоконтроль, контроль з боку викладача, для використання на синхронному онлайн/аудиторному занятті.

**Інструкція: А.:** You are to speak to prospective social workers about a child protection conference.

**A:** Discuss with the partner all you know about a child protection conference. Use information from ex. 17, 18.

Dwell on the following:

1. What are the objectives of a child protection conference?
2. Who is usually invited to a child protection conference? Why?
3. What is the procedure before, during and after a child protection conference.
4. Who is invited to a core group meeting?

**B:** Look for any additional information on the Internet (for example, <http://surl.li/nvcddt>; <http://surl.li/nvcfy> etc.).

**C:** Prepare a presentation on the question. Dwell on the following:

- ✓ why it is held, its purpose,
- ✓ who can/should be present,
- ✓ the role of the people present,
- ✓ the role of the parents,
- ✓ what happens there,
- ✓ what is Child protection plan

Use learning and communicative strategies. Be ready to answer questions after the presentation.

Під час виконання вправи на занятті можливе застосування ротаційної моделі з трьома станціями, які відповідають завданням А, В та С. Студенти змінюють локацію впродовж заняття у певні проміжки часу. При цьому важливо, що викладач може певною мірою координувати чи моніторити роботу, а також за потреби надавати допомогу. Упродовж заняття студенти повинні виконати усі завдання, відвідавши усі станції.

## **2.5. Вправи на розвиток умінь підготовленого діалогічного мовлення**

Вправи цієї групи передбачають розвиток умінь діалогічного мовлення. Вправи можуть виконуватись самостійно поза аудиторією з подальшою презентацією підготовлених монологів на онлайн чи офлайн заняття. Однак, окремі вправи, які не потребують значних затрат часу, можуть виконуватись і під час онлайн чи офлайн заняття. Крім того, вправи цієї групи можуть виконуватись

під час занять із використанням ротаційної моделі. У групі переважають комунікативні вправи.

### **Приклад 20.**

**Цілі:** активізація професійних знань, розвиток умінь продукувати підготовлений діалог-домовленість та діалог-обговорення, умінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії.

**Характеристика вправи:** репродуктивно-продуктивна, комунікативна, мнвнмально керована, з опорою, створеною студентом (презентація), групова/індивідуальна, із використанням навчальних та комунікативних стратегій, форма контролю – контроль з боку викладача, для використання у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимі та на синхронному онлайн/аудиторному занятті.

**Інструкція:** You are taking part in a child protection conference. In your group you should develop a situation which is going to be analysed at the conference.

**A:** Discuss in the group who are usually the main participants of a child protection conference and their roles. Use information from ex. 18.

**B:** Develop the situation which is going to be analysed at the conference and share the roles (chair, family members, social worker etc.).

**C:** Analyse the linguistic behavior of people whose role is similar to yours from [https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab\\_channel=AchievingforChildren](https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab_channel=AchievingforChildren) as well as any other video on child protection conference. Try to put arguments wherever possible (use argumentative strategy).

**D:** Get ready to role play in class.

Під час виконання вправи на занятті можливе застосування ротаційної моделі з чотирма станціями, які відповідають завданням А, В, С та D, при цьому завдання С може виконуватись індивідуально. Студенти змінюють локацію впродовж заняття у певні проміжки часу. При цьому викладач може певною мірою координувати чи моніторити роботу, а також за потреби надавати студентам допомогу. Упродовж заняття студенти повинні виконати усі завдання,



відвідавши усі станції та презентувати рольову гру. Студентів можна поділити на підгрупи, які зможуть продумати різні ситуації.

### **Підгрупа 3. Вправи на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій**

Підсистема 3 корелює з продуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення, зокрема, умінь продукувати непідготовлений монолог-повідомлення та монолог-пояснення, а також діалог-домовленість та діалог-обговорення. Підсистема передбачає 2 групи вправ, серед яких рецептивно-продуктивні, продуктивні; комунікативні; мінімально керовані; без опор; парні, групові; із використанням навчальних стратегій, із використанням комунікативних стратегій; контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль; для виконання на аудиторному занятті. Хоча на продуктивному етапі передбачено розвиток умінь непідготовленого мовлення, цей факт не заперечує можливості використання моделі перевернутого навчання.

#### **3.1. Вправи на розвиток умінь непідготовленого монологічного мовлення**

##### **Приклад 21.**

**Цілі:** розвиток умінь продукувати непідготовлений непідготовлений монолог-повідомлення з елементами монологу-пояснення, умінь використовувати комунікативні стратегії.

**Характеристика вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опори, індивідуальна, із використанням комунікативних стратегій, форма контролю – контроль з боку викладача, для використання на аудиторному занятті.

**Інструкція:** You are talking to a colleague from Europe. Explain the peculiarities of working as a social worker in Ukraine (positions, responsibilities, rights, challenges, etc.). Be ready to answer questions.

### 3.2. Вправи на розвиток умінь непідготовленого діалогічного мовлення

#### Приклад 22.

**Цілі:** розвиток умінь продукувати непідготовлений діалог-домовленість з елементами діалогу-обговорення, умінь використовувати комунікативні стратегії.

**Характеристика вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опори, парна, із використанням комунікативних стратегій, форма контролю – контроль з боку викладача, взаємоконтроль, для використання на аудиторному занятті.

#### **Інструкція:**

**Social worker:** You are talking to a single mother/father whose child is 14 and has problems with behavior (smoking, aggression towards classmates and teachers). You have already communicated with the headmaster, teachers and classmates, and all of them confirmed the situation. The mother does not fully recognize the problem. Try to persuade her that they need help and suggest possible solutions. Use argumentative strategy appropriately.

**Mother/Father:** You are a single mother/father whose child is 14 and has problems with behavior (smoking, aggression towards classmates and teachers). You hope that the situation is not as serious as it is described. Express your opinion on the situation, possible reasons. Respond to the social worker's suggestions.

Таким чином, ми обґрунтували етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, представили розроблену нами систему вправ. У наступному підрозділі продемонструємо, як запропонована система вправ реалізується в моделі організації змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

### **2.3 Модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників**

Розробка методики змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою передбачає побудову відповідної моделі.

Враховуючи тлумачення В. В. Черниш, під моделлю організації навчання розуміємо систему чи узагальнений образ процесу навчання, яка наочно ілюструє компоненти, зв'язки між ними, логічну послідовність процесу формування цільової компетентності [123, с. 151].

Як традиційно прийнято у вітчизняних дослідженнях з методики навчання іноземних мов [3, с. 163; 22, с. 150 та ін.], у процесі стіорення моделі ми враховували такі компоненти:

- об'єкт навчання,
- мета навчання,
- принципи навчання,
- суб'єкти навчання,
- навчальну дисципліну або дисципліни, на основі яких побудовано модель,
- засоби,
- зміст навчання,
- форми організації навчання,
- контроль результатів,
- очікуваний результат.

Об'єктом є процес змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

Основною метою – навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою на рівні, який забезпечить їм досягнення особистих та професійних цілей (В 2).

Серед принципів навчання виділяємо:

- комунікативної активності;
- автентичності;
- кореляції аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн чи офлайн режимах;
- взаємопов'язаного навчання;
- професійної спрямованості навчання.

Принцип комунікативної активності передбачає розвиток в студентів комунікативності як синтезу здібностей до спілкування, атракції і перцепції, вміння правильно і доречно застосовувати професійну термінологію, здатності до активного слухання та інтеракції, що забезпечує ефективну комунікативну поведінку у різних ситуаціях спілкування [13, с. 49–50]. Комунікативна активність виникає за умови потреби в спілкуванні, комунікативної ситуації, актуальності розвитку відповідної компетентності в системі ціннісних орієнтацій студентів та реалізації їхньої взаємодії [13, с. 49–50].

Оскільки в роботі йдеться про професійно орієнтоване спілкування, комунікативна активність передбачається в межах реальних професійених ситуацій [13, с. 51; 122, с. 274], під час яких здійснюється обмін інформацією, аналіз почутого, побаченого.

Принцип автентичності передбачає використання автентичних навчальних матеріалів, серед яких електронні та друковані тексти, аудіо та відеофонограми. Автентичні матеріали містять цінну професійну інформацію, є взірцями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, сприяють актуалізації раніше вивченого предметного та мовного матеріалу [127, с. 108], уможлиблюють створення автентичних завдань та ситуацій, тобто ситуацій реального професійного спілкування соціальних працівників. Може виникнути побоювання, що автентичні навчальні матеріали є надто складні. Разом із тим, широке їх представлення уможлиблює відбір найбільш релевантних. Крім того, перед опрацюванням матеріалів можливе усунення основних труднощів шляхом виконання дотекстових вправ та застосування коментаря. Як уже зазначалось в підрозділі 2.1, ми передбачаємо також можливість скорочення

матеріалів (наприклад, перегляд частини відеофонограми), а також застосування англомовних матеріалів, створених носіями мови не для навчання соціальних працівників англійської мови, а з метою демонстрації поведінки фахівців у різних професійних ситуаціях, пояснення різних дій тощо. Автентичні матеріали уможливають створення автентичних ситуацій, автентичних задач тощо.

Принцип кореляції аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн чи офлайн режимах передбачає дотримання вимог програми, а також раціональний та логічний поділ часу між аудиторним навчанням та синхронним онлайн навчанням, а також самостійною роботою в онлайн та офлайн режимах. Ми дотримуємось думки про можливість синхронного онлайн навчання практично на всіх етапах за потреби, але вважаємо, що на певних етапах воно може бути більш ефективним, ніж на інших.

Оскільки змішане навчання передбачає від 30 до 79 % часу онлайн [135, с. 10], як уже зазначалось, вважаємо за доцільне зосередитись на навчанні в аудиторії, передбачивши при цьому на синхронне онлайн навчання приблизно 30–35 % часу, а на аудиторне навчання 65–70 % часу. Серед інших чинників – кореляція між онлайн та офлайн навчанням, активне залучення студентів під час онлайн та офлайн навчання, ефективне спілкування між студентами та викладачем та між самими студентами, гнучкість (наприклад, можливість за потреби замінити аудиторне заняття на онлайн заняття), вчасний та систематичний зворотній зв'язок, персоналізація онлайн середовища, що передбачає врахування інтересів та можливостей студентів.

Принцип взаємопов'язаного навчання означає взаємопов'язане формування мовних (лексичної, граматичної, фонетичної), мовленнєвих (у першу чергу компетентностей в аудіюванні, в монологічному та діалогічному мовленні) та навчально-стратегічної (навчальні та комунікативні стратегії) компетентностей. Однак, це не означає, наприклад, нехтування компетентністю в читанні, адже наша методика передбачає використання електронних та

друкованих текстів як одиниці навчального матеріалу, інформацію з яких студенти використовують в процесі спілкування. Успішна комунікація неможлива і без урахування лінгвосоціокультурних факторів. Таким чином, запропонована методика спрямована на формування перелічених вище компетентностей, а компетентності в читанні, аудіюванні, письмі, а також лінгвосоціокультурна компетентність розвивається паралельно з ними.

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає врахування особливостей подальшої професійної діяльності, усного спілкування англійською мовою соціальних працівників, у першу чергу, при визначенні цілей та відборі змісту навчання, зокрема, професійно орієнтованого навчального матеріалу, професійно орієнтованих ситуацій тощо.

Наша модель побудована в межах дисципліни «Іноземна мова (англійська)» для студентів спеціальності 231 Соціальна робота, на якій навчаються студенти 1–2 курсів. Оскільки ми проводитимемо експеримент на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, наша модель буде побудована з урахуванням специфіки організації навчання в цьому закладі.

Засоби навчання включають електронне навчальне середовище Moodle, сервіси для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (переважно Zoom, але можливо BigBlueButton та ін.).

Зміст представлений комплексами вправ, розробленими нами на основі навчального матеріалу, відібраного на основі науково обґрунтованих критеріїв.

Серед форм організації навчання виокремлюємо аудиторне навчання, синхронне онлайн навчання та самостійну роботу в онлайн чи офлайн режимах.

Контроль передбачає самоконтроль студентами результатів власної діяльності, взаємоконтроль, поточний контроль викладача (індивідуальний, фронтальний та опосередкований, коли, наприклад, для виконання завдання на аудиторному занятті студенти повинні продемонструвати знання матеріалу, опанованого самостійно), рубіжний (вкінці вивчення теми) та підсумковий контроль вкінці семестру.

Очікуваний результат: сформованість умінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою на рівні, який забезпечує досягнення особистих та професійних цілей (В 2).

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка здобувачі вищої освіти вивчають англійську мову з другого по четвертий семестри. Всього на вивчення англійської мови відведено 180 годин, з яких 98 передбачено на аудиторні заняття і 82 – на позааудиторну самостійну роботу. Розподіл годин за семестрами: I семестр – 38 год. аудиторних занять і 22 год самостійної роботи; II семестр – 30 год. аудиторних занять і 30 год самостійної роботи; III семестр – 30 год. аудиторних занять і 30 год самостійної роботи.

Тепер розглянемо орієнтовний розподіл часу, який доцільно відвести на навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою. Якщо в першому семестрі на аудиторні заняття (тобто в нашому випадку аудиторні заняття та синхронні онлайн заняття) відведено 38 годин, а на самостійну роботу (онлайн та офлайн) – 22 години, то навчання усного спілкування становить орієнтовно 75 %. Такий відсоток ми отримали через припущення, що якщо навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності становить 100 % (орієнтовно 25 % на кожен вид діяльності), то навчання усного спілкування, яке охоплює в першу чергу аудіювання та говоріння, а також (з огляду на використання друкованих та електронних текстів та опрацювання студентами інформації з них) читання, становить  $\frac{3}{4}$  від загального обсягу часу.

Отже, всього на опанування навичками та вміннями професійно орієнтованого усного спілкування відводимо 73 год. аудиторних занять і 61 год. позааудиторної самостійної роботи. Розподіл годин за семестрами: I семестр – 28 год. аудиторних занять і 16 год. самостійної роботи; II семестр – 23 год. аудиторних занять і 23 год. самостійної роботи; III семестр – 22 год. аудиторних занять і 22 год. самостійної роботи.

Таблиця 2.4

**Модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників**

Тема	Підсистеми вправ	Групи вправ	Модель змішаного навчання	Розподіл часу	
				Аудиторні заняття/ заняття онлайн	Самостійна робота
<b>Семестр 2</b>					
<b>1</b>	1.Вправи на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами.	1.1.Вправи на формування фонетичних навичок аудіювання та говоріння.	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/ онлайн заняття	0,5 год.
		1.2.Вправи на формування лексичних навичок аудіювання та говоріння.		0,75 год. аудиторні/ онлайн заняття	0,75 год.
		1.3.Вправи на формування граматичних навичок аудіювання та говоріння.		1 год. аудиторні/онлайн заняття	0,75 год.
		1.4.Вправи на ознайомлення з навчальними стратегіями		0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0,75 год.
		1.5.Вправи на ознайомлення з комунікативними стратегіями.		0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0,75 год.
		1.6.Вправи на ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами та формування навичок їх уживання.		0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0,5 год.
	2.Вправи на формування мовленнєвих умінь та вмій використовувати стратегії.	2.1.Вправи на розвиток умінь вживати навчальні стратегії.	Модель перевернутого навчання	0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0,5 год.
		2.2.Вправи на розвиток умінь вживати комунікативні стратегії.		0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0, 5 год.
		2.3.Вправи на розвиток умінь аудіювання.		0,5 год. аудиторні/онлайн заняття	0,5 год.
		2.4.Вправи на розвиток умінь підготовленого монологічного мовлення.	Ротаційна, перевернутого навчання	1,5 год. аудиторні/онлайн заняття	–
		2.5. Вправи на розвиток умінь підготовленого діалогічного мовлення.		1,5 год. аудиторні/онлайн заняття	–



	3.Вправи на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій	3.1.Вправи на розвиток умінь невідготовленого монологічного мовлення.	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,25
		3.2.Вправи на розвиток умінь невідготовленого діалогічного мовлення.		1 год. аудиторні заняття	0,25
	<b>Всього</b>			<b>10 год.</b>	<b>6 год.</b>
2	Підсистема 1	Група 1.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,25 год.
		Група 1.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	0,75 год.
		Група 1.3		0,75 год. аудиторні/онлайн	0,75 год.
		Група 1.4		0,5 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 1.5		0,5 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 1.6		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
	Підсистема 2	Група 2.1	Модель перевернутого навчання	0,75 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.3		0,5 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.4	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні/онлайн	–
		Група 2.5		1 год. аудиторні/онлайн	–
	Підсистема 3	Група 3.1	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,25
		Група 3.2		1 год. аудиторні заняття	
<b>Всього за тему 2</b>				<b>9 год.</b>	<b>5 год.</b>
3	<b>Як у темі 2</b>				
<b>Всього за семестр 2</b>				<b>28</b>	<b>16</b>
<b>Семестр 3</b>					
4	Підсистема 1	Група 1.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,25 год.
		Група 1.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	1,25 год.
		Група 1.3		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.4		–	0,5 год.
		Група 1.5		0,5 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 1.6		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
	Підсистема 2	Група 2.1		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.

		Група 2.2	Модель перевернутого навчання	0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.3		0,5 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.4	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.5		1 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
	Підсистема 3	Група 3.1	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,25 год.
		Група 3.2		1 год. аудиторні заняття	0,25 год.
<b>Всього за тему 4</b>				<b>8</b>	<b>8</b>
<b>5</b>	<b>Як у темі 4</b>				
<b>6</b>	Підсистема 1	Група 1.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,25 год.
		Група 1.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.3		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.4		–	–
		Група 1.5		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 1.6		–	0,25 год.
	Підсистема 2	Група 2.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.2		0,5 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.3		0,25 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.4	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.5		1 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
	Підсистема 3	Група 3.1	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,25 год.
		Група 3.2		1 год. аудиторні заняття	0,25 год.
	<b>Всього за тему 6</b>				<b>7</b>
<b>Всього за семестр 3</b>				<b>23</b>	<b>23</b>
<b>Семестр 4</b>					
<b>7</b>	Підсистема 1	Група 1.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,25 год.
		Група 1.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.3		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.4		–	–
		Група 1.5		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.

		Група 1.6		–	0,25 год.
	Підсистема 2	Група 2.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 2.2		0,5 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.3		0,25 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.4	Ротаційна, перевернутого навчання	1,5 год. <u>аудиторні</u> /онлайн	0,75 год.
		Група 2.5		1,5 год. <u>аудиторні</u> /онлайн	0,75 год.
	Підсистема 3	Група 3.1	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,5 год.
		Група 3.2		1 год. аудиторні заняття	0,5 год.
<b>Всього</b>				<b>8</b>	<b>8</b>
<b>8</b>	Підсистема 1	Група 1.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	0,25 год.
		Група 1.2		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.3		0,75 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 1.4		–	–
		Група 1.5		0,25 год. аудиторні/онлайн	0,5 год.
		Група 1.6		–	–
	Підсистема 2	Група 2.1	Модель перевернутого навчання	0,25 год. аудиторні/онлайн	–
		Група 2.2		0,5 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.3		0,25 год. аудиторні/онлайн	1 год.
		Група 2.4	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. <u>аудиторні</u> /онлайн	1,25 год.
		Група 2.5		1 год. <u>аудиторні</u> /онлайн	
	Підсистема 3	Група 3.1	Ротаційна, перевернутого навчання	1 год. аудиторні заняття	0,5 год.
		Група 3.2		1 год. аудиторні заняття	0,5 год.
	<b>9</b>	<b>Як у темі 8</b>			
<b>Всього</b>				<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Всього за семестр 4</b>				<b>22</b>	<b>22</b>
<b>Всього за курс</b>				<b>73</b>	<b>61</b>

У таблиці 2.4, яка представляє модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, відображено послідовність оволодіння відповідними навичками та вміннями, розподіл годин, форму організації навчання, якій доцільно надавати перевагу (при цьому найбільш доречною є підкреслена форма).

Якщо в моделі представлено дві форми, жодна з яких не підкреслена, – це означає, що обидві форми можливі, і викладач обирає форму за потребою чи можливостями.

Робочою програмою в другому семестрі передбачено більшу кількість годин на аудиторні заняття. У запропонованій моделі акцент на самостійній роботі зроблено на першому та частково другому етапах. При цьому дещо більше часу відводиться на оволодіння лексичними та граматичними навичками, а також уміннями підготовленого та непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

З урахуванням розподілу годин за робочою програмою у третьому семестрі під час вивчення теми 4 більше часу доцільно приділити самостійному оволодінню лексичними та граматичними навичками. Ми не вбачаємо необхідності ґрунтовного ознайомлення з навчальними стратегіями на аудиторних заняттях, оскільки цьому приділялось достатньо часу в другому семестрі. Під час виконання групи вправ 1.4 самостійно студенти переважно повторюють матеріал, опанований під час семестру 2. Також виконання вправ на розвиток умінь підготовленого мовлення може включати певну попередню підготовку під час позааудиторної самостійної роботи, яка є опосередкованою і не передбачає безпосередньої підготовки монологічних чи діалогічних висловлювань.

У третьому семестрі під час вивчення теми 6 ми не передбачаємо годин на ознайомлення з навчальними стратегіями та скорочуємо кількість годин на ознайомлення з комунікативними стратегіями, а також на групу вправ 1.6 на

ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами та формування навичок їх уживання.

У четвертому семестрі більше часу відведено на вправи другої та третьої підсистеми, менше – першої підсистеми у зв'язку з тим, що студенти ознайомились зі стратегіями та мовленнєвими формулами у попередніх семестрах. Однак, до кінця семестру ми виокремлюємо час для виконання групи вправ 1.5 на ознайомлення з комунікативними стратегіями (йдеться, перш за все, про аргументативну стратегію), оскільки ситуації її використання та діапазон відповідних тактик є доволі широким, а отже чим більше студенти аналізують ситуації використання аргументативної стратегії та ефективних тактик, тим більша ймовірність, що здобувачі коректно їх використовуватимуть у процесі спілкування. У четвертому семестрі майже не передбачено виконання вправ групи 1.6 на ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами та формування навичок їх уживання, оскільки більше уваги на цьому ми зосереджуємо в попередніх семестрах. Натомість під час виконання вправ другої та третьої підсистеми здійснюється подальший розвиток умінь використовувати навчальні стратегії, комунікативні стратегії та мовленнєві формули.

Таким чином, ми обґрунтували модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників.

У наступному розділі розглянемо хід та результати проведеного нами експерименту з метою визначення ефективності запропонованої методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників .

## **Висновки до розділу 2**

З урахуванням проаналізованих особливостей професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників, а також сучасних досліджень ми виділили одиниці навчального матеріалу: лексичні одиниці, друковані та електронні тексти, аудіофонограми, відеофонограми.

Критеріями відбору лексичних одиниць обрано: уживаності та частотності, функціональності, професійної спрямованості, тематичності.

Обґрунтовано критерії відбору друкованих текстів: 1) автентичності; 2) тематичності; 3) відповідності професійним інтересам студентів; 4) новизни, інформативності та професійної значущості; 5) доступності; 6) проблемності; 7) лексичної начисеності; 8) авторитетності джерела; 9) оптимального обсягу.

Визначено критерії відбору аудіофонограм та відеофонограм: 1) автентичності; 2) тематичності; 3) відповідності професійним інтересам студентів; 4) новизни, інформативності та професійної значущості; 5) доступності; 6) проблемності; 7) авторитетності джерела; 8) середнього темпу мовлення; 9) обсягу.

Відібрано 16 електронних та друкованих текстів, 32 аудіофонограми та відеофонограми.

Виділено три етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: *підготовчий*, спрямований на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних навичок аудіювання та говоріння, ознайомлення з навчальними та комунікативними стратегіями, мовленнєвими формулами, притаманними монологу-повідомленню та монологу-поясненню, а також діалогу-домовленості та діалогу-обговоренню; *рецептивно-репродуктивний*, націлений на аналіз інформації, розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, вмінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення, умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії; *продуктивний*, який передбачає вдосконалення вмінь спілкування в комунікативних ситуаціях із використанням виокремлених комунікативних стратегій та тактик. При цьому на всіх етапах передбачено використання змішаного формату у різних його варіантах – поєднання онлайн (синхронного та асинхронного) та офлайн навчання із застосуванням різних ресурсів, використання моделі перевернутого навчання на всіх етапах, але переважно на перших двох та моделі зміни станцій під час аудиторних та онлайн занять переважно на другому та частково третьому етапі.

Під системою вправ для змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників розуміємо ієрархічне об'єднання взаємопов'язаних та послідовно організованих типів і видів вправ, які забезпечують оволодіння здобувачами вищої освіти необхідними знаннями, навичками та вміннями для ефективного спілкування в межах професійних обов'язків.

Запропонована система вправ корелює з виокремленими етапами та містить три підсистеми.

Підсистема 1 корелює з підготовчим етапом і спрямована на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами. Підсистема передбачає 6 груп вправ, які виконуються переважно у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, а окремі вправи – під час аудиторного чи синхронного онлайн заняття. Використання моделі перевернутого навчання означає знайомство з матеріалом та зазвичай його початкове опрацювання самостійно, а також його подальше обговорення чи опрацювання на аудиторному занятті чи під час синхронного онлайн навчання.

Підсистема 2 корелює з рецептивно-репродуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, умінь аудіювання, а також умінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Підсистема передбачає 5 груп вправ, які виконуються у процесі самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, на аудиторному занятті, під час синхронного онлайн навчання. Для рецептивно-репродуктивного етапу, а отже відповідно і для підсистеми 2 характерними є застосування ротаційної моделі та моделі перевернутого навчання.

Підсистема 3 корелює з продуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення із використанням комунікативних стратегій. Підсистема передбачає 2 групи вправ, призначених для виконання на аудиторному занятті. Для цього етапу можливе застосування моделі перевернутого навчання.

Обґрунтовано модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників, під якою розуміємо систему чи узагальнений образ процесу навчання, що наочно ілюструє компоненти, зв'язки між ними, логічну послідовність процесу формування цільової компетентності. Модель побудована з урахуванням: об'єкту навчання, мети, принципів навчання (комунікативної активності; автентичності; кореляції аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн чи офлайн режимах; взаємопов'язаного навчання; професійної спрямованості навчання), суб'єктів навчання (студенти 1–2 курсів спеціальності 231 Соціальна робота), навчальної дисципліни – «Іноземна мова (англійська)», засобів (навчальне середовище Moodle, сервіси для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (Zoom, BigBlueButton та ін.) та ефективних цифрових інструментів), змісту навчання (розроблені комплекси вправ), форм організації навчання (аудиторне навчання, синхронне онлайн навчання та самостійна робота в онлайн чи офлайн режимах), контролю результатів (самоконтроль, взаємоконтроль, поточний контроль викладача (індивідуальний, фронтальний та опосередкований), рубіжний та підсумковий), очікуваного результату (сформованість вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою на рівні, який забезпечує досягнення особистих та професійних цілей (В 2)).

Модель має циклічний характер, оскільки запропонована система вправ з відповідними етапами, підсистемами та групами вправ повторюється під час вивчення кожної з дев'яти тем. Однак, кожен цикл має певні особливості, оскільки поступово акценти зміщуються з першої підсистеми вправ (на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами) на другу (на формування мовленнєвих умінь та вмінь використовувати стратегії) та третю (на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій).

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях авторки [60; 61; 64; 192].



### **РОЗДІЛ 3.**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

У попередньому розділі нами обгрунтовано методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

У третьому розділі нам потрібно:

- описати організацію експериментального навчання;
- представити результати експерименту та проаналізувати їх;
- запропонувати методичні рекомендації для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

### **3.1 Організація експериментального навчання**

З метою перевірки ефективності авторської методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників було проведено методичний експеримент, організацію та хід якого ми опишемо в цьому підрозділі.

Під час організації експерименту ми опирались на сучасні дослідження, дотичні до тематики нашої роботи, в яких теж проводилось експериментальне навчання [1; 3; 94; 119 та ін.].

Проведений нами експеримент можна охарактеризувати як основний, оскільки він передбачав перевірку коректності сформульованої гіпотези; вертикальний, так як у процесі експерименту здійснювалась перевірка рівня сформованості відповідних навичок та вмінь студентів до експерименту та після; горизонтальний, оскільки порівнювались результати в двох експериментальних групах, які навчались за різними варіантами методики; природній, так як що експеримент реалізувався в природніх умовах навчання у межах часу,

передбаченого робочою програмою дисципліни; відкритий, оскільки в процесі експериментального навчання були можливі незначні зміни (у тому числі навчального матеріалу) [128, с. 131–132].

На основі положень, визначених у першому та другому розділах, ми сформулювали гіпотезу: ефективність змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою можливе за умови: поетапної його організації (підготовчий, рецептивно-репродуктивний та продуктивний етапи), використання моделі перевернутого навчання на всіх етапах та ротаційної моделі на другому та третьому етапах, поєднання самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, аудиторного та синхронного онлайн навчання, перевірки результатів самостійної роботи викладачем на аудиторних заняттях та заняттях онлайн на підготовчому етапі, виконання вправ на розвиток умінь непідготовленого та підготовленого діалогічного та монологічного мовлення на аудиторному занятті.

Варійованою величиною експерименту була ступінь керування позааудиторною самостійною роботою студентів викладачем на першому етапі. Так, у варіанті А методики практично всі вправи підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись (безпосередньо та опосередковано) чи обговорювались на занятті з викладачем. Натомість у варіанті Б студенти виконували більшість вправ самостійно, під час синхронного онлайн чи аудиторного заняття перевірялись чи обговорювались лише окремі вправи, які викликали особливі труднощі, перевірка здійснювалась опосередковано.

На подальших етапах варіанти практично не відрізнялись, режим навчання зумовлювався певною мірою можливостями навчатись в аудиторії чи онлайн.

Мета експерименту – перевірити коректність сформульованої нами гіпотези в умовах навчання.

Для досягнення визначеної мети потрібно вирішити такі завдання:

- 1) перевірити ефективність запропонованої нами методики;
- 2) порівняти ефективність двох варіантів методики та виявити більш ефективний.

Спочатку ми розробили експериментальні матеріали відповідно до запропонованої системи вправ.

Далі ми визначили критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

Проаналізувавши низку джерел [1; 3; 9; 22; 34; 128 та ін.], ми визначили такі критерії: 1) для перевірки рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні – повноти розуміння висловлювання, точності розуміння висловлювання; 2) для перевірки рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні – лексичної насиченості (оскільки ефективність професійно орієнтованого спілкування значною мірою залежить від володіння лексикою, і запропонована нами система вправ передбачає значну увагу формуванню лексичної компетентності), ініціативності, реактивності, використання комунікативних стратегій; 3) для перевірки рівня сформованості вмінь монологічного мовлення – лексичної насиченості, зв'язності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети.

Кожен із перелічених критеріїв оцінювався максимально в 10 балів, крім критеріїв ініціативності та реактивності, максимальна кількість балів з яких становила по 5 балів.

Розподіл критеріїв відображено в таблиці 3.1.

Для перевірки рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою ми застосували взаємопов'язані завдання, оскільки усне спілкування передбачає низку інтегрованих навичок та вмінь.

Зокрема, для перевірки повноти розуміння ми запропонували студентам перегляд відеофрагменту [185], змістом якого була розмова соціального працівника і жінки стосовно сімейних проблем та можливої допомоги.

Таблиця 3.1

**Критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою**

<b>Критерії оцінювання</b>		<b>Бали</b>
Аудіювання	повнота розуміння	10
	точність розуміння	10
Діалогічне мовлення	лексична насиченість	10
	ініціативність	5
	реактивність	5
	використання комунікативних стратегій	10
	досягнення комунікативної мети	10
Монологічне мовлення	лексична насиченість	10
	зв'язність	10
	використання комунікативних стратегій	10
	досягнення комунікативної мети	10
<b>Всього</b>		<b>100</b>

Перегляд першої частини відеофрагменту (двічі) передбачав відповіді True/False. За кожен правильну відповідь студенти отримували по 1 балу:

1. Lucilia Latore has already met with this social worker before.
2. The conversation between the social worker and the woman is confidential.
3. Lucilia's daughter is very sociable.
4. Licilia studies very well.
5. Lucilia's daughter has hallucinations.
6. Lucilia's daughter has been in hospital several times.
7. Lucilia's son has some health issues.
8. Lucia's daughter has changed recently.
9. Angela is older than Angel.
10. The woman names her child's diagnosis.

Після цього студенти переглядали другу частину відеофогограми і повинні були обрати правильний варіант відповіді (точність розуміння). За кожну правильну відповідь студенти отримували 1 бал.

1. Angel is
  - a) 16
  - b) 14
  - c) 21
  - d) 41
2. Angela is
  - a) 21
  - b) 14
  - c) 15
  - d) 24
3. The woman says
  - a) her marriage is going well
  - b) her marriage is falling apart
  - c) her marriage has some minor problems
  - d) she is going to divorce
4. The daughter goes to school
  - a) by car
  - b) on foot
  - c) by bus
  - d) by bike
5. Mother noticed her daughter changed
  - a) the summer after she turned 14
  - b) the summer before she turned 12
  - c) in autumn, when school began
  - d) the summer before she turned 14
6. Once Angel
  - a) has pushed his sister down

- b) has beaten his sister
  - c) has quarreled with his sister
  - d) has locked his sister out
7. Social worker thinks
- a) Angel needs to be sent to hospital
  - b) the daughter needs some medical treatment
  - c) they need some family counselling
  - d) woman's husband needs some individual consultations
8. The woman says
- a) she is depressed
  - b) she is not depressed
  - c) she used to be depressed
  - d) her son is depressed
9. Woman's husband
- a) wants to leave the family
  - b) wants to give up their son
  - c) treats their son with aggression
  - d) wants to help their son
10. Social worker suggests woman
- a) giving up her son
  - b) talking to her son
  - c) remembering what she didn't like to do in the past
  - d) remembering what she liked to do in the past

Відповіді:

1 F, 2 T, 3 F, 4 F, 5 F, 6 F, 7 T, 8 T, 9 F, 10 F.

1 c, 2 b, 3 b, 4 c, 5 d, 6 a, 7 c, 8 a, 9 b, 10 d.

Наступним було завдання на перевірку вмінь монологічного мовлення. Студентам було запропоновано низку ситуацій, розроблених на основі переглянутої відеофонограми, наприклад:

You are a social worker. Your colleague has asked you to assist him in taking decisions on the family situation (as in the video). Analyse the situation in the family (shown in the video) and give some suggestions on what could be done to help the family.

Студентам було надано 2 хвилини на роздуми, а висловлювання записувались на плівку з метою подальшого оцінювання відповідно до критеріїв.

За критерієм лексичної насиченості ми нараховували 0,5 бала за кожний правильно вжитий термін (на доекспериментальному зрізі) та нову лексичну одиницю (на післяекспериментальному зрізі), вжиті під час монологічного висловлювання (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

### Розподіл балів за критерієм лексичної насиченості

Терміни/Нові лексичні одиниці	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

За критерієм зв'язності ми, услід за О. В. Баб'юк, оцінювали вживання засобів міжфразового зв'язку та логічність побудови монологічного висловлювання [1, с. 142]:

1 бал – практично відсутні засоби міжфразового зв'язку або засоби вжиті з помилками, побудова висловлювання не послідовна;

2 бали – недостатня зв'язність через незначну кількість засобів міжфразового зв'язку, в тому числі і вжитих із помилками, побудова висловлювання не послідовна і не логічна;

3 бали – недостатня зв'язність через незначну кількість засобів міжфразового зв'язку, в тому числі і вжитих із помилками, побудова висловлювання не зовсім послідовна і логічна;

4 бали – певна, однак недостатня зв'язність через незначну кількість засобів міжфразового зв'язку, в тому числі і вжитих із помилками, побудова висловлювання не зовсім послідовна і логічна;

5 балів – певна, однак недостатня зв'язність через незначну кількість засобів міжфразового зв'язку, в тому числі і вжитих із помилками, побудова висловлювання місцями не зовсім послідовна і логічна;

6 балів – у висловлюванні є певні засоби міжфразового зв'язку, більшість з яких вжиті коректно, які забезпечують певну зв'язність; побудова висловлювання не завжди послідовна і логічна;

7 балів – у висловлюванні є певні засоби міжфразового зв'язку, більшість з яких вжиті коректно, які забезпечують певну зв'язність; побудова висловлювання в більшості послідовна і логічна;

8 балів – у висловлюванні є засоби міжфразового зв'язку, більшість з яких вжиті коректно, які забезпечують певну зв'язність; побудова висловлювання досить послідовна і логічна;

9 балів – у висловлюванні достатня кількість правильно вжитих засобів міжфразового зв'язку; побудова висловлювання послідовна і логічна;

10 балів – у висловлюванні оптимальна кількість засобів міжфразового зв'язку, побудова висловлювання послідовна і логічна.

За критерієм використання комунікативних стратегій кожний випадок вживання комунікативних стратегій оцінювався в 1 бал. Максимальна кількість балів – 10.

Критерій досягнення комунікативної мети ми оцінювали за такими показниками [1, с. 143]:

1 бал – студент розкрив лише окремі незначні аспекти проблеми, без прикладів; висловлювання неінформативне, комунікативної мети не досягнуто;

2 бали – студент розкрив проблему чи ситуацію дуже поверхнево, не виділив основних аспектів, навів незначні приклади; висловлювання практично неінформативне, комунікативної мети практично не досягнуто;

3 бали – студент розкрив проблему чи ситуацію поверхнево, не виділив основних аспектів, згадав поодинокі приклади; висловлювання практично неінформативне, комунікативної мети практично не досягнуто;



4 бали – студент розкрив проблему чи ситуацію поверхнево, виокремив певні основні аспекти, навів недостатньо прикладів, практично не висловив власних поглядів; висловлювання малоінформативне, досягнуті лише окремі цілі;

5 балів – студент розкрив проблему чи ситуацію поверхнево, виокремив основні аспекти, навів певні приклади, подекуди висловив власні погляди; висловлювання малоінформативне, досягнуті лише окремі цілі;

6 балів – студент розкрив проблему чи ситуацію частково, виокремив основні аспекти, деякі доволі ґрунтовно; навів деякі приклади; подекуди висловив власні погляди; мовлення відносно інформативне, досягнуті лише окремі цілі;

7 балів – студент загалом розкрив проблему чи ситуацію, виокремив основні аспекти, деякі доволі ґрунтовно; навів деякі приклади, окремі аргументи; подекуди висловив власні погляди; мовлення доволі інформативне, досягнуто більшість цілей;

8 балів – студент загалом розкрив проблему чи ситуацію, виокремив усі основні аспекти; навів приклади, аргументи, пояснення; висловив власні погляди; мовлення доволі інформативне, комунікативна мета практично досягнута;

9 балів – студент розкрив проблему чи ситуацію, виокремив усі основні та другорядні аспекти; навів релевантні приклади, аргументи, пояснення; висловив власні погляди; мовлення інформативне, комунікативна мета досягнута;

10 балів – студент успішно та в повному обсязі розкрив проблему чи ситуацію, виокремив усі основні та другорядні аспекти; навів релевантні приклади, аргументи, пояснення; доречно висловив власні погляди; висловлювання дуже інформативне, комунікативна мета повністю досягнута.

Для оцінки вмінь у діалогічному мовленні було запропоновано завдання для роботи в парі на основі переглянутого відеофрагменту.

Наприклад:

Student 1: You are a social worker and you are discussing a case with your colleague. Please, describe the situation and present the challenges. Do not be afraid to ask questions.

Student 2: You are a social worker. Please, listen to the case described by your colleague and try to find the solution. Ask questions to find out more information.

За критеріями лексичної насиченості, використання комунікативних стратегій та досягнення комунікативної мети ми оцінювали діалогічне мовлення здобувачів так само, як і монологічне мовлення.

За критерієм ініціативності за кожну ініціативну репліку ми ставили один бал. Однак, максимальна кількість балів була п'ять. Якщо студент вживав більше, ніж п'ять ініціативних реплік, кількість балів все-рівно не перевищувала п'яти.

За кожну реактивну репліку ми теж ставили один бал з максимальною кількістю п'ять балів. Якщо репліка була реактивно-ініціативною, ми виставляли один бал за реактивність і один за ініціативність.

Проведення експерименту почалося з доекспериментальних зрізів, під час яких ми визначили рівень сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою.

Наступним етапом стала експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики, яка здійснювалась в 2021-22 н.р. та 2022–23 н. р. серед 34 студентів спеціальності 231 Соціальна робота. Експериментальне навчання реалізувалось у чотирьох експериментальних групах (ЕГ) – у 2021–22 н.р. в ЕГ–1 та ЕГ–2, а в 2022–23 н.р. в ЕГ–3 та ЕГ–4. Варійованою умовою була ступінь керування позааудиторною самостійною роботою студентів викладачем на першому етапі. Так, в ЕГ–1 та ЕГ–3 переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на занятті з викладачем. В ЕГ–2 та ЕГ–4 студенти виконували більшість вправ самостійно (за моделлю перевернутого навчання), під час синхронного онлайн чи офлайн навчання перевірялись чи обговорювались лише окремі справи.

Післяекспериментальний зріз був проведений з метою визначення рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою здобувачів після експериментального навчання. Завдання післяекспериментального зрізу були такими ж, як і доекспериментального і відрізнялись лише змістовим наповненням.

У наступному підрозділі ми розглянемо та проаналізуємо результати експериментального дослідження.

### 3.2 Аналіз результатів дослідження

У підрозділі ми проаналізуємо та порівняємо показники доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів у різних групах, а також результати опитувань студентів.

Як прийнято у вітчизняній методичній науці мінімальним коефіцієнтом навченості ми вважатимемо 0,7, обчисливши його шляхом поділу кількості отриманих студентом балів за певне завдання на максимально можливу кількість балів [1, с. 148; 3; 94; 119 та ін.].

Таблиця 3.3

#### Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–1 та ЕГ–2

Групи	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	вик-ня комунікат. стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
ЕГ–1	5,1	4,1	3,6	2,6	3	3,9	4,9	4,7	4,3	3,4	4,3	43,9	0,44
ЕГ–2	4,7	4	4,4	2,9	3,3	3,4	4,6	4,4	4,1	4	4,9	44,7	0,45
<b>Макс</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>

Результати доекспериментальних зрізів студентів груп ЕГ–1 та ЕГ–2 наведено в Додатку 3.

Доекспериментальний зріз продемонстрував недостатній рівень вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в студентів. Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–1 та ЕГ–2 наведено в таблиці 3.3.

Як видно з таблиці, найнижчими були показники за критеріями детального розуміння, що можна пояснити недостатністю рівня сформованості англомовної аудитивної компетентності студентів, а також критерієм використання комунікативних стратегій, що було очікувано, адже шкільний курс англійської мови загалом не зосереджується на комунікативних стратегіях. Разом із тим, показники за іншими критеріями теж були нижче мінімального критерію навченості.

На запитання анкети щодо труднощів виконання завдань доекспериментального зрізу студенти відзначили трудність розуміння відеофонограми (79 %), недостатність лексичного запасу (93 %), труднощі побудови речень та вживання граматичних структур (93 %), недостатнє володіння предметом розмови (43 %).

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–1 та ЕГ–2 наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

### Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–1 та ЕГ–2

Групи	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	вик-ня комунікат. стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
ЕГ–1	7,3	7	7,3	4,9	4,9	7,3	7,3	7,3	7,4	7,3	7,3	75,1	0,75
ЕГ–2	7	6,6	7	4,7	4,7	6,9	7	7	7	6,7	6,9	71,4	0,71
<b>Макс</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>

Як видно з таблиці 3.4, середнього коефіцієнту навченості досягнуто в обидвох групах, хоча в ЕГ–1 він дещо вищий порівняно з ЕГ2. Разом із тим, за окремими критеріями здобувачі ЕГ–2 не досягли мінімального коефіцієнту навченості. Результати післяекспериментальних зрізів студентів наведено в Додатку 3.

Для обґрунтованих висновків ми співставили результати в ЕГ–1 та ЕГ–2 за допомогою  $F^*$  – кутового перетворення Фішера, призначеного для порівняння груп за частотою наявності ефекту [1, с. 150; 3; 112 та ін.].

У таблиці 3.5 відображено результати зіставлення «є ефект» та «немає ефекту» в ЕГ–1 та ЕГ–2.

Таблиця 3.5

**Зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу**

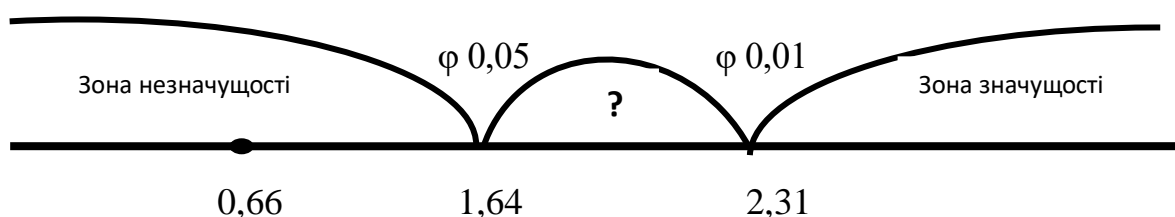
Індекс групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
ЕГ–1	6	85,7%	1	14,3 %	7
ЕГ–2	5	71,4 %	2	28,6 %	7
Загальна кількість студентів	11		3		14

Традиційно сформульовано нульову гіпотезу ( $H_0$ ), яка припускає відсутність відмінностей між ЕГ–1 та ЕГ–2, та альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), згідно з якою відмінності значимі.

$H_0$ : Частка студентів, які продемонстрували достатній рівень вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, в ЕГ–1 не більша, ніж у ЕГ–2.

$H_1$ : Частка студентів, які продемонстрували достатній рівень вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою, в ЕГ–1 більша, ніж у ЕГ–2.

Скориставшись формулою:  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ , де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці,  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці,  $n_1$  – кількість спостережень у ЕГ–1;  $n_2$  – кількість спостережень у в ЕГ–2 [1, с. 150; 3; 112 та ін], ми отримали  $\varphi_{емп} = 0,66$ , яке знаходиться в зоні незначущості (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Вісь значущості**

Відповідно приймається гіпотеза щодо рівності груп.

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ–1.

У таблиці 3.6 відображено результати зіставлення «є ефект» та «немає ефекту» в ЕГ–1 до експерименту та після.

Таблиця 3.6

**Зіставлення ЕГ-1 за результатами доекспериментального та післяекспериментального зрізів**

	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
До експерименту	1	14,3 %	6	85,7 %	7
Після експерименту	6	85,7 %	1	14,3 %	7
Загальна кількість студентів	7		7		14

Ми отримали  $\varphi_{eml} = 2,975$ , яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.1). Таким чином, в ЕГ-1 є ефект, а отже результати на післяекспериментальному зрізі суттєво відрізняються від показників доекспериментального зрізу.

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ-2.

У таблиці 3.7 відображено результати зіставлення «є ефект» та «немає ефекту» в ЕГ-2 до експерименту та після.

Таблиця 3.7

**Зіставлення ЕГ-2 за результатами доекспериментального та післяекспериментального зрізів**

	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
До експерименту	1	14,3 %	6	85,7 %	7
Після експерименту	5	71,4 %	2	28,6 %	7
Загальна кількість студентів	6		8		14

Ми отримали  $\varphi_{eml} = 2,314$ , яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.1). Таким чином, в ЕГ-2 є ефект, а отже результати на післяекспериментальному зрізі суттєво відрізняються від показників доекспериментального зрізу.

Таким чином, можемо зробити висновок про ефективність запропонованої методики. Хоча перевірка за допомогою  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера продемонструвала рівність ЕГ-1 та ЕГ-2, середні показники за критеріями та середній коефіцієнт навченості свідчать про дещо кращі результати в групі, в якій переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на занятті з викладачем.

У 2022–23 н.р. ми провели другу серію експерименту. Ми врахували результати першої серії і намагались увиразнити варійовану величину, приділивши на підготовчому етапі більше уваги обговоренню на аудиторному

чи онлайн занятті матеріалів, опрацьованих самостійно, та перевірки вправ, виконаних поза аудиторією.

Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4 наведено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

### Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4

Групи	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	вик-ня комунікаг. стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
ЕГ–3	5,5	4,9	4,8	3,3	3,4	4,2	5,5	5,2	4,7	4,2	5,3	51	0,51
ЕГ–4	5,3	4,2	4,9	3,2	3,8	4,2	5,2	5,	4,8	4,1	5,4	50	0,5
<b>Макс</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>

Результати доекспериментальних зрізів студентів ЕГ–3 та ЕГ–4 наведено в Додатку 3.

Як і в першій серії доекспериментальний зріз продемонстрував недостатній рівень вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в студентів.

Як видно з таблиці 3.8, найнижчими були показники за критеріями детального розуміння та використання комунікативних стратегій, що корелювало з результатами доекспериментального зрізу першої серії експерименту. Разом із тим, показники за іншими критеріями теж були нижче мінімального критерію навченості.

Традиційні труднощі викликали завдання на детальне розуміння відеофонограми (85 %), недостатність лексичного запасу (80 %), труднощі побудови речень та вживання граматичних структур (75 %), недостатне володіння предметом розмови (60 %).



Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4 наведено в таблиці 3.9. Результати післяекспериментальних зрізів студентів ЕГ–3 та ЕГ–4 наведено в Додатку 3.

Таблиця 3.9

### Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4

Групи	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	вик-ня комунікат. стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
ЕГ–3	7,6	7,2	7,6	4,9	5	7,3	7,5	7,5	7,6	7,3	7,6	77,1	0,77
ЕГ–4	7	6,6	7,1	4,6	4,7	6,7	7	7	7	6,8	7	71,5	0,72
<b>Макс</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>

Як видно з таблиці 3.10, середнього коефіцієнту навченості досягнуто в обидвох групах, хоча в ЕГ–3 він дещо вищий порівняно з ЕГ–4. Разом із тим, за окремими критеріями здобувачі ЕГ–4 не досягли мінімального коефіцієнту навченості.

Порівняємо результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4.

Таблиця 3.10

### Зіставлення ЕГ-3 та ЕГ-4 за результатами післяекспериментального зрізу

Індекс групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
ЕГ–3	9	90%	1	10 %	10
ЕГ–4	7	70 %	3	30 %	10
Загальна кількість студентів	16		4		20

Ми отримали  $\varphi_{eml} = 1,154$ , яке знаходиться в зоні незначущості (рис. 3.1).

Результати обрахунків засвідчили рівність груп.

Для більшої достовірності результатів ми вирішили також використати U-критерій Манна-Уїтні [1, с. 163–164].

Спочатку необхідно проранжувати результати. Найменше значення отримує 1, а найбільше – сума значень, що ранжуються. Результати підрахунку наведено в таблиці 3.11.

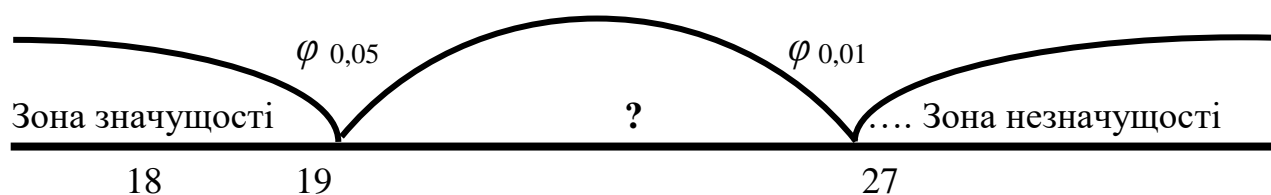
Таблиця 3.11

**Результати підрахунку рангових сум за результатами  
післяекспериментального зрізу в ЕГ–3 та ЕГ–4**

№	ЕГ–3	Ранг	ЕГ–4	Ранг
1	77	13	72	6.5
2	79	15.5	65	1.5
3	74	10.5	80	17.5
4	73	8.5	65	1.5
5	78	14	72	6.5
6	81	19	74	10.5
7	68	3.5	73	8.5
8	79	15.5	71	5
9	82	20	75	12
10	80	17.5	68	3.5
Суми		137		73

Скориставшись за формулою  $U = n_1 \times n_2 + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$  ( $n_1$  – кількість студентів у ЕГ–3,  $n_2$  – кількість студентів у ЕГ–4,  $T_x$  – більша з двох сум,  $n_x$  – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів) [1, с. 163–164], ми отримали  $U_{eml} = 18$ .

Побудуємо «вісь значущості» (див. рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Вісь значущості**

Оскільки  $U_{eml}=18$  і знаходиться в зоні значущості, робимо висновок, що рівень сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою у студентів ЕГ–3 вищий, ніж у ЕГ–4. Таким чином варіант, який передбачає більшу увагу викладачів до вправ підготовчого етапу на заняттях, є більш ефективним.

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ–3 (таблиця 3.12).

Таблиця 3.12

**Зіставлення ЕГ-3 за результатами доекспериментального та післяекспериментального зрізів**

	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
До експерименту	1	10 %	9	90 %	10
Після експерименту	9	90 %	1	10 %	10
Загальна кількість студентів	10		10		20

Ми отримали  $\varphi_{eml}=4,146$ , яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.1). Таким чином, в ЕГ-3 є ефект, а отже результати на післяекспериментальному зрізі суттєво відрізняються від показників доекспериментального зрізу.

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ–4 (таблиця 3.13).

**Зіставлення ЕГ-4 за результатами доекспериментального та  
післяекспериментального зрізів**

	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
До експерименту	1	10 %	9	90 %	10
Після експерименту	7	70 %	3	30 %	10
Загальна кількість студентів	8		12		20

Ми отримали  $\varphi_{emt} = 2,992$ , яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.1). Таким чином, в ЕГ-4 є ефект, а отже результати на післяекспериментальному зрізі суттєво відрізняються від показників доекспериментального зрізу.

Отже, можемо зробити висновок про ефективність запропонованої методики та вищу ефективність варіанту, в якому переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на онлайн чи офлайн занятті з викладачем. Такий підхід при роботі зі студентами першого курсу є цілком обґрунтований, оскільки вивчення професійно орієнтованої англійської мови має свої особливості і суттєво відрізняється від шкільного курсу англійської мови. Крім того, рівень професійно орієнтованого усного спілкування студентів першого курсу є порівняно невисоким, а отже потребує більшого контролю, допомоги та фасилітації викладача.

Після завершення експериментального навчання і відповідних зрізів ми запропонували студентам відповісти на запитання щодо представлених вправ та режимів роботи (Додаток К). У результаті виявилось, що 85 % позитивно оцінюють запропоновані комплекси вправ; 91 % студентів вважає їх корисними для подальшої професійної діяльності; 82 % були задоволені запропонованими формами роботи; 68 % надають перевагу навчанням в аудиторії під час виконання

вправ, присвячених розвитку монологічного та діалогічного мовлення; 85 % не відчували дискомфорту під час занять в онлайн режимі; 97 % вважають, що покращили рівень володіння англійською мовою; 94 % вказали, що навчальні матеріали були корисними; для 74 % здобувачів вони допомогли розширити професійні знання (Додаток Л).

Таким чином, запропонована нами методика виявилась ефективною, а запропонована студентам система та комплекси вправ були позитивно оцінені здобувачами.

У наступному підрозділі представимо методичні рекомендації, сформульовані нами за результатами проведеного дослідження.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників**

Основною метою навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою є володіння ними відповідними навичками та вміннями на рівні, який забезпечить їм досягнення особистих та професійних цілей (В 2).

Під час організації навчання необхідно враховувати сучасні вимоги до соціальних працівників при відборі змісту, форм навчання, типові професійні ситуації спілкування, потенційні професійні інтереси студентів, особливості професійного мислення соціальних працівників та культури їх спілкування, а також умови організації навчання, спричинені об'єктивними чинниками (такими стали пандемія, війна, переміщення багатьох студентів та викладачів), важливою з яких є обмежений аудиторний час, який відводиться на вивчення англійської мови.

Під час моделювання професійно орієнтованого освітнього середовища варто взяти до уваги типові професійні ролі соціального працівника: практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом); організатор (організація та координація роботи з клієнтом); управлінець (управління соціальною роботою в

соціальних службах); викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи); дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи), а також відповідні типові ситуації спілкування соціальних працівників (бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб; інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися; вироблення з клієнтами алгоритму дій; обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом; виступи на семінарах, конференціях). Організацію навчання доцільно здійснювати з урахуванням зазначених ролей та в межах окреслених типових ситуацій спілкування, які мають, на наш погляд, бути проблемними для активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів. Проблемність може мати комунікативний чи професійний характер. У комунікативних проблемних ситуаціях проблемою для студентів є саме здійснення комунікації – наприклад, вживання нової лексики, певних граматичних структур, переконання співбесідника тощо (наприклад, переконати співрозмовника до певних дій, застосувавши певні стратегії та тактики). Професійні проблемні ситуації спрямовані на вирішення певної професійної проблеми – наприклад, визначення шляхів допомоги людині, яка страждає від домашнього насильства.

Використання реальних чи наближених до реальних ситуацій спілкування сприяє розвитку мотивації студентів, оскільки здобувачі усвідомлюють сферу та діапазон застосування знань та вмінь і значною мірою активізує зв'язки.

Професійно орієнтоване усне спілкування реалізується в діалогічному та монологічному мовленні. Однак, діалогічна чи монологічна форма рідко представлені в чистому вигляді. Для усного спілкування більш характерними є вживання діалогу з елементами монологу та навпаки. Крім того, професійно орієнтоване усне спілкування передбачає також розвиток аудитивних умінь, оскільки взаємодія з іншими людьми включає і сприйняття та розуміння їхнього мовлення. Таким чином, рекомендуємо під час навчання професійно орієнтованого усного спілкування зосередитись на формуванні лексичних, фонетичних і граматичних навичок, вмінь діалогічного та монологічного мовлення, аудитивних умінь, лінгвосоціокультурних умінь (розвиваються

паралельно з мовленнєвими), які забезпечують здатність до полікультурної комунікації, а також вмінь використовувати комунікативні стратегії. Крім того, для успішного оволодіння зазначеними вміннями доцільно також опанувати навчальними стратегіями, у першу чергу метакогнітивними та когнітивними.

Серед найважливіших метакогнітивних стратегій – зосередження на певному завданні чи цілях; усвідомлення/визначення цілей власного навчання; планування власного навчання/виконання завдання; попереднє повторення матеріалу з метою активізації лінгвістичних, предметних знань; ведення записів, власних помилок; пошук та використання відповідних ресурсів, підбір та використання взірців; самоконтроль використання мовних засобів/власного мовлення/розуміння, контроль за ходом виконання завдання; рефлексивна оцінка труднощів, результатів, власного навчального стилю; зміна стратегій, навчального стилю.

Серед когнітивних стратегій, які повинні вміти застосовувати соціальні працівники, пропонуємо, в першу чергу: встановлення асоціації з іншими явищами рідної / англійської мови; систематизація знань за допомогою графічних організаторів; співвіднесення нової інформації з вивченою раніше; створення самостійних прикладів; застосування опор; узагальнення нового матеріалу; виділення основного; запам'ятовування лексичних одиниць (імітація, складання речень, використання ключових слів, створення семантичних карт тощо) та матеріалу (вивчення правила, створення семантичних карт, використання ключових слів, повторення, виконання завдань з новим матеріалом).

Важливо знайомити студентів та розвивати в них уміння вживати комунікативні стратегії, серед яких компенсаторні: ігнорування незрозумілої інформації при прослуховуванні; опора на ключові слова в процесі прослуховування; експериментування з мовними одиницями; здогад за допомогою морфологічного аналізу лексичної одиниці, за контекстом, за допомогою фонових знань, використання синонімів, опису, перифразування, спрощення (лінгвістичне та семантичне).

Процес навчання професійно орієнтованої англійської мови буде ефективнішим за умови співпраці з кафедрами, які забезпечують викладання фахових дисциплін, консультування з викладачами цих кафедр для визначення професійних потреб соціальних працівників та оптимізації змісту та методики їх навчання.

За умови обмеженості аудиторних годин неможливо оволодіти широким спектром діалогів та монологів. Ми рекомендуємо сконцентруватись на двох типах діалогу: *діалозі-розпитуванні*, який може містити елементи *діалозу-домовленості* і домінує в практичній роботі з клієнтами, а також *діалозі-обговоренні*, який, на думку респондентів, є найбільш частотним при спілкуванні з іноземними колегами. Варто приділити особливу увагу *монологу-повідомленню*, а також *монологу-поясненню*. Вибір монологу-повідомлення зумовлений тим, що з боку соціального працівника продукований ним монолог має ознаки повідомлення (наприклад, про можливості соціального захисту, отримання різних послуг, здобуття освіти тощо), тоді як з боку клієнта більш типовою є розповідь. Оскільки суб'єктом навчання є майбутній соціальний працівник, ми рекомендуємо монолог-повідомлення з елементами монологу-розповіді.

Рекомендуємо зосередитись на таких темах: 1) Соціальна робота в сучасному суспільстві (соціальні працівники, фінансування, специфіка роботи соціальних працівників тощо); 2) Соціальна робота з сім'ями (сімейні конфлікти, робота з сім'ями, розпад сім'ї, неповні сім'ї, усиновлення, прийомні сім'ї, агресія в сім'ї); 3) Соціальна робота з дітьми (соціально занедбані діти, жорстоке поводження, булінг, підліткова вагітність, неповнолітні злочинці, агресивне поводження підлітків, права дітей); 4) Соціальна робота з людьми з особливими потребами (соціальна роботи з людьми похилого віку, дітьми з особливими потребами, інвалідністю, розладами психічного здоров'я, причини та види психічних розладів); 5) Соціальні проблеми (безробіття, бездомність, бідність, расизм, вживання наркотичних речовин, волонтерство).



Ефективним, а подекуди оптимальним в сучасних умовах може бути змішане навчання, яке передбачає планомірну та методично виважену інтеграцію онлайн та офлайн методів, певну заміну офлайн діяльності онлайн-активністю (або навпаки), інтеграцію вербального офлайн та текстового обміну онлайн відповідно до навчальних завдань, поєднання різних модальностей (робота на онлайн платформі, самостійне навчання тощо), засобів (Інтернет джерела, лекції, презентації PowerPoint, підручники); веб-технології (вікі, чати, блоги, електронні підручники, онлайн-курси тощо) відповідно до цілей навчання, змісту курсу, досвіду і стилю викладача, характеристик студентів тощо; синергію педагогічних підходів (біхевіоризм, конструктивізм, когнітивізм) для отримання очікуваного результату навчання.

Змішане навчання забезпечує певний баланс між онлайн спілкуванням та комунікацією на живо. Воно особистісно орієнтоване, так як задіює когнітивні процеси високого рівня у процесі роботи в різних освітніх середовищах.

Змішане навчання може забезпечити: необхідну гнучкість через вибір студентами певних завдань та планування процесу навчання; індивідуалізацію процесу навчання, оскільки студенти певною мірою можуть планувати індивідуальну освітню траєкторію та обирати темп навчання; доступність, що уможливорює доступ до навчання незалежно від розташування здобувачів вищої освіти; застосування різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій; можливість інтеграції технологій, методів, прийомів, форм навчання; залучення здобувачів до активної пізнавальної, мовленнєвої діяльності без безпосередньої участі викладача; доступ до наданих матеріалів у будь-який час з будь-якого місця; можливість навчання в критичних умовах (пандемія, війна тощо), що набуває особливого значення сьогодні; реальна взаємодія студентів між собою та викладачем у різних форматах; можливість асинхронного та синхронного спілкування онлайн; поєднання індивідуальної, парної, групової форм роботи; зменшення рівня стресу під час онлайн заняття; можливість консультиватися з викладачем; розвиток самостійності здобувачів, оскільки в умовах змішаного навчання студенти часто змушені приймати рішення стосовно власного

навчання; розвиток метакогнітивних умінь, від яких залежить організація власного навчання.

Змішане навчання, однак, передбачає певні проблеми, серед яких найбільш вагомими, на нашу думку, є: забезпечення логічного та обґрунтованого поєднання традиційної та дистанційної форм навчання, збалансованість технологій навчання, готовність науково-педагогічних працівників до ефективного використання змішаного навчання.

Загалом, змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх працівників повинно сприяти розвитку співпраці, розширювати можливості для спілкування, забезпечувати доступність навчальних матеріалів, мотивувати здобувачів вищої освіти, орієнтуватись на потреби та інтереси студентів, забезпечувати збалансоване співвідношення часу в режимі усного синхронного спілкування (онлайн та/або офлайн) та часу онлайн (індивідуально чи в групах).

Побудова змішаного навчального середовища включає вибір і розробку цікавого професійного контенту, персоналізацію онлайн-середовища, ефективну комунікацію між студентами та викладачами, поєднання різних методів та прийомів, відносну простоту використання технологій, гнучкість курсу, співпрацю, оперативний і регулярний зворотний зв'язок.

У процесі змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників рекомендуємо використовувати, в першу чергу, дві моделі – ротаційну у варіанті зміни станцій та модель перевернутого навчання. У першій моделі здобувачі виконують завдання на різних локаціях і змінюють їх під час аудиторного заняття. При цьому має бути хоча б одна локація для онлайн навчання. Упродовж заняття студенти повинні виконати усі завдання, відвідавши усі локації. Застосування ротаційної моделі виправдано, якщо для вивчення теми можна організувати різні види діяльностей для різних міні-груп, у тому числі проектну та дослідницьку роботу. При цьому відбувається логічна та періодична зміна

діяльності. Викладач повинен продумати завдання для міні-груп та облаштувати відповідним чином аудиторію.

Модель перевернутого навчання базується на ідеї доцільності попереднього самостійного ознайомлення студентів з матеріалом в онлайн чи офлайн режимі за межами закладу вищої освіти. Під час аудиторного заняття здобувачі закріплюють вивчене за допомогою методів активного та інтерактивного навчання, організованого викладачем. На самостійне опрацювання вважаємо за доцільне запропонувати: прослуховування аудіофонограм; перегляд відеофонограм; ознайомлення з лексичним та окремим граматичним матеріалом; виконання лексико-граматичних вправ; читання текстів; повторення лексичного та граматичного матеріалу. При цьому пропонуємо здобувачам створювати опори (у першу чергу візуальні) для кращого усвідомлення та розуміння інформації. Опрацювання матеріалу чи виконання вправ самостійно з його подальшим обговоренням, аналізом, використанням на занятті сприяє залученню більшої кількості здобувачів вищої освіти до активної діяльності та взаємодії в аудиторії, а не пасивного сприйняття матеріалу. Викладач повинен ретельно спланувати позааудиторну діяльність студентів (підбір матеріалів відповідно до певних критеріїв, розробка завдань, вибір додаткових ресурсів тощо), передбачивши можливі проблеми та труднощі.

У змішаному навчанні дуже виразно проявляється роль викладача як фасилітатора, тобто наставника, який підтримує студентів, полегшує процес навчання, забезпечує мотивувальне навчальне середовище. Іншими словами, завданням викладача є створення розвивального та мотивувального навчального середовища, забезпечення логічного та збалансованого розподілу між онлайн та офлайн навчанням, забезпечення належного спілкування між студентами, а також студентами та викладачем, систематичний зворотній зв'язок, обґрунтоване використання різних видів контролю результатів пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Від студентів очікується активне онлайн та офлайн навчання.

Для швидкого доступу до навчальних матеріалів, ефективного та оперативного управління викладачем навчальною діяльністю студентів рекомендуємо використовувати електронне навчальне середовище Moodle, на якому доцільно розміщувати розроблені навчальні курси та через яке викладач може скеровувати і певною мірою контролювати дистанційне навчання студентів. Зазначимо, що Moodle – не єдина платформа, яку можна використовувати в процесі змішаного навчання. Варто також використовувати сервіси для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей, в першу чергу, Zoom, BigBlueButton, які можуть інтегруватись в Moodle, а можуть використовуватись і незалежно. Їх перевагою є можливість: синхронної комунікації студентів між собою та з викладачем; запису занять і їх наступного перегляду; запису презентацій, проєктів студентів та надсилання викладачу; роботи з документами різних форматів; використання функції White Board; застосування аудіо- та відеоматеріалів у процесі відеозв'язку; роботи в міні групах та парах.

Змішане навчання може також використовувати різні цифрові інструменти (наприклад, універсальну он-лайн дошку Padlet) для забезпечення максимальної ефективності.

Стрімкий розвиток сучасних галузей спричиняє швидку втрату актуальності навчальних матеріалів та потребу в підборі нових. Тому важливим аспектом діяльності викладача є відбір навчальних матеріалів, у першу чергу лексичних одиниць, електронних та друкованих текстів, аудіофонограм, відеофонограм. Такий вибір одиниць навчання можемо пояснити важливістю оволодіння лексичним матеріалом, доцільністю розширення діапазону джерел відбору навчального матеріалу, важливістю інтегрованого формування мовленнєвих умінь, необхідністю доступу до необхідної професійної інформації, взірців ефективного спілкування. Ми не вважаємо за доцільне здійснювати відбір граматичного матеріалу, оскільки відбір граматичних структур для оволодіння студентами передбачено програмою.

Рекомендуємо використовувати такі критерії відбору лексичних одиниць: уживаності та частотності, функціональності, професійної спрямованості, тематичності.

Відповідно відбір електронних та друкованих текстів пропонуємо здійснювати з урахуванням таких критеріїв: автентичності; тематичності; відповідності професійним інтересам студентів; новизни, інформативності та професійної значущості; доступності; проблемності; лексичної начисеності; авторитетності джерела; оптимального обсягу.

Для аудіофонограм та відеофонограм критерії відбору значною мірою є подібними. Однак, критерій лексичної насиченості не є домінуючим при відборі аудіофонограм та відеофонограм, оскільки, по-перше, ми прагнемо спростити процедуру відбору, і, по-друге, аудіювання є доволі непростим умінням для оволодіння, і тому значна лексична насиченість може певною мірою утруднювати цей процес. Разом із тим, сказане не означає мінімізацію професійно орієнтованих лексичних одиниць у відібраних аудіофонограмах та відеофонограмах, а лише певну їх збалансованість і непереобтяженість.

Ще одним обраним критерієм є темп мовлення. Ми пропонуємо відбирати матеріали в середньому темпі– 140–150 слів за хвилину, оскільки студенти вже мають певний рівень володіння мовою для сприйняття середнього темпу.

Автентичні матеріали уможливають створення автентичних комунікативних ситуацій та завдань, з якими студенти можуть зіткнутись в майбутньому, стимулюють мисленнєву та мовленнєву діяльність студентів, мотивують до вивчення англійської мови, слугують взірцем вербальної та невербальної поведінки, використання різних комунікативних тактик та джерелом мовного матеріалу. При подачі автентичних текстів можливо при потребі додавати коментарі, переклад, пояснення тощо та різні види опор (скаффолдинг). Разом із тим, ми не заперечуємо використання й навчальних текстів, створених носіями мови, які зазвичай презентовані в навчально-методичних комплексах чи матеріали, адаптовані шляхом скорочення обсягу (друкованих, електронних текстів, аудіофонограм та відеофонограм), заміни

складних невідомих студентам слів та граматичних структур з метою уникнення переобтяженості (для друкованих текстів).

Навчальні матеріали повинні відповідати хоча б одній із таких вимог: містити певну професійну проблему; аналізувати певну проблему; демонструвати варіанти вирішення певної проблеми; бути джерелом проблемних ситуацій, типових для роботи майбутніх соціальних працівників.

Методично обґрунтованим є обсяг 2–2,5 сторінки друкованого тексту чи еквівалентний обсяг електронного тексту для позааудиторної роботи, а за необхідності читання тексту на занятті рекомендований обсяг становить до 0,5 сторінки.

Пропонуємо тривалість звучання аудіотексту у межах 4–7 хвилин. Разом із тим, якщо текст відповідає більшості інших критеріїв, але має дещо довшу тривалість, викладачеві варто продумати певні завдання чи коментарі до прослуховування, які певною мірою полегшують сприйняття. Що стосується відеофонограм, їхня тривалість може бути істотно більшою, оскільки відеоряд зазвичай значною мірою допомагає зрозуміти інформацію. Крім того, варто розділяти вимоги до матеріалів для роботи в аудиторії та поза нею. На аудиторному занятті не доцільно використовувати довгі фрагменти із причин обмеженості часу.

Критерій тривалості звучання найбільш корелює з критерієм доступності. До прикладу, якщо фонограма чи відеофонограма є складнішою в мовному чи змістовому плані, темп мовлення повинен бути не вище середнього і навпаки, простіші тексти можуть вимовлятися із швидшим темпом.

Змішане навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою рекомендуємо здійснювати впродовж трьох етапів: підготовчого, спрямованого на розвиток мовленнєвих (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок аудіювання та говоріння, ознайомлення з навчальними (метакогнітивними та когнітивними) та комунікативними (компенсаторними, аргументативною) стратегіями, мовленнєвими формулами, характерними для монологу-повідомлення та

монологу-пояснення, а також діалогу-розпитування та діалогу-обговорення; рецептивно-репродуктивного, який передбачає формування умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, вмінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення; продуктивного, спрямованого на вдосконалення вмінь спілкування в нових комунікативних ситуаціях із використанням виокремлених комунікативних стратегій та тактик.

Рекомендуємо на всіх етапах застосування змішаного формату у різних його варіантах – поєднання онлайн (синхронного та асинхронного) та офлайн навчання із застосуванням різних ресурсів, використання моделі перевернутого навчання на всіх етапах та ротаційної моделі під час аудиторних та онлайн занять на рецептивно-репродуктивному та продуктивному етапах.

На підготовчому етапі рекомендуємо такі вправи: на ознайомлення з вимовою звуків та імітацію вимови звуків; розпізнавання звуків; вправлення у вимові звуків у словах/реченнях/мінідіалогах; ознайомлення з основними інтонаційними моделями; вправлення у вимові інтонаційних моделей; ознайомлення з новими лексичними одиницями; розпізнавання лексичних одиниць в тексті на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; автоматизацію дій з новими лексичними одиницями на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; ознайомлення з новими граматичними структурами; розпізнавання граматичних структур на рівні фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; автоматизацію дій з новими граматичними структурами на рівні слова/фрази/речення/мінімонологу/мінідіалогу; ознайомлення з метакогнітивними та когнітивними стратегіями; аналіз можливостей їх використання; на ознайомлення з компенсаторними та аргументативними стратегіями; аналіз їх використання в ситуаціях спілкування (у процесі прослуховування чи перегляду аудіофонограми/відеофонограми; ознайомлення з типовими мовленнєвими формулами в контексті; аналіз мовленнєвих формул та контексту їх вживання; застосування мовленнєвих формул у мінімонологіях та

мінідіалогам. При цьому переважна більшість вправ підготовчого етапу передбачена на самостійне опрацювання в межах моделі перевернутого навчання. Рекомендуємо, щоб вони перевірялись (за можливості і опосередковано) чи обговорювались на онлайн чи офлайн занятті з викладачем.

Такий підхід при роботі зі студентами першого курсу є, на наш погляд, цілком обґрунтованим, оскільки вивчення професійно орієнтованої англійської мови має свої особливості і суттєво відрізняється від шкільного курсу англійської мови. Крім того, рівень професійно орієнтованого усного спілкування студентів першого курсу є порівняно невисоким, а отже потребує більше контролю, та допомоги викладача.

На рецептивно-репродуктивному етапі пропонуємо такі вправи: на аналіз стратегій, які можуть бути використані для виконання вправ та завдань; вживання метакогнітивних та когнітивних стратегій для виконання завдань; вживання аргументативної та компенсаторних стратегій у різних ситуаціях; розвиток глобального/ детального рівнів розуміння змісту аудіофонограми/відеофонограми; використання компенсаторних стратегій у процесі прослуховування аудіофонограми/відеофонограми; підготовку та продукування мінімонологів/мінідіалогів; підготовку та продукування монологів/діалогів; використання аргументативної стратегії та відповідних тактик у процесі підготовки мінімологу/монологу/ мінідіалогу/діалогу.

На продуктивному етапі етапі доцільно використовувати вправи на продукування монологів/діалогів на основі прослуханої/прочитаної інформації; аналіз монологів та діалогів інших студентів, обговорення проблем в парах, групах.

Рекомендуємо створювати опори для студентів, а також заохочувати здобувачів до створення опор переважно в процесі позааудиторної роботи, які можуть використовуватися на заняттях. Наприклад, прослухавши аудіофонограму, студент може створити певні опори для подальшого використання чи обговорення прослуханого матеріалу в аудиторії. Зрозуміло,



що спочатку опори створює викладач і навчає та заохочує студентів розробляти власні залежно від потреб.

Змішане навчання передбачає роботу індивідуально, в парах, у групах. Парна та групова робота може реалізовуватись на заняттях в аудиторії, під час синхронного онлайн навчання, а також у процесі самостійної роботи студентів в онлайн чи офлайн режимах. Критерії розподілу на групи можуть бути різними – за рівнем володіння англійською мовою, за бажанням студентів, за інтересами тощо. Під час використання програм Zoom, BigBlueButton чи інших студентів зазвичай теж можна ділити на групи за вибором програми, відповідно до рішення викладача чи бажання студента, що робить можливим періодичну зміну груп.

Пропонуємо у процесі змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників використовувати самоконтроль студентами результатів власної діяльності, взаємоконтроль, поточний контроль викладача (індивідуальний, фронтальний та опосередкований, коли, наприклад, для виконання завдання на аудиторному занятті студенти повинні продемонструвати знання матеріалу, опанованого самостійно), рубіжний (вкінці вивчення теми) та підсумковий контроль вкінці семестру.

Таким чином, ми обґрунтували методичні рекомендації для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників

### **Висновки до розділу 3**

На основі положень, визначених у першому та другому розділах, сформульовано гіпотезу: ефективність змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою можливе за умови: поетапної його організації (підготовчий, рецептивно-репродуктивний та продуктивний етапи), використання моделі перевернутого навчання на всіх етапах та ротаційної моделі на другому та третьому етапах, поєднання самостійної роботи в онлайн/офлайн режимах, аудиторного та синхронного

онлайн навчання, перевірки результатів самостійної роботи викладачем на аудиторних заняттях та заняттях онлайн на підготовчому етапі, виконання вправ на розвиток умінь непідготовленого та підготовленого діалогічного та монологічного мовлення на аудиторному занятті.

Варійованою величиною експерименту визначено ступінь керування позааудиторною самостійною роботою студентів викладачем на першому етапі. Так, у варіанті А методики практично всі вправи підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись (безпосередньо та опосередковано) чи обговорювались на занятті з викладачем. Натомість у варіанті Б студенти виконували більшість вправ самостійно, під час синхронного онлайн чи аудиторного заняття перевірялись чи обговорювались лише окремі вправи, які викликали особливі труднощі, перевірка здійснювалась часто опосередковано. На подальших етапах варіанти практично не відрізнялись, режим навчання зумовлювався певною мірою можливостями навчатись в аудиторії чи онлайн.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: 1) для перевірки рівня сформованості аудитивних умінь – повноти розуміння та точності розуміння; 2) для перевірки рівня сформованості вмінь діалогічного мовлення – лексичної насиченості, ініціативності, реактивності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети; 3) для перевірки рівня сформованості вмінь монологічного мовлення – лексичної насиченості, зв'язності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети.

У 2021-22 н.р. та 2022–23 н. р. здійснено експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики серед 34 студентів спеціальності 231 Соціальна робота. Експериментальне навчання реалізувалось у чотирьох експериментальних групах (ЕГ) – у 2021–22 н.р. в ЕГ–1 та ЕГ–2, а в 2022–23 н.р. в ЕГ–3 та ЕГ–4.

Результати експерименту, перевірені за допомогою  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні, засвідчили ефективність

запропонованої методики та вищу результативність варіанту, в якому переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на онлайн чи офлайн занятті з викладачем.

Результати опитування здобувачів вищої освіти, які брали участь в експериментальному навчанні, засвідчили позитивне сприйняття здобувачами запропонованих комплексів вправ, які базуються на авторській методиці.

Запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях авторки [64; 192].

## ВИСНОВКИ

1. Аналіз сучасних досліджень показав відсутність робіт у вітчизняній методиці, які вирішують проблему змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. Разом із тим, вивчення наукових розвідок, дотичних до тематики нашої роботи, уможливило виокремлення ідей, які ми враховуватимемо в нашому дослідженні: створення ефективного освітнього середовища, яке забезпечується моделюванням автентичних професійно орієнтованих ситуацій, використанням автентичних, професійно орієнтованих і ціннісно значимих навчальних матеріалів; вивчення та врахування реальних потреб студентів, їх інтересів та мотивів; забезпечення оволодіння студентами навчальними та комунікативними стратегіями; використання опор; застосування технології перевернутого навчання; систематичний контроль досягнень студентів; підвищення мотивації до навчання шляхом підбору відповідного навчального матеріалу, вибору оптимальних технологій та розробки ефективної системи вправ.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників базується на положеннях особистісно діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, професійно орієнтованого та інтегрованого підходів.

Професійно орієнтоване усне спілкування соціальних працівників англійською мовою визначено як соціально-орієнтовану інтерактивну їх діяльність з метою успішного вирішення професійних проблем та комунікативних завдань із використанням вербальних та невербальних засобів, прийнятних у відповідному професійному середовищі.

З урахуванням результатів аналізу аудіо та відеофрагментів професійно орієнтованого усного спілкування, даних опитування, проведених серед викладачів та соціальних працівників, виокремлених соціальних ролей та

типових ситуацій спілкування визначено типи діалогу (діалог-розпитування, який може містити елементи діалогу-домовленості і домінує в практичній роботі з клієнтами, а також діалозі-обговоренні, який, на думку респондентів, є найбільш частотним при спілкуванні з іноземними колегами) та монологу (монолог-повідомлення та монолог-пояснення) для навчання майбутніх соціальних працівників.

Аналіз лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою соціальних працівників свідчить про широке вживання термінів, професіоналізмів, жаргонізмів, фразеологізмів, фразових дієслів, кліше, маркерів емоційного інтелекту (емоційної та емотивної лексики, вигуків, компліментів, похвали, подяки, вибачення, співчуття, уникнення неприємної розмови, перепитування з метою уточнення чи отримання згоди); використання аргументативної стратегії та відповідних тактик (аргументації, підбадьорювання, пропозиції, надання поради, постановки запитань, привертання уваги, висловлення прохань); низки граматико-синтаксичних засобів (вставні конструкції, імперативи, модальні дієслова для вираження можливості, припущення, поради, прохання, потреби; переважання складних речень; питальні речення, інфінітивні конструкції, герундій та герундіальний комплекс; *do* для підсилення важливості певної інформації чи висловлюваної думки, а також для протиставлення її іншій інформації; повторення відповіді, твердження за співрозмовником для створення довірливої атмосфери чи зосередження уваги на певній думці).

2. Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників визначено як технологію, що передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії, навчання в режимі синхронної взаємодії онлайн, а також самостійного навчання онлайн та офлайн для оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями за мінімальний період часу з метою ефективного професійного спілкування в типових ситуаціях.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою передбачає акцент на спільному навчанні; розвитку особистісно орієнтованого освітнього середовища; використання двох моделей змішаного навчання – ротаційної (студенти змінюють локацію під час аудиторного заняття у певні проміжки часу, виконуючи різні завдання у різних локаціях, у тому числі реалізуючи онлайн навчання хоча б в одній локації) та перевернутого навчання (передбачає попереднє самостійне ознайомлення студентів із матеріалом в онлайн режимі за межами закладу вищої освіти в зручний для них час та в комфортному темпі, опрацювання вивчення під час аудиторного заняття під керівництвом), використання електронного навчального середовища (наприклад, Moodle), сервісів для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (Zoom, BigBlueButton та ін.) та ефективних цифрових інструментів; різноманітні технології, методи, прийоми та форми організації навчання.

3. З урахуванням проаналізованих особливостей професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників, а також сучасних досліджень ми виділили одиниці навчального матеріалу: лексичні одиниці, друковані та електронні тексти, аудіофонограми, відеофонограми.

Критеріями відбору лексичних одиниць обрано: уживаності та частотності, функціональності, професійної спрямованості, тематичності.

Обґрунтовано критерії відбору друкованих текстів: автентичності, тематичності, відповідності професійним інтересам студентів, новизни, інформативності та професійної значущості, доступності, проблемності, лексичної начисеності, авторитетності джерела, оптимального обсягу.

Визначено критерії відбору аудіофонограм та відеофонограм: автентичності, тематичності, відповідності професійним інтересам студентів, новизни, інформативності та професійної значущості, доступності, проблемності, авторитетності джерела, середнього темпу мовлення, обсягу.

Відібрано 16 електронних та друкованих текстів, 32 аудіофонограми та відеофонограми.

4. Виділено три етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: підготовчий, спрямований на розвиток мовленнєвих (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок аудіювання та говоріння; ознайомлення з навчальними (метакогнітивними та когнітивними) та комунікативними (компенсаторними, аргументативною) стратегіями, мовленнєвими формулами, характерними для монологу-повідомлення та монологу-пояснення, а також діалогу-розпитування та діалогу-обговорення; рецептивно-репродуктивний, який передбачає формування умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, вмінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення; продуктивний, спрямований на вдосконалення вмінь спілкування в нових комунікативних ситуаціях із використанням ефективних комунікативних стратегій та тактик. На всіх етапах передбачено використання моделі перевернутого навчання, на другому та третьому етапі – ще й ротаційної моделі.

Запропонована система вправ корелює з виокремленими етапами та містить три підсистеми. Підсистема 1 співвідноситься з підготовчим етапом і спрямована на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами. Підсистема 2 корелює з рецептивно-репродуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь вживати навчальні та комунікативні стратегії, умінь аудіювання, а також умінь підготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Підсистема 3 корелює з продуктивним етапом і спрямована на розвиток умінь непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення із використанням комунікативних стратегій.

Обґрунтовано модель організації змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників, під якою розуміємо систему чи узагальнений образ процесу навчання, що наочно ілюструє компоненти, зв'язки між ними, логічну послідовність процесу формування цільової компетентності. Модель побудована з урахуванням: об'єкту навчання, мети, принципів навчання (комунікативної активності; автентичності; кореляції

аудиторного навчання, синхронного онлайн навчання та самостійної роботи в онлайн чи офлайн режимах; взаємопов'язаного навчання; професійної спрямованості навчання), суб'єктів навчання (студенти 1–2 курсів спеціальності 231 Соціальна робота), навчальної дисципліни – «Іноземна мова (англійська)», засобів (навчальне середовище Moodle, сервіси для організації відеоконференцій та онлайн зустрічей (Zoom, BigBlueButton та ін.), змісту навчання (розроблені комплекси вправ), форм організації навчання (аудиторне навчання, синхронне онлайн навчання та самостійна робота в онлайн чи офлайн режимах), контролю результатів (самоконтроль, взаємоконтроль, поточний контроль викладача, рубіжний та підсумковий контроль), очікуваного результату (сформованість умінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою на рівні, який забезпечує досягнення особистих та професійних цілей (В 2)).

Модель має циклічний характер, оскільки визначені етапи змішаного навчання, підсистеми та групи вправ повторюються під час вивчення кожної з тем. Однак, кожен цикл має певні особливості, так як поступово акценти зміщуються з першої підсистеми вправ (на формування мовленнєвих навичок та ознайомлення із стратегіями та мовленнєвими формулами) на другу (на формування мовленнєвих умінь та вмінь використовувати стратегії) та третю (на вдосконалення вмінь спілкування із використанням комунікативних стратегій).

5. Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою: 1) для перевірки рівня сформованості вмінь діалогічного мовлення – повноти розуміння повідомлення, точності розуміння, лексичної насиченості, ініціативності, реактивності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети; 3) для перевірки рівня сформованості вмінь монологічного мовлення – лексичної насиченості, зв'язності, використання комунікативних стратегій, досягнення комунікативної мети.

У 2021-22 н.р. та 2022–23 н. р. здійснено експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики серед студентів спеціальності 231 Соціальна робота в Тернопільському національному педагогічному університеті



імені Володимира Гнатюка. Результати експерименту, перевірені за допомогою  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні, засвідчили ефективність запропонованої методики та вищу результативність варіанту, в якому переважна більшість вправ підготовчого етапу, які студенти виконували самостійно, перевірялись чи обговорювались на онлайн чи офлайн занятті з викладачем на відміну від варіанту, де студенти виконували більшість вправ самостійно, під час синхронного онлайн чи аудиторного заняття перевірялись (у тому числі опосередковано) чи обговорювались лише окремі вправи, які викликали особливі труднощі.

Результати опитування здобувачів вищої освіти, які брали участь в експериментальному навчанні, засвідчили позитивне сприйняття ними запропонованих комплексів вправ, які базуються на авторській методиці.

Запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Перспективою подальших досліджень може стати розробка методики навчання професійно орієнтованого писемного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.
2. Баркасі В. В., Каленюк С. О., Коваленко О. В. Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів. Миколаїв, 2017. URL: <http://surl.li/kbcxh>. (Last accessed 13.08.2023).
3. Бартош І. А. Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою: дис. ... докт. філос.: 011/ Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2021, 342 с.
4. Бартош О. П. Робоча програма навчальної дисципліни Професійне ділове іншомовне спілкування. Спеціальність 231 «Соціальна робота». Освітньо-професійна програма «Соціальна робота». Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Державний вищий навчальний звклад «Ужгородський національний університет». Ужгород, 2021. 8 с.
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
6. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 531с.
7. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2006. 206 с.
8. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного персуазивного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 02 / Київ. нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 228 с.

9. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.

10. Боднар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ, 2011. 334 с.

11. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2000. 508 с.

12. Бубнова Д. В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 24 с.

13. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 246 с.

14. Ванівська О. І. Фразові дієслова в англійській мові як засіб вираження аспектуальних значень ітеративності та прогресивності в британському національному корпусі текстів (BNC). *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2011. С. 84-90.

15. Ващило О. В. Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка, Київ. 2020. 310 с.

16. Вишнеvsька Н. Ю. Кліше як мовна одиниця: проблеми кліше в мовознавстві. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Філологічні науки*. 2013. № 3. С. 33–36.

17. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

18. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.

19. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 368 с.

20. Гоменюк О. Я. Силабус навчальної дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська). Спеціальність 231 «Соціальна робота». Освітньо-професійна програма «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка». Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2022. 8 с.

21. Гронь Л. В. Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2001. 198 с.

22. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 409 с.

23. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2012. 321 с.

24. Дегтярьова І. Стилістичний синтаксис української постмодерністської прози. *Українська мова*. 2009. № 3. С. 27–38.

25. Дзіман Г. М. Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі:

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2020. 270 с.

26. Дибська Т. С. Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2020. 290 с.

27. Дмітренко Н. Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2020. 708 с.

28. Добровольська Н. Л. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні: дис. ... докт філос.: 011/ Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021, 290 с.

29. Драб Н. Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого мовлення студентів-економів. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С. 22–25.

30. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 402 с.

31. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2010. № 9. С. 3-9.

32. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

33. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: [монографія]. Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2011. 304 с.

34. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною

компетенцією: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.

35. Зайцева І. В. Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 284 с.

36. Зєня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2011. 436 с.

37. Калашник О. С. Робоча програма навчальної дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Київський університет імені Бориса Грінченка. Фаховий коледж «Універсум». Київ, 2022. 21 с.

38. Канюк О. Л. Про роль мовленнєвої компетенції у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. 1(40). С. 115–117.

39. Канюк О. Л., Козубовська І. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників: [монографія]. Ужгород, 2008. 140 с.

40. Киянка В. Формування іншомовних професійно-орієнтованих комунікативних умінь у студентів економічних спеціальностей засобами індивідуальних проектів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. № 30. С. 136–143.

41. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 285 с.

42. Ковтун О. В., Заслужена А. А., Хайдарі Н.І. Professional English. Interaction in social work: Практикум. Київ: НАУ, 2019. 128 с.

43. Конопленко Л. О. Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням ділової гри майбутніх фахівців із інформаційної безпеки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2015. 402 с.

44. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2010. 26 с.

45. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 286 с.

46. Корнєва З. М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 488 с.

47. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.

48. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2010. 364 с.

49. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

50. Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. №3. С. 140-147.

51. Кулішенко Л., Матюшенко С. Лексика навчального процесу. *Світгляд – Філософія – Релігія.* 2014. № 7. С. 162–169.

52. Лабінська Б. І. Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини: дис...канд. філол. наук: 10.02. 04 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2004. 220 с.

53. Лагута Т. М. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. № 2. С. 204–207.

54. Лазаренко С. В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун–т. Київ, 2018. 209 с.

55. Левчик І. Ю. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 227 с.

56. Лучинкіна А. І. Динаміка емоційного інтелекту під впливом RPG. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*. 2011. 13 (2). С. 221–228.

57. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

58. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 735 с.

59. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2012. 285 с.

60. Малота А. А. Відбір навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської*



мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення: матеріали II міжнародного форуму (28 вересня–1 жовтня 2021 р., м. Київ). С. 28–30.

61. Малота А. А. Етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції (28 квітня 2023 р. м. Тернопіль). Тернопіль ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2023. С. 147–148.

62. Малота А. А. Змішане навчання англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (19 березня 2020 р. м. Тернопіль). Тернопіль, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2020. С. 335–337.

63. Малота А. А. Лінгвістичні особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020, № 3-4 (97-98). С. 227–236.

64. Малота А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Social Work and Education*. Vol. 10, No. 3. P. 403-420.

65. Малота А. А. Моделі змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукраїнської міжнародної науково-практичної конференції (18 жовтня 2023 р. м. Вінниця). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2023. С. 45–48.

66. Малота А. А. Навчання професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування у вищій школі: термінологічний апарат дослідження. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2019. Вип. 43. С. 161–166.

67. Маслова С. Я. Методика навчання англійської мови професійно орієнтованого спілкування майбутніх винаробів на засадах контекстно-

інтегрованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 224 с.

68. Мацнєва О. А. Навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2009. 261 с.

69. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.

70. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

71. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

72. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 534 с.

73. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. № 3. С. 3-10.

74. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (66). Issue 162. P. 31-36.

75. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

76. Николаева С. Ю. Индивидуализация процесса обучения иностранным языкам: монография. Київ: Вища школа, 1987. 140 с.

77. Окопна Я. В. Проблеми формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх туризмознавців (німецька мова після англійської). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. № 27. С. 63–66.

78. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 23 с.

79. Онуфрив А. Р. Формування англійської компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 238 с.

80. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Запорізький національний університет / Маловічко О. В., Бутченко Т. І., Приймак О. М. Тернопіль, 2023. 20 с. URL: [https://www.znu.edu.ua/opp/bak/fsu/opp\\_soc-rob\\_22.pdf](https://www.znu.edu.ua/opp/bak/fsu/opp_soc-rob_22.pdf) (Last accessed 13.08.2023).

81. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника / Р. В. Зозуляк-Случик, І. В. Кулик, В. В. Яремчук, О. М. Круліковська, І. В. Хомей. Івано-Франківськ, 2022. 29 с. URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2022/10/231-OP-Socialna-robota-bak-2022.pdf>. (Last accessed 13.08.2023).

82. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка / Лещук Г. В., Полещук В. А., Олексюк Н. С., Мацьків А. І., Рижкова О. Ю., Горбоніс Т. В. Тернопіль, 2023. 29 с. URL:

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni\\_prohramy/bakalavr/fpp/231\\_2023.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/231_2023.pdf) (Last accessed 13.08.2023).

83. Панасенко Г., Акоюн Т. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних вищих навчальних закладах. *Рідна школа*. 2010. № 1-2. С. 30–34.

84. Паустовська М. В. Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 360 с.

85. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2002. 247 с.

86. Петранговська Н. Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англійських фахових автентичних аудіотекстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 290 с.

87. Петрушова Н. В., Кравченко В. Л. Методика становлення професійного спілкування майбутнього вчителя засобами іноземної мови. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. № 87. С. 168–176.

88. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с. 11.

89. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. 191(IV). С. 89–96.

90. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 844 с.

91. Семенчук Ю. О. Формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 280 с.

92. Семеряк І. З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з

використанням інтернету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 188 с.

93. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): монографія. Київ: ПАЛИВОДА А. В., 2010. 352 с.

94. Синєкоп О. С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2022. 718 с.

95. Синєкоп О. С. Технологія «Перевернутий клас» у диференційованому навчанні професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 28 лютого. 2017. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського С. 151-153.

96. Сімкова І. О. Методика навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 25 с.

97. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 341 с.

98. Скляренко Н. Моделі аргументації у процесі навчання монологу-доказу німецькою мовою після англійської. *Молодь і ринок*. 2014. №2 (109). С. 164–169.

99. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.

100. Скріль І. В. Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 287 с.

101. Скрябіна В. Б. Лінгвістичні аспекти персуазивності в дипломатичному дискурсі. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*. 2018. № 2. С. 265–274.

102. Скрябіна В. Б. Персуазивні стратегії любовного дискурсу: комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі англомовної художньої прози ХХ століття): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2011. 287 с.

103. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2017. 305 с.

104. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 194 с.

105. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

106. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

107. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 230 с.

108. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

109. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.

110. Теляшенко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*. 2003. № 4. С. 78–81.

111. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: колективна монографія / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. О. Б. Бігич. К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. 383 с.

112. Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 281 с.

113. Томчук М. І., Бучацька С. М. Психологічна готовність майбутніх фахівців до ділового спілкування іноземними мовами: монографія. Вінниця: Вінницька газета, 2010. 226 с.

114. Ткачук Г. В. Теоретичні та методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 447 с.

115. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 300 с.

116. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2013. №1. С 3–9.

117. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2006. – 176 с.

118. Харитонova Д. Д. Поняття персуазивності та аргументативності як макро- та мікркатегорії у політичному дискурсі. *STUDIA LINGUISTICA*. 2017. Вип. 11. С. 184-194.

119. Хомик А. Ю. Формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій: дис. ... докт філос.: 011 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2022. 283 с.

120. Цепкало О. В. Критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2014. № 4. С. 63–69.

121. Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 226 с.

122. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 622 с.

123. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англomовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 19. С/ 149–161.

124. Чиж С. Г. Іншомовне професійно-орієнтоване спілкування судноводіїв як запорука безпеки на морі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 85–89.

125. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2008. 21 с.

126. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 268 с.



127. Шандра Н. А. Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.

128. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 273 с.

129. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 445 с.

130. Ярошенко О. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 260 с.

131. Юрченко М. Г. Явище гіпертексту і порівняння його з друкованими засобами масової інформації. *Проблеми семантики, слова, речення і тексту*. Київ: КДЛУ, 2000. Вип. 4. С. 172–175.

132. Aborisade P. A. Blended learning in English for academic purposes courses: A Nigerian case study. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* / Ed. B. Tomlinson, C. Whittaker. London British Council, UK. 2013. P. 35–41.

133. Alberts P. P., Murray L. A., Stephenson J. E. Eight Educational Considerations for Hybrid Learning. *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* / Ed. F. L. Wang, J. Fong, R. C. Kwan. Information Sciences Reference: Hershey, PA, 2010. P. 185-202.

134. Allan B. *Blended Learning: Tools for Teaching and Training*. London: Facet Publishing, 2007. 227 p.

135. Allen I. E., Seaman J. *Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the U.S., 2002-2003*. Needham, MA: Sloan-C., 2003. 32 p.

136. Anderson P. *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standard Watch. 2007. URL:

<https://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>. (Last accessed 13.08.2023).

137. Bailey K., Nunan D. *Practical English Language Teaching : Speaking*. New York : McGraw-Hill Companies ; Incorporated, 2004. 199 p.

138. Barnum C, Paarmann W. Bringing introduction to the teacher: A blended learning model. *Technical Communication*. 2002. No 30 (2). P. 56-64.

139. Bartosh O., Limbakh F. Culture of foreign language professional communication of graduates of higher educational establishments. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 1 (44). С. 9–12.

140. BlendKit Reader. 3d edition. L. Futch and B. Chen (Eds.). URL: <https://blended.online.ucf.edu/blendkit-course-blendkit-reader-chapter-1/>. (Last accessed 13.08.2023).

141. Bowyer J. Evaluating blended learning: Bringing the elements together *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*. 2017. Issue 23. P. 17–26.

142. Brown H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. London: Pearson Education, 2006. 410 p.

143. Brown G., Yule G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 283 p.

144. Bygate M. Areas of Research that Influence L2 Speaking Instruction. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2006. P. 159-186.

145. Cabré M. T. *Terminology: theory, methods, and applications* / Ed. J. C. Sager; translated by J. A. DeCesaris. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 263 p.

146. Caulfield J. *How to Design and Teach a Hybrid Course: Achieving Student-Centered Learning through Blended Classroom*. Sterling: Virginia, Stylus Publishing, LLC, 2011. 277 p.

147. Child Protection Conference. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab\\_channel=AchievingforChildren](https://www.youtube.com/watch?v=2Y0xNhEn9BM&ab_channel=AchievingforChildren) (Last accessed 13.08.2023).
148. Coancă M. Common Language Versus Specialized Language. *Romanian Economic Business Review*. 2011. Vol. 5(1). P. 195-199.
149. Coates H., James R., Baldwin G. A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*. 2005. 11(1). P. 19–36.
150. Cohen A. D. Speaking Strategies for Independent Learning: a Focus on Pragmatic Performance. *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 119–140.
151. Conducting a Quick Screen for Trauma - Parent Interview. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=bxbSsK5D\\_PY](https://www.youtube.com/watch?v=bxbSsK5D_PY) (Last accessed 13.08.2023).
152. Conrad J. R.-M., Donaldson A. Continuing to Engage the Online Learner: More Activities and Resources for Creative Instruction. Jossey-Bass, 2012. 176 p.
153. Deianra A. Mock Social Work Interview. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=CX1BzUiRCj0&ab\\_channel=KenyettaHardy](https://www.youtube.com/watch?v=CX1BzUiRCj0&ab_channel=KenyettaHardy) (Last accessed 13.08.2023).
154. Dijk T. A. Discourse and Manipulation. *Discourse & Society*. L.: SAGE Publications, 2006. Vol. 17. P. 359–383.
155. Dorn L. J., Soffos C. Shaping literate minds: Developing self-regulated learners. Portland, MI: Stenhouse Publishers, 2001. 158 p.
156. Douglas D. Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.
157. Driscoll M. Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*. 2002. 3 (3). P. 54–56.
158. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for Teachers. 2 nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 182 p.

159. Dudeney G., Hockly N. Blended learning in a mobile context: new tools, new learning experiences? *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* / Ed. M. McCarthy. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 219–233.
160. Dudeney G., Hockly N. *How to Teach English with Technology. Blended learning*, Pearson Longman, 2007. 192 p.
161. Dziuban C. D., Moskal P. D., Hartman J. L. Higher education, blended learning and the generations: Knowledge is power – no more. *Elements of quality online education: engaging communities*. MA: Sloan Center for Online Education, 2005. URL: [https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Knowledge\\_is\\_power\\_no\\_more.pdf](https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Knowledge_is_power_no_more.pdf). (Last accessed 13.08.2023).
162. English for International Social Work. Методичні вказівки до практичних занять з англійської мови для підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 231 Соціальна робота освітньо-професійної програми «Соціально-правовий захист» / Укл.: Гречок Л.М., Кормільцина С. Ю. Чернігів: ЧНТУ, 2022. 43 с.
163. Elliott D. Internet technologies and language teacher education. *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. 2009. P. 432–450.
164. Ellis A. R., Steed, F. A., Applebee C. A. Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australian Journal of Educational Technology*. 2006. 22 (3). P. 312–335.
165. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, 1968. 338 p.
166. Family Engagement: Social Work Home Visit with Ms. Smith. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab\\_channel=UCDavis](https://www.youtube.com/watch?v=mwKnqvIGLaI&ab_channel=UCDavis). (Last accessed 13.08.2023).
167. Feak Ch. B. ESP and Speaking. *The Handbook of English for Specific Purposes* / Ed. B. Paltridge, S. Starfield. John Wiley & Sons Inc. 2013. P. 35–53.

168. Flowerdew J. *Discourse in English Language Education*. New York: Routledge, 2013. 230 p.
169. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004. 7 (2). P. 95–105.
170. Garrison D., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. 1st ed. Jossey-Bass, 2008. 272 p.
171. Garthwait C. *Dictionary of Social Work*. The University of Montana, 2012. URL: [https://www.umt.edu/social-work/master-of-social-work/Curriculum/socialworkdictionary\\_booklet\\_updated\\_2012\\_oct23.pdf](https://www.umt.edu/social-work/master-of-social-work/Curriculum/socialworkdictionary_booklet_updated_2012_oct23.pdf). (Last accessed 13.08.2023).
172. Georgsena M., Vange L. C. Use of blended learning in workplace learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 142. P. 775.
173. Goh C. C. M., Burns A. *Teaching Speaking: a Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. 301 p.
174. Gottlieb M. *Assessing English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016. 224 p.
175. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs / Ed. C. J. Bonk, C. R. Graham*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. P. 3–21.
176. Gruba P., Hinkelman D. *Blending Technologies in second language classrooms*. Palgrave Macmillan, 2012. 200 p.
177. Gulacar O., Damkaci F., Bowman C. R. A Comparative Study of an Online and a Face-to-Face Chemistry Course. *Journal of Interactive Online Learning*. 2013. Vol. 12, No 1, P. 27-40.
178. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow; England: Pearson Education, 2015. 446 p.
179. Harmon O. R., Alpert W. T., Lambrinos J. Testing the effect of hybrid lecture delivery on learning outcomes. *Journal of Online Learning & Teaching*. 2014. Vol. 10. Issue 1. P. 112–121.

180. Hincks R. Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*. 2010. № 29. P. 4–18.
181. Hinkel E. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. New York; London: Routledge, 2016. 524 p.
182. Holmes B., Gardner J. E-learning. Concepts and Practice. SAGE Publications Ltd, 2006. 200 p.
183. Hughes G. Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*. 2007. 12 (3). P.349–363.
184. Interview with a Social Worker - child protection conference. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=VcsFzoBrmb0&ab\\_channel=FamilyRightsGroup](https://www.youtube.com/watch?v=VcsFzoBrmb0&ab_channel=FamilyRightsGroup). (Last accessed 13.08.2023).
185. Intro to Social Work Practice. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=aIURx2HrSRg&ab\\_channel=melaniepatterson](https://www.youtube.com/watch?v=aIURx2HrSRg&ab_channel=melaniepatterson) (Last accessed 13.08.2023).
186. Introducing Metacognitive Learning Strategies. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab\\_channel=mikeheath](https://www.youtube.com/watch?v=HKFOhd5sMEc&ab_channel=mikeheath). (Last accessed 13.08.2023).
187. Jasmine A. How to Interview Clients by Social Worker. Domestic Violence. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WSVroHs-EFw>. (Last accessed 13.08.2023).
188. Leithner A. Review of blended learning: Using technology in and beyond the language classroom. *Language Learning & Technology*. 2009. 13 (1). P. 33–39.
189. Littlejohn A., Pegler C. Preparing for Blended e-learning (Connecting with E-learning). Routledge, 2007. 298 p.
190. Ludbrook G. English for International Social Work. Libreria Editrice Cafoscarina: Venezia, 2011. 145 p.
191. O' Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 265p.

192. Malota A. Blended Learning in Developing Professional English Communication Skills of Prospective Social Workers. *Наукові записки ТНТУ імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2021. Т.1. № 1. С. 59–66.
193. Marks D. The Hybrid Course: Leaning into the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Technology Integration in the Classroom*. 2013. Vol. 5. Issue 1. P. 35–40.
194. Mazur E. Farewell, lecture? *Science*. 2009. 323 (5910). P. 50-51.
195. McDonald J. *Blended learning and online tutoring: A good practice guide*. Aldershot, UK: Gower, 2008. 203 p.
196. McGee P., Reis A. Blended Course Design: a Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. Vol.16. Issue 4. P. 7–22.
197. Mullamaa K. ICT in language learning – benefits and methodological implications. *International Education Studies*. 2010. 3 (1). P. 38–44.
198. Nagy I. K. English for Special Purposes: Specialized Languages and Problems of Terminology. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2014. 6.2. P. 261–273.
199. Nation I. S. P., Newton J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge ; Taylor & Francis, 2009. 205 p.
200. Neumeier P. A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*. 2005. 14 (1). P. 167–181.
201. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Vol.11. No 2 2019. P. 222–239.
202. Oxford R. L. *Language Learning Strategies*. Boston : Heinleand Heinle Publishers, 1990. 343 p.
203. Pawlak M. Advanced Learners' Use of Communication Strategies in Spontaneous Language Performance. *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. Ed. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2015. P. 121–142.

204. Percy A. G. Finding the perfect blend: A comparative study of online, face-to-face, and blended instruction. Dissertations for PhD. University of North Texas. 2009. 129 p.
205. Scheyett A. Social workers as super-heroes. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=A27QjpQ\\_Ieo](https://www.youtube.com/watch?v=A27QjpQ_Ieo). (Last accessed 13.08.2023).
206. Sharma P., Barrett B. Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom. UK: Macmillan Penguin, 2007. 160 p.
207. Shulman L. Signature Pedagogies in the disciplines. *Daedalus*. 2005. 134 (3). P. 52–59. URL: <https://www.jstor.org/stable/20027998?seq=1>. (Last accessed 13.08.2023).
208. Siew-Eng L., Muuk M. A. Blended Learning in Teaching Secondary Schools' English: A Preparation for Tertiary Science Education in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 167. P. 293–300.
209. Slavin R. E. Instruction Based on Cooperative Learning. *Handbook of Research on Learning and Instruction* / Ed. R. E. Mayer, P. A. Alexander. New York: London: Routledge, 2011. P. 344-360.
210. Social Services / Introduction / What do Social Services do / Types of Social Services. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=c1jSoEcHK74&ab\\_channel=SocialWorkScholar](https://www.youtube.com/watch?v=c1jSoEcHK74&ab_channel=SocialWorkScholar). (Last accessed 13.08.2023).
211. Social Work Engagement Process. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NQnw2Ui8Ox0>. (Last accessed 13.08.2023).
212. Social Worker Practice Skills Client Interview. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OUq8TBxM3bw&t=62s>. (Last accessed 13.08.2023).
213. Staker H., Horn M. B. Classifying K–12 Blended Learning. Innosight Institute. 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. (Last accessed 13.08.2023).
214. The history and state of blended learning / O. Skrypnyk et al. 2015. URL:



file:///D:/Downloads/The\_history\_and\_state\_of\_blended\_learnin.pdf (Last accessed 13.08.2023).

215. Thornton S. J., Cruz B. C. *Teaching Social Studies to English Language Learners*. Routledge, 2013. 238 p.

216. Thornbury S. *30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 140 p.

217. Vaughan N., Garrison D. R. Creating Cognitive Presence in a Blended Faculty Development Community. *Internet and Higher Education*. 2005. 8 (1). P. 1–12.

218. Zadorozhna I. P., Klymenko A. O, Quam Ph. Hybrid courses in a foreign language and culture for philology students. *International Technologies and Learning Tools*. Vol. 71. No 3 (2019). P. 169–182.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Зразок опитувальника викладача

#### Шановний респонденте!

Анкетне опитування проводиться з метою з'ясування стану викладання англійської мови для майбутніх соціальних працівників. Результати опитування будуть використані в межах дослідження на тему «Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників» та розробки відповідної методики.

Будемо вдячні за Ваші відповіді.

Позначте відповідь / відповіді, з якими Ви згодні або дайте відповідь у письмовій формі.

1. Чи використовуєте Ви підручники для навчання англійської мови?

так

ні

Коментар \_\_\_\_\_

2. Чи вмотивовані Ваші студенти до вивчення англійської мови?

так

частково

ні

Коментар \_\_\_\_\_

3. Який середній рівень володіння англійською мовою серед першокурсників?

A1

A2

B1

B2

інше або коментар \_\_\_\_\_

4. Чи достатньо годин для вивчення англійської мови?

так

ні

Коментар \_\_\_\_\_

5. Який рівень володіння першокурсниками уміннями професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою?

високий

середній

достатній

недостатній

Коментар \_\_\_\_\_

6. Оберіть професійні ролі, характерні для соціального працівника та за потреби додайте інші

практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом)

організатор (організація та координація роботи з клієнтом)

управлінець (управління соціальною роботою в соціальних службах)

викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи)

дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи)

Коментар \_\_\_\_\_

7. Оберіть типові ситуації англomовного спілкування соціальних працівників та за потреби додайте власні

бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб;

інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися;

вироблення з клієнтами алгоритму дій;

обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом;

виступи на семінарах, конференціях.

Коментар \_\_\_\_\_

8. Оберіть типи діалогів, в яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою

діалог-розпитування

діалог-домовленість

діалог-обговорення

діалог-обмін враженнями

діалог-суперечка

діалог-унісон

діалог-дисонанс

емоційний діалог

естетичний діалог

інтелектуальний діалог

9. Оберіть типи монологів, у яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою

монолог-повідомлення

монолог-пояснення

монолог-розповідь

монолог-презентація

монолог-доповідь

монолог-доведення

монолог-опис

монолог-оцінка  
монолог-спростування  
монолог-коментар  
монолог-порівняння  
монолог-міркування

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Б

### Відповіді викладачів

1. Чи використовуєте Ви певний навчально-методичний комплекс для навчання англійської мови майбутніх соціальних працівників?
  - так – 67 %
  - ні – 33 %
2. Чи вмотивовані Ваші студенти до вивчення англійської мови?
  - так – 53 %
  - частково – 47 %
3. Який середній рівень володіння англійською мовою серед першокурсників?
  - A2 – 67 %
  - B1 – 33 %
4. Чи достатньо годин для вивчення англійської мови?
  - ні – 100 %
5. Який рівень володіння першокурсниками уміннями професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою?
  - середній – 73 %
  - недостатній – 27 %
6. Оберіть професійні ролі, характерні для соціального працівника та за потреби додайте інші
  - практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом) – 100 %
  - організатор (організація та координація роботи з клієнтом) – 47 %
  - управлінець (управління соціальною роботою в соціальних службах) – 80 %
  - викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи) – 53 %
  - дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи) – 40 %
7. Оберіть типові ситуації англійськомовного спілкування соціальних працівників та за потреби додайте власні
  - бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб – 100 %
  - інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися – 100 %
  - вироблення з клієнтами алгоритму дій – 100 %
  - обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом – 67 %
  - виступи на семінарах, конференціях – 80 %
8. Оберіть типи діалогів, в яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою
  - діалог-розпитування – 87 %;

діалог-домовленість – 73 %;  
діалог-обговорення – 60 %;  
діалог-обмін враженнями – 40 %,  
діалог-суперечка – 20 %.

9. Оберіть типи монологів, у яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою

монолог-повідомлення – 80 %;  
монолог-пояснення – 87 %;  
монолог-розповідь – 73 %;  
монолог-презентація – 67 %;  
монолог-доповідь – 40 %;  
монолог-доведення – 33 %;  
монолог-опис – 27 %;  
монолог-оцінка – 27 %  
монолог-спростування – 20 %;  
монолог-коментар – 20 %.

## Додаток В

### Зразок опитувальника соціального працівника

#### Шановний респонденте!

Анкетне опитування проводиться з метою з'ясування потреб у знанні англійської мови соціальними працівниками. Результати опитування будуть використані в межах дослідження на тему «Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників» та розробки відповідної методики.

Будемо вдячні за Ваші відповіді.

Позначте відповідь / відповіді, з якими Ви згодні або дайте відповідь у письмовій формі.

1. Як часто Вам доводиться спілкуватись усно англійською мовою?

дуже часто

часто

рідко

ніколи

Коментар \_\_\_\_\_

2. Чи важливе знання англійської мови соціальним працівникам?

дуже важливе

важливе

не дуже важливе

не важливе

Коментар \_\_\_\_\_

3. Оберіть професійні ролі, характерні для соціального працівника та за потреби додайте інші

практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом)

організатор (організація та координація роботи з клієнтом)

управлінець (управління соціальною роботою в соціальних службах)

викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи)

дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи)

Коментар \_\_\_\_\_

4. Оберіть типові ситуації англійськомовного спілкування соціальних працівників та за потреби додайте власні

бесіда з клієнтами стосовно їхній проблем, потреб

інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися

вироблення з клієнтами алгоритму дій

обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом

виступи на семінарах, конференціях

Коментар \_\_\_\_\_

5. Оберіть типи діалогів, в яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою

діалог-розпитування

діалог-домовленість

діалог-обговорення

діалог-обмін враженнями

діалог-суперечка

діалог-унісон

діалог-дисонанс

емоційний діалог

естетичний діалог

інтелектуальний діалог

6. Оберіть типи монологів, у яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою

монолог-повідомлення

монолог-пояснення

монолог-розповідь

монолог-презентація

монолог-доповідь

монолог-доведення

монолог-опис

монолог-оцінка

монолог-спростування

монолог-коментар

монолог-порівняння

монолог-міркування

Дякуємо за співпрацю!



## Додаток Г

### Результати опитування соціальних працівників

1. Як часто Вам доводиться спілкуватись усно англійською мовою,  
 часто – 43 %  
 рідко – 43 %  
 ніколи – 14 %
2. Чи важливе знання англійської мови соціальним працівникам?  
 важливе – 71 %  
 не дуже важливе – 29 %
3. Оберіть професійні ролі, характерні для соціального працівника та за потреби додайте інші  
 практичний соціальний працівник (практична робота з клієнтом) – 100 %  
 організатор (організація та координація роботи з клієнтом) – 43 %  
 управлінець (управління соціальною роботою в соціальних службах) – 86 %  
 викладач (підготовка фахівців у галузі соціальної роботи) – 86 %  
 дослідник (дослідження в галузі соціальної роботи) – 71 %
4. Оберіть типові ситуації англійськомовного спілкування соціальних працівників та за потреби додайте власні  
 бесіда з клієнтами стосовно їхніх проблем, потреб – 71 %  
 інформування клієнтів щодо сервісів, якими вони можуть скористатися – 57 %  
 вироблення з клієнтами алгоритму дій – 43 %  
 обговорення проблем з іноземними колегами, обмін досвідом – 86 %  
 виступи на семінарах, конференціях – 86 %
5. Оберіть типи діалогів, в яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою  
 діалог-розпитування – 100 %,  
 діалог-обговорення – 71 %,  
 діалог-обмін враження – 57 %,  
 діалог-домовленість – 43 %
6. Оберіть типи монологів, у яких можуть брати участь соціальні працівники іноземною мовою  
 монолог-повідомлення – 71 %;  
 монолог-розповідь – 57 %;  
 монолог-пояснення – 43 %;  
 монолог-презентація – 29 %;  
 монолог-опис – 29 %

## Додаток Д

### Зразок опитувальника студента

#### Шановний респонденте!

Анкетне опитування проводиться з метою з'ясування стану викладання англійської мови для майбутніх соціальних працівників. Результати опитування будуть використані в межах дослідження на тему «Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників» та розробки відповідної методики.

Будемо вдячні за Ваші відповіді.

Позначте відповідь / відповіді, з якими Ви згодні або дайте відповідь у письмовій

1. Чи важливі для Вас знання англійської мови?

дуже важливі

важливі

не дуже важливі

не важливі

Коментар \_\_\_\_\_

2. Чи вважаєте Ви, що англійська мова потрібна Вам для подальшої професійної діяльності?

дуже потрібна

потрібна

не дуже потрібна

не потрібна

Коментар \_\_\_\_\_

3. Який Ваш рівень володіння англійською мовою?

A1

A2

B1

B2

інше або коментар \_\_\_\_\_

4. Чи достатньо годин в університеті для вивчення англійської мови?

так

ні

Коментар \_\_\_\_\_

5. Чи можете Ви спілкуватись з іноземцями усно?

так

з труднощами

ні

Коментар \_\_\_\_\_

6. Чи цікаво Вам вивчати англійську мову

дуже цікаво

цікаво

не дуже цікаво

не цікаво

Коментар \_\_\_\_\_

7. Які теми Ви б хотіли вивчати на заняттях з англійської мови?

історичний розвиток соціальної роботи

види соціальних працівників

фінансування соціальних послуг

соціальна психологія та особистість

майбутня професія

психічне здоров'я і психічні розлади

стрес та шляхи його подолання

сімейні конфлікти

розпад сім'ї, підтримка дітей

расизм. неповні сім'ї

прийомні сім'ї

усиновлення

соціально занедбані діти

жорстоке поводження з дітьми

булінг

діти з особливими потребами

підліткова вагітність

неповнолітні злочинці

права дітей та молоді

соціальна робота з людьми похилого віку

інвалідність

безробіття

бідність

безпритульність

дискримінація

наркозалежність

волонтерство

8. Чи знайомі Ви зі змішаною формою навчання?

так

ні

Коментар \_\_\_\_\_

9. Чи хотіли б Ви вивчати деякі предмети за змішаною формою?

так

ні

не знаю

Коментар \_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Е

### Відповіді студентів

1. Чи важливі для Вас знання англійської мови?  
 дуже важливі – 74 %  
 важливі – 26 %
2. Чи вважаєте, що англійська мова потрібна Вам для подальшої професійної діяльності?  
 потрібна – 65 %  
 не дуже потрібна – 35 %
3. Який Ваш рівень володіння англійською мовою?  
 А2 – 32 %  
 В1 – 62 %  
 В2 – 6 %
4. Чи достатньо годин в університеті для вивчення англійської мови?  
 ні – 100 %
5. Чи можете Ви спілкуватись з іноземцями усно?  
 так – 9 %  
 з труднощами – 74 %  
 ні – 18 %
6. Чи цікаво Вам вивчати англійську мову  
 дуже цікаво – 12 %  
 цікаво – 59 %  
 не дуже цікаво – 29 %
7. Які теми Ви б хотіли вивчати на заняттях з англійської мови?  
 історичний розвиток соціальної роботи – 3 %  
 види соціальних працівників – 24 %  
 фінансування соціальних послуг – 29 %  
 соціальна психологія та особистість – 32 %  
 майбутня професія – 6 %  
 психічне здоров'я і психічні розлади – 12 %  
 стрес та шляхи його подолання – 71 %  
 сімейні конфлікти – 76 %  
 розпад сім'ї, підтримка дітей – 65 %  
 расизм, неповні сім'ї – 59 %  
 прийомні сім'ї – 56 %  
 усиновлення – 62 %  
 соціально занедбані діти – 59 %  
 жорстоке поводження з дітьми – 56 %

булінг – 82 %  
діти з особливими потребами – 50 %  
підліткова вагітність – 59 %  
неповнолітні злочинці – 71 %  
права дітей та молоді – 76 %  
соціальна робота з людьми похилого віку – 50 %  
інвалідність – 53 %  
безробіття – 53 %  
бідність – 71 %  
безпритульність – 53 %  
дискримінація – 82 %  
наркозалежність – 79 %  
волонтерство – 66 %

8. Чи знайомі Ви зі змішаною формою навчання?

так – 91 %

ні – 9 %

9. Чи хотіли б Ви вивчати деякі предмети за змішаною формою?

так – 41 %

ні – 29 %

не знаю – 29 %

## Додаток Ж

### Тексти відеофонограм, які використовуються в комплексі вправ

#### Приклад 5

Social service is a service provided by a governmental or private organizations to improve the life and living conditions of the children, disabled, the elderly and the poor in the community. Social service also called welfare service or social work, any of numerous publicly or privately provided services intended to aid disadvantaged, distressed or vulnerable persons or groups. The term social service also denotes the profession engaged in rendering such services.

What do social services do? The purpose of all types of social services examples is to meet those basic human needs for health and well-being. This is done in different ways depending upon the country you live in. Family social services will intervene if a child is in danger and move them to a safe place by placing them with a foster care family for as long as necessary.

Types of social services. Family social services. One of the largest categories of social services is family social services. This social service example will include support for families such as food and child care. It will also include programs designed for the safety and welfare of children. Family social services is dedicated to the health and well-being of children and their families and will offer multiple social service programs in this realm to achieve that.

Disability related financial assistance. Some social services examples will provide mental and physical health care assistance and financial help for those with disabilities that keep them from being able to work.

Financial aid for education. This example of social services includes things like government grants for those wishing to go to college and ahead. Start programs for preschool age children that may be from families lacking the ability to afford preschool educational opportunities.

Mental health assistance. Mental health assistance is another example of social service provided by governments. It can include substance abuse counseling as well as psychiatric treatment for more serious mental disorders.

Complemental income and unemployment assistance. For those who have lost their jobs. Unemployment assistance provides financial help for a certain period to help people stay on their feet. While searching for a new source of income, welfare assistance is also provided in many countries for those that are making less than what may be considered a poverty line [210].

### **Приклад 9.**

Hi, and welcome to this video introducing Metacognitive Strategies. Today we'll be looking at what Metacognitive Strategies are, how they can help students, and how you can implement them in the classroom.

Firstly, what are Learning Strategies? Einstein and Mayer describe Learning Strategies as including mental and physical processes which are consciously controlled and selected by the learners to overcome challenging tasks. Learning Strategies are classified into several general types which interact and support each other. The three types are Cognitive Learning Strategies, Metacognitive Learning Strategies, and Social Effective Learning Strategies.

In this video we're going to focus on Cognitive and Metacognitive Learning Strategies. Cognitive Strategies are one type of learning strategy that learners use in order to learn more successfully. Strategies include repetition, organising language, summarising meaning, guessing meaning, and using imagery for memorisation. All of these strategies involve deliberate manipulation of language, either mentally or physically to improve learning. You've already been employing many of these strategies in the classroom. For instance, if the learner tries to remember new words by visualising them represented in a memorable or ridiculous situation, this makes it easier and faster to recall these words in the classroom. Activities which can be described as cognitive strategies include making mind maps, visualisation, association, mnemonics, using clues in reading comprehension, underlining key words, scanning and self-



testing and monitoring. In the graphic you can see some of the general types of cognitive tasks which are often used in the classroom [186].

### **Приклад 10.**

The best students, however, can plan, monitor and evaluate which kind of strategies work best and when to use them. Students who display this kind of behaviour often make much greater progress. This brings us to Metacognitive Strategies.

Metacognitive strategies are often described as thinking about thinking. These are the strategies which learners need to reflect on and identify their abilities and approaches to learning. For example, a student might consider how successful they were during a task, which strategies they did or did not use, which kind of strategies did they find most helpful, useful or difficult, and what they might do in future to improve their performance on a specific kind of skill. As a result of this kind of process, learners will become increasingly autonomous in their learning since they are aware of their strengths and weaknesses.

Tracy Gerben identified three types of knowledge that students need in order to develop and choose the best strategies. The first is the person variable. This is the knowledge and beliefs a learner has about their own or other students' abilities as learners. The second is the task variable. Students need knowledge of available information, resources and task difficulty. The third and final variable is the strategy variable. Students must identify goals, including the thought and action required to complete these goals. Students can use this knowledge to prepare and plan for learning, select and use strategies, monitor strategy use, orchestrate different strategies together and evaluate strategy use and learning.

How can we include these ideas in a real classroom? Let's take a look at a three-part model which will help us to plan sections in which students get to develop their metacognitive knowledge and strategies. Part one is planning. This allows the learner to preview initial ideas of how to accomplish a learning task. This is an example of the worksheet a teacher uses before a reading task. Students use it to evaluate what they

already know, what they're trying to find out and the strategies that they're going to use to do that. This strategy evaluation matrix is a tool a teacher can use with the students for them to identify strategies they might want to use.

Part two is monitoring. This happens during a class as the students are accomplishing their tasks. Learners monitor their progress and check language comprehension and production. In order to do this, the students must pause and take time to reflect on how things are going. The teacher can help by using tools like this one from the same reading class.

The last part is evaluating. The learners consider and evaluate how well they accomplish the learning task, how well the strategies they use work and what they might do the same or differently in the future. During the evaluation, they're already taking steps to plan for the next time. Good luck [186].

### **Приклад 15**

**Author:** How can clinicians ask about childhood trauma? Many clinicians can have a lot of uncertainty about the best way to ask about and screen for childhood traumas or adverse childhood experiences. And so this video models how a clinician can ask about these things in a structured and evidence-based way, even in the context of a routine clinical appointment that might have real-time constraints. The screening questionnaire being used is called the ACE, or the Adverse Childhood Experiences Questionnaire. It's a 10-item validated tool that asks about childhood experiences such as sexual, physical, or verbal abuse, physical neglect, and also emotional deprivation. It also asks if a child has had an experience of loss of a parent either due to incarceration or divorce. It inquires about a parent having a major mental illness or a substance use disorder, and also about whether there's been any domestic violence in the home. And for each item that a child or a parent endorses, the child gets one point, and the total of those points is called their ACE score. So the reason to screen for these ACEs is that we now have a large body of literature which really links these adverse childhood events with a whole host of long-term, serious physical and mental health outcomes.

We know that these adverse childhood experiences are not only significant for health, but that they're prevalent.

A recent study showed that 75% of adult respondents in a population sample endorsed an ACE score of at least one. And we also have evidence that says that the higher your ACE score is, the more likely you are to have really serious physical and mental illnesses. For example, respondents with an ACE score of four or more were at a six to tenfold increased risk of things like cardiovascular disease, stroke, and diabetes, also mental illnesses such as depression, substance use disorders, and even suicide. Respondents with an ACE score of six or higher had a mortality that was 20 years sooner than those with an ACE score of zero. So this following clinical scenario models how a clinician can ask about these traumas in a sensitive and evidence-based way, which is also timely. We see that Dr. Lawson is meeting with 10-year-old Sam and his mom, Dana. And Dr. Lawson's just completed a routine physical checkup, and she has no health concerns for Sam. She's about to wrap up the appointment when Sam's mom raises questions about Sam's behavior at school and also mentions that there have been some stresses in the home. So Dr. Lawson decides to do this brief screen.

**Social Worker:** So Sam's healthy other than some seasonal allergies, and everything else okay then?

**Mother:** Actually not quite. I don't know what's been happening, but between last school year and this year, all of a sudden I'm getting these phone calls from his teacher saying that he's not paying attention in class. They think he has ADHD all of a sudden. I mean, I don't know where this is coming from, but this is not the same kid I had a year ago.

**SW:** Okay, so it sounds like there's a little bit more going on and some more worries that you wanted to talk about. So perhaps it makes sense that we take a few minutes and then I chat with you, and then I'll spend a few minutes with Sam.

**M:** Sure, that'd be great.

**SW:** Okay, Sam, do you want to go and hang out in the waiting room for a bit and I'll come find you in a few minutes?

**M:** Go ahead, honey.

**SW:** So tell me about Sam and the issues that he's having at school.

**M:** Well he's like a totally different kid and not in a good way. All of a sudden this year I've been getting calls three-four times a week from his teacher, the principal. They're saying things like he's acting out in class, he's having little kind of angry spurts all of a sudden. He's not doing his homework, which is completely news to me. His grades are slipping. I mean, he used to be like 70s, 80s, 90s kid. Now he's getting 60s.

**SW:** So this feels like a real diversion from last year, a real change from last year.

**M:** Oh, totally, like night and day.

**SW:** Okay, so it sounds like there's been some problems at home. So I'm going to ask you some screening questions that I ask all the parents. Some of them might fit for you and some of them might not. Probably take about five minutes and we'll just go through them together.

**M:** Sure, let's do it.

**SW:** So why don't we start with how you're doing?

**M:** I'm honestly I'm getting by. I mean, I think, you know, Darryl and I got divorced last year. He's somewhere out in BC, who only knows where.

**SW:** So is Sam seeing him at all?

**M:** I think they Skype maybe once every couple months, but he's really not been in contact and he's not been sending the money that he promised he would. So I'm really not thrilled with him right now.

**SW:** So has that meant that finances have been tight or is?

**M:** Yeah, I mean, I was kind of counting on the child support to come in. You know, things are tight with a three people household and then for almost, since long as Darryl's been gone, my mother's also moved in with me. She, you know, as you get older, she's starting to get a little bit more dementia. Some people just stick their parents in a home, but I was the good daughter, and I decided to take her into mine.

**SW:** So lots of changes, lots of things going on.

**M:** Yeah.

**SW:** And how do you feel like you're managing with all of that?

**M:** I mean, some days are obviously better or worse than others. It's been a lot of changes, like you said. I mean, I'm not getting enough sleep. Things are tight financially.

**SW:** Emotionally, how have you been doing then and managing?

**M:** Things are, you know, sometimes very stressful. Like if my mother has an episode or when I get called from school, but like, I don't think I'm really like depressed or anything, it just, it's kind of a day-to-day thing. Yeah.

**SW:** So are there ever any times that you're not managing well? Like you're not able to get out of bed or do the things that you need to do in a day?

**M:** There's a couple mornings that I sleep in, but it's really like, I still kind of get by. I get everything done I need to. Like, I know it's kind of a tough time right now, but I don't feel like it's gonna be hopeless forever, hopefully.

**SW:** So some struggles, but.

**M:** Yeah.

**SW:** Okay. Do you ever cope with using drugs or alcohol? No, I mean, my mother used to drink, but I tried to be really aware of not using that as crutch.

**M:** So then no drinking at all at home? No drinking and I definitely don't want drugs in the house for the kids, so none of either.

**SW:** What about making sure that Sam and your little one have what they need in terms of winter coats or food or those sorts of things?

**M:** I'm doing the best I can, you know, like we haven't got a chance to go winter coat shopping yet. His from last year still kind of fits. It's not great, but it's solution for now.

**SW:** So he's wearing his coat from last year.

**M:** Yeah.

**SW:** Do you have a sense about, is that hard because of finances or are there other reasons?

**M:** Mostly finances, but I mean, kind of time too. Like to get everybody out the door to go grocery shopping or go clothes shopping, it's a big ordeal. I mean, I know

we didn't pick up everything he wanted for back to school this year either. It'd be easier if I had a few extra dollars and a few extra hours.

**SW:** Right, so Sam's not always having the things that he needs right now then.

**M:** I guess not exactly, no.

**SW:** Yeah. And what about, you know, food? Does there food in the fridge? Are you able to put food on the table?

**M:** Oh, of course, I mean, we have the bulk foods for lunch and of course, I mean, we have the bulk food store membership. So when we do get out, I let Sam pick out things he likes to make, you know, macaroni, stuff for sandwiches, cereals. That way, you know, sometimes he makes himself breakfast in the morning before school or dinners. There's always something for him to eat.

**SW:** And what kinds of things does Sam have for dinner?

**M:** Like I said, like he'll do macaroni. You know, sometimes it's not great, but he'll do like the fruit by the foot or, you know, sometimes some snack food, sometimes more comprehensive meals, I guess.

**SW:** So when you say he does it, is he cooking or are you cooking or both?

**M:** I guess kind of a mix of both, to be honest. Like I can usually get dinner together a couple nights a week or if we have more money coming in, you know, sometimes we'll order a pizza. But I just don't have time to cook.

**SW:** So with all the stress in the house, has there been any times that people have kind of gotten really upset with Sam or yelled at him or said mean or hurtful things to him?

**M:** Not really. I mean, like my mother has not ever really been a very nice person. And now she's gotten kind of more and more senile. She gets kind of more and more mouthy sometimes. So she'll sort of go off on him. But I mean, I do the best I can to let him know he's still loved, that it's not his fault, things like that.

**SW:** And what about how is discipline handled in your house? Has anybody ever spanked or hit or physically hurt Sam in any way?

**M:** No, never. I mean, I used to give him timeouts when he was younger, but I know it sounds awful, but like I don't actually have time to discipline them now.

**SW:** What about sexual abuse? Has anyone touched Sam in a sexual way or in an inappropriate way?

**M:** Excuse me?

**SW:** Yeah, that's a hard question to hear for lots of people, but I ask everybody that question.

**M:** No, no, never. I would never let that happen to my child.

**SW:** Okay, so he's been safe from sexual abuse or from sexual appropriate touch. Okay, so how do you think Sam's doing in his close family relationships? Loved and supported?

**M:** I mean, I know, I guess I haven't really been around for him as much as I'd like to be, obviously. I do the best to let him know how much I care for him. Sometimes we have a little bit of more money. I will get him something nice that he wants. You know, I've heard him kind of, he's kind of mouthed off and said, oh, you love the baby more than you love me, but that's obviously not true. I love both my kids.

**SW:** So what do you think he would say if he was here and I asked you if he felt loved?

**M:** I hope he'd say yes.

**SW:** OK. Have some doubt?

**M:** I mean, like I said, I know I'm doing the best I can, but I guess sometimes I'm not doing enough for him. I don't know.

**SW:** You mentioned that there were some difficulties with your mom. Can you tell me a little bit more about what's happening with your mom in the home?

**M:** Well, she's lived with us for the past year or so. She was diagnosed with dementia. So she has days where she remembers everything and days where she's starting to slip more and more. And she's very judgmental, very opinionated. She has the way she likes things.

**SW:** Has there been any time that your mom has become physically aggressive in the home?

**M:** No, never.

**SW:** And what about her relationship with you? How is she managing or how are you managing together with her in the home?

**M:** Some days are definitely better than others. She, like, I guess you could say I kind of try to check her behavior when she's getting a little bit too mouthy. I guess that's probably the best way to say it.

**SW:** Has it ever come to physical blows between the two of you?

**M:** No, no, just arguments here and there.

**SW:** And when you mean arguments, how intense are those arguments getting?

**M:** Like we raise our voices. I mean, I'm doing the best I can here.

**SW:** And has it ever come to physical blows?

**M:** No, never. I'd have to take some other action if that happened.

**SW:** And that intensity, is it kind of like arguing or is it like yelling and screaming and doors slamming or people throwing objects?

**M:** I guess you could say we've gotten pretty loud. I mean, she'll go and kind of slam things in her room. You know, I obviously I wouldn't ever let her hurt the kids.

**SW:** And where are Sam and the baby when these things are happening?

**M:** Sam will usually go and hide in his room, maybe turn his music up. You know, Lee's sometimes napping in the crib in the playpen. I guess to be totally honest, I do lose my patience and scream more than I'd like to. So it sounds like there's kind of a lot of tension and arguing in that relationship.

**SW:** How often would you say that that's happening, that it comes to the kind of arguing and yelling place?

**M:** I guess like a few times a week.

**SW:** And kind of one sort of last question. Has anyone in your family been in prison or in jail?

**M:** No, never.

**SW:** So thank you very much for sharing all of that. I'm just going to recap. It sounds like there's been a lot of stressors and lots of change over the last year. Sam's dad has moved away, which has kind of created some changes in finances, which have led to maybe not always having the food or the clothing that you've needed or that Sam



has needed. You've got your mom has moved in, and there's some stress and tension and arguing that's happening in that. And you've also told me that maybe all of these stressors and stuff have contributed to Sam not feeling as loved or as cared for. On the other hand, it sounds like you're managing emotionally and that you're not using any drugs or alcohol. You have told me that there are no concerns regarding physical, emotional, or sexual abuse for Sam in his life, and that nobody in your family or in Sam's life has gone to prison.

**M:** So I think you're right.

**SW:** There is likely a connection between kind of what's happening for Sam in school and the difficulties that he's starting to have with all of these stresses and changes at home. So I'm going to book a follow-up appointment for you and Sam to come in. And at that time, we'll talk about some of the ways in which I might be able to help or develop a plan together.

**M:** Sounds good. Thank you.

**SW:** OK. All right. So make sure you make an appointment on your way out to come back in as soon as you can, OK?

**M:** And you said you wanted to see Sam for a bit as well?

**SW:** Yeah. I'm going to see Sam right now. And then when I'm done, just make sure on the way out that you talk to reception about making another appointment. OK?  
All right.

**M:** Thanks, Dr. Lawson.

**SW:** OK, thanks.

**Author:** Based on the information that Dr. Lawson gathered in her interview with Sam's mother, Sam's A score would be 3 [151].

### **Приклад 17.**

It's about assessing risk of harm, current harm and future possible harm to that child. It's about pooling information together from professionals and the family and obviously if the child is of an age then you pool information from the child as well. All investigations are not always heading towards, for example, a conference. So it may be

that you have assessed the risk of harm to that child and with obviously your manager come to a decision that putting in support would be enough for that child and their family.

Once the referral is received it's allocated to a social worker and at that point in time you are going out to assess the harm that there may or may not have been to that child because sometimes we get information and it's malicious but we have to go out to assess. We would want to meet with the family and the child. We do things like, for example, we would speak to the parents and ask if we can see the child on their own and we would want to see the child in an environment where they feel comfortable, where they're maybe not going to be impacted on by a parent's presence. So we do ask parents at times to see the child in the bedroom or it could be that we would see them at school so that we can get the opinion of that child and their version of what's going on. We speak to parents of course and get the information from them from their point of view. We also speak to other professionals who are involved and if required we will use an interpreter. It's all about really looking at the welfare of that child. Are their needs being met? What can we do as an organisation to assist the parents to bring up the level if it's necessary? Because sometimes you go in and do assessments and things are generally alright but it may be that obviously parents require some assistance, some people are isolated, they don't have the family support around and it may be that we can put in assistance for them in some way. What are the things parents do to help the child?

Apart from my manager, the parents see the report, I would meet with them, discuss the report, go through it with them. Obviously there's going to be things in it that they will not agree about, we'll discuss that and they will, I may have not included something which they want included so we will discuss that also and I would take their points and ensure that I would raise them at the conference. If you give it enough time there are things that you can change but there are things that you're obviously not going to because that's perhaps how you see it and the parents see it perhaps differently. We would want to ensure that the parents know from the onset what our concerns are. We'd be very clear that parents are not going to a conference without knowing the reasons

for our concerns. elling his concerns and we'll talk about some of these some of the things

That information would also come from other professionals as well. So I would be providing the parents with the concerns that other professionals may have. We would want to ensure that parents are able to be at the conference. So it may be that there's some childcare arrangements that need to be made. We would assist them with that. We would discuss with them about who they may want to be at the conference to offer them support. So it may be that there's a family member or a friend that they would find supportive, or it could be an organisation, an advocacy organisation. The parents would be made aware of who would be present at the conference. The conference would have to be courant, so there's a number of professionals who would, it's standard for them to be there, so such as the police, health, education and obviously social services. And additional professionals would also be invited, which I would make the parents aware of. So it may be that they have somebody from a nursery or someone from, let's think, it could be a drug and alcohol advisor, someone like that.

Sometimes the child is not made subject to a protection plan. If it is, there's a plan put together to support the child to assist in bringing up the level of care. That plan would also incorporate the parent. It may be that the parent needs to attend somewhere as part of the plan.

And after the conference, there is obviously the core group meetings. Some organisations or some departments will have their core group meeting on the same day. However, others have it within 10 days, working days. It's a much smaller group. You would not have all those individual professionals who were at the conference meeting. It would be key individuals such as health, education and the social worker who would chair the meeting. And you would also have the parents there. The parents are an important part of that meeting [184].

### **Приклад 18.**

**Chair:** The purpose of today's meeting is to share information with each other and come up with a plan to help and support you and your family. I really need you to

be as open and honest as possible about what's working well for you in your family and what your strengths are as a family. In addition to any worries that you have. I'm the independent child protection conference chair. Can we get around the room and do some introductions please?

**Emily's Nursery manager:** I'm Jenny and I'm Emily's nursery manager.

**Emily's health visitor:** I'm Ella and I'm Emily's health visitor.

**Social worker:** I'm Sam, I'm the allocated social worker for the family.

**Harry's headteacher:** I'm Cassie and I'm Harry's headteacher.

**Police officer:** I'm Greg from the police.

**Harry's school nurse:** I'm Natasha and Harry's school nurse.

**Dad:** I'm Ian and I'm Dad.

**Mum:** I'm Claire and I'm Mum.

**Harry:** I'm Harry.

**Chair:** Thank you. I'd like to remind everybody about confidentiality. Any information that you hear shared as part of this meeting is not to be shared outside please. I'd like to remind everybody to behave respectfully towards one another and I'd like to remind everybody that the meeting is being audio recorded for the child's records. So I'd like to come to the social worker if you could please read out your danger statement and tell the family why we're here today.

**Social worker:** So the reason why we're here today is because over the last few months we've heard three police reports of parents arguing.

**Chair:** So Harry, Claire and Ian, we've heard from Sam of what he's worried about. Can you tell me what you think is going well in your family?

**Mother:** Well we do have close family that help us out quite often.

**Chair:** Can you tell me what isn't working well in your family and what you're worried about?

**Harry:** Yeah when they're arguing it wakes me up at night. It does keep me up. It makes it, it's annoying to listen to. And obviously I can see it affecting Emily. She's upset and it's getting to her. She doesn't like him.

**Chair:** Now that Harry's stepped out of the room, Greg would you like to share information on behalf of the police?

**Police officer:** Okay there have been three police call outs this year.

**Harry's school nurse:** I saw Harry for a health assessment last week and he was well presented in his school uniform.

**Harry's headteacher:** Harry has been with us since year seven, he's now in year ten. He is really well liked by staff and by his peers and has lots of friends.

**Emily's health visitor:** When I was the health visitor for Emily I would see Claire quite a bit actually because after Emily was born Claire became quite low.

**Emily's Nursery manager:** Emily's been at our nursery for just over a year now. She's doing really well. But one of our main concerns is that over the past few weeks she has started to wet herself.

**Chair:** We've heard all of the information now during the meeting. What I'd like us to now think about is where we would place ourselves on the scale.

**Mum:** Well I'd say a five. You know the kids go to school in nursery every day and we have got family around us that help us as well.

**Dad:** I'd probably agree with Claire, what she said.

**Harry:** I'd probably say a seven because I am happy and I feel like I'm safe.

**Chair:** What I'd like us to now think about, Harry, Claire and Ian and the professionals, is what support might we be able to give your family and what do you think would help?

**Presenter:** In the meeting everyone will agree a plan of what needs to happen next to support you to achieve your child's safety goals. Everyone will think about what things may help. It is important that you make sure the plan is right for you and your family. The Chair will ask the professionals whether they think your child is at risk of significant harm based on the information available. Each professional must give their opinion and the Chair will confirm the decision of the meeting. The decision of the Chair is final. If the decision is that your child is at risk of significant harm, then the plan will be called a Child Protection Plan.

**Chair:** Because we've made a decision now that Harry and Emily will be subject to a Child Protection Plan. I'd like to explain what happens next. So the next process is that there will be a meeting called a core group meeting and that will happen within 10 working days from today and that will involve yourselves, the family and the key professionals in the room. There will be a review child protection conference or another meeting like this in three months so we'll come back together and we will consider again what's worked well with the plan and anything that we're still worried about. I'd like to thank you, the family, for your time today and thank you for being so open and so honest and working with all the professionals in the best interests of your children.

**Chair:** The written summary and plan will be sent to you within one working day of the meeting with a letter confirming the decision of the conference [147].

## Додаток 3

## Результати експериментального навчання

Таблиця 3.1

Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-1  
(2021-2022 н. р.)  
(доекспериментальний зріз)

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
В-к О.	4	3	3	2	2	3	5	4	3	3	4	36	0,36
В-ич Є.	5	4	4	2	3	3	5	5	4	2	3	40	0,4
К-як С.	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	26	0,26
П-ик О.	6	4	3	3	3	4	5	5	5	4	4	47	0,47
Р-з І.	5	4	3	3	3	5	4	4	4	3	5	43	0,43
С-к З.	6	5	4	2	3	4	5	5	5	4	4	45	0,45
С-ах Ю.	7	7	6	4	5	6	7	7	7	6	7	70	0,7
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>307</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>5,1</b>	<b>4,1</b>	<b>3,6</b>	<b>2,6</b>	<b>3</b>	<b>3,9</b>	<b>4,9</b>	<b>4,7</b>	<b>4,3</b>	<b>3,4</b>	<b>4,3</b>	<b>43,9</b>	<b>0,44</b>

Таблиця 3.2

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-2  
(2021-2022 н. р.)  
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
В-н К.	4	3	5	3	3	3	4	4	4	4	5	42	0,42
Г-р А.	3	3	4	2	3	2	3	4	3	3	4	34	0,34
Г-й О.	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	4	29	0,29
М-н Д.	4	3	3	2	3	2	4	2	4	4	4	35	0,35
О-к О.	8	7	7	5	5	6	7	7	6	6	7	71	0,71
Р-ів М.	6	6	5	4	4	5	6	6	5	4	5	56	0,56
Я-к Т.	5	4	4	3	3	4	5	5	4	4	5	46	0,46
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>313</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>4,7</b>	<b>4</b>	<b>4,4</b>	<b>2,9</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>4,6</b>	<b>4,4</b>	<b>4,1</b>	<b>4</b>	<b>4,9</b>	<b>44,7</b>	<b>0,45</b>



Таблиця 3.3

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-1  
(2021-2022 н. р.)  
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
В-к О.	7	7	8	5	5	7	7	7	7	7	7	74	0,74
В-ич Є.	7	7	8	5	5	7	7	8	8	8	7	77	0,77
К-як С.	7	6	6	4	4	7	7	6	7	6	6	66	0,66
П-ик О.	8	7	7	5	5	8	8	8	7	7	8	78	0,78
Р-з І.	7	7	7	5	5	7	7	7	8	7	8	75	0,75
С-к З.	7	8	7	5	5	7	7	7	8	8	7	76	0,76
С-ах Ю.	8	7	8	5	5	8	8	8	7	8	8	80	0,8
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>51</b>	<b>49</b>	<b>51</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>526</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>7,3</b>	<b>7</b>	<b>7,3</b>	<b>4,9</b>	<b>4,9</b>	<b>7,3</b>	<b>7,3</b>	<b>7,3</b>	<b>7,4</b>	<b>7,3</b>	<b>7,3</b>	<b>75,1</b>	<b>0,75</b>

Таблиця 3.4

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-2  
(2021-2022 н. р.)  
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
В-н К.	7	7	7	5	5	7	6	7	7	7	7	72	0,72
Г-р А.	6	5	6	4	4	6	7	6	6	6	6	62	0,62
Г-й О.	7	6	6	4	4	6	6	6	7	6	6	64	0,64
М-н Д.	7	6	7	5	5	7	8	7	7	7	7	73	0,73
О-к О.	8	8	8	5	5	8	8	8	7	7	8	80	0,8
Р-ів М.	7	7	8	5	5	7	7	8	8	7	7	76	0,76
Я-к Т.	7	7	7	5	5	7	7	7	7	7	7	73	0,73
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>49</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>500</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>7</b>	<b>6,6</b>	<b>7</b>	<b>4,7</b>	<b>4,7</b>	<b>6,9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6,7</b>	<b>6,9</b>	<b>71,4</b>	<b>0,71</b>

Таблиця 3.5

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-3  
(2022-2023 н. р.)  
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення					
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Б-с А.	5	5	4	3	3	3	4	4	4	2	4	41	0,41
В-ць Ю.	6	5	5	3	4	4	6	5	5	4	5	52	0,52
Г-ка О.	5	4	5	3	3	4	6	6	4	4	6	50	0,5
Г-ч О.	5	4	4	3	3	4	5	4	4	5	6	47	0,47
Г-я Ю.	6	5	6	4	4	5	6	6	4	5	5	56	0,56
Гр-к С.	7	7	7	4	5	6	7	7	7	6	7	70	0,7
Ж-ий В.	4	3	3	2	2	3	4	4	4	3	4	36	0,36
К-юк О.	6	5	4	4	3	4	5	5	5	4	5	50	0,5
К-с С.-А.	6	5	5	3	4	4	6	6	5	4	5	53	0,53
П-ва Т.	5	6	5	4	3	5	6	5	5	5	6	55	0,55
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>55</b>	<b>49</b>	<b>48</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	<b>55</b>	<b>52</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	<b>53</b>	<b>510</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>5,5</b>	<b>4,9</b>	<b>4,8</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>4,2</b>	<b>5,5</b>	<b>5,2</b>	<b>4,7</b>	<b>4,2</b>	<b>5,3</b>	<b>51</b>	<b>0,51</b>

Таблиця 3.6

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-4  
(2022-2023 н. р.)  
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
В-к О.	6	5	4	3	4	4	4	4	5	4	5	48	0,48
Г-ко О.	5	4	5	3	3	3	5	6	4	3	5	46	0,46
Г-н А.	7	7	7	4	5	6	7	7	7	6	7	70	0,7
О-к Д.	4	3	4	3	3	3	5	4	4	4	5	42	0,42
П-ко І.	6	4	5	4	4	5	6	6	5	5	6	56	0,56
Р-ва О.	5	3	6	4	4	5	5	5	5	4	5	51	0,51
Сл-ка М.	5	3	5	3	4	4	5	5	5	5	6	50	0,5
Ст-ка М.	4	4	5	3	3	4	5	4	5	4	5	46	0,46
Я-ка О.	7	5	5	3	4	4	6	5	4	3	6	52	0,52
Г-р А.	4	4	3	2	4	3	4	4	4	3	4	39	0,39
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>53</b>	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>32</b>	<b>38</b>	<b>41</b>	<b>52</b>	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>41</b>	<b>54</b>	<b>500</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>5,3</b>	<b>4,2</b>	<b>4,9</b>	<b>3,2</b>	<b>3,8</b>	<b>4,2</b>	<b>5,2</b>	<b>5,</b>	<b>4,8</b>	<b>4,1</b>	<b>5,4</b>	<b>50</b>	<b>0,5</b>

Таблиця 3.7

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-3  
2022-2023 н. р. (післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
Б-с А.	8	7	7	5	5	8	7	7	8	8	7	77	0,77
В-ць Ю.	8	7	8	5	5	7	8	8	8	7	8	79	0,79
Г-ка О.	7	7	7	5	5	7	7	7	7	7	8	74	0,74
Г-ч О.	7	7	7	5	5	7	7	7	7	7	7	73	0,73
Г-я Ю.	8	7	8	5	5	7	8	7	8	8	7	78	0,78
Гр-к С.	8	8	8	5	5	8	8	8	7	8	8	81	0,81
Ж-ий В.	7	6	7	4	5	6	6	7	7	6	7	68	0,68
К-юк О.	8	7	8	5	5	7	8	8	8	7	8	79	0,79
К-с С.-А.	8	8	8	5	5	8	8	8	8	8	8	82	0,82
П-ва Т.	7	8	8	5	5	8	8	8	8	7	8	80	0,8
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>76</b>	<b>72</b>	<b>76</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>76</b>	<b>73</b>	<b>76</b>	<b>771</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>7,6</b>	<b>7,2</b>	<b>7,6</b>	<b>4,9</b>	<b>5</b>	<b>7,3</b>	<b>7,5</b>	<b>7,5</b>	<b>7,6</b>	<b>7,3</b>	<b>7,6</b>	<b>77,1</b>	<b>0,77</b>

Таблиця 3.8

**Показники рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою в ЕГ-4  
2022-2023 н. р. (післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Види мовленнєвої діяльності та критерії											Всього	
	Аудіювання		Діалогічне мовлення					Монологічне мовлення				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	загальне розуміння	детальне розуміння	лексична насиченість	ініціативність	реактивність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети	лексична насиченість	зв'язність	використання комунікативних стратегій	досягнення комунікативної мети		
В-к О.	7	7	7	4	5	7	7	7	7	7	7	72	0,72
Г-ко О.	7	6	7	4	4	6	7	6	6	6	6	65	0,65
Г-н А.	8	7	8	5	5	7	8	8	8	8	8	80	0,8
О-к Д.	6	5	6	4	5	6	6	7	7	6	7	65	0,65
П-ко І.	7	7	7	5	4	7	7	7	7	7	7	72	0,72
Р-ва О.	7	7	7	5	5	7	7	8	7	7	7	74	0,74
Сл-ка М.	7	7	7	5	5	7	7	7	7	7	7	73	0,73
Ст-ка М.	7	6	7	5	5	7	7	7	7	6	7	71	0,71
Я-ка О.	7	8	8	5	5	7	7	7	7	7	7	75	0,75
Г-р А.	7	6	7	4	4	6	7	6	7	7	7	68	0,68
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		
<b>Разом</b>	<b>70</b>	<b>66</b>	<b>71</b>	<b>46</b>	<b>47</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>68</b>	<b>70</b>	<b>715</b>	
<b>Середні показники</b>	<b>7</b>	<b>6,6</b>	<b>7,1</b>	<b>4,6</b>	<b>4,7</b>	<b>6,7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6,8</b>	<b>7</b>	<b>71,5</b>	<b>0,72</b>

## Додаток К

### Зразок опитувальника студента (після експерименту)

#### Шановний респонденте!

1. Чи сподобались вам завдання на розвиток вмінь усного спілкування англійською мовою?

дуже сподобались

сподобались

не зовсім сподобались

не сподобались

Коментар \_\_\_\_\_

2. Чи вважаєте Ви, що покращили рівень вмінь усного спілкування англійською мовою під час експериментального навчання?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

3. Чи задоволені Ви результатами післяекспериментального зрізу?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

4. Чи корисними були навчальні матеріали?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

5. Чи сприяли вони розширенню професійних знань?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

6. Чи корисні запропоновані завдання для подальшої професійної діяльності?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

7. Чи ефективним є змішаний формат?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

8. Чи задоволені Ви формами роботи під час експериментального навчання?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

9. Чи відчували Ви дискомфорт під час занять в онлайн режимі?

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

10. На Вашу думку, вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення краще виконувати під час

онлайн заняття

заняття в аудиторії

не має значення чи під час онлайн чи офлайн заняття

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

11. Чи ефективною є модель перевернутого навчання

так

ні

не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

12. Чи ефективною є ротаційна модель?

так

ні не можу сказати

Коментар \_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю!



## Додаток Л

### Відповіді студентів

1. Чи сподобались вам завдання на розвиток вмінь усного спілкування англійською мовою?  
дуже сподобались – 35 %  
сподобались – 50 %  
не зовсім сподобались – 15 %
2. Чи вважаєте Ви, що покращили рівень вмінь усного спілкування англійською мовою під час експериментального навчання?  
так – 97 %  
не можу сказати – 3 %
3. Чи задоволені Ви результатами післяекспериментального зрізу?  
так – 85 %  
ні – 15 %
4. Чи корисними були навчальні матеріали?  
так – 94 %  
не можу сказати – 6 %
5. Чи сприяли вони розширенню професійних знань?  
так – 74 %  
не можу сказати – 26 %
6. Чи корисні запропоновані завдання для подальшої професійної діяльності?  
так – 91 %  
не можу сказати – 9 %
7. Чи ефективним є змішаний формат?  
так – 85 %  
ні – 6 %  
не можу сказати – 9 %
8. Чи задоволені Ви формами роботи під час експериментального навчання?  
так – 82 %  
не можу сказати – 18 %
9. Чи відчували Ви дискомфорт під час занять в онлайн режимі?  
ні – 85 %  
не можу сказати – 15 %
10. На Вашу думку, вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення краще виконувати під час

заняття в аудиторії – 68 %

не має значення чи під час онлайн чи офлайн заняття – 21 %

не можу сказати – 12 %

11. Чи ефективною є модель перевернутого навчання

так – 88 %

не можу сказати – 12 %

12. Чи ефективною є ротаційна модель?

так – 88 %

не можу сказати – 12 %

**Додаток М**  
**Список опублікованих праць та відомості про апробацію результатів**  
**дослідження**

**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати**  
**дисертації**

1. Малота А.А. Навчання професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування у вищій школі: термінологічний апарат дослідження. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2019. Вип. 43. С. 161–166.

2. Малота А. А. Лінгвістичні особливості професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників англійською мовою. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020, № 3-4 (97-98). С. 227–236.

DOI 10.24139/2312-5993/2020.03-04/227-236

3. Malota A. Blended Learning in Developing Professional English Communication Skills of Prospective Social Workers. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2021. Т.1. № 1. С. 59–66.

DOI 10.25128/2415-3605.21.1.7

4. Малота А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Social Work and Education*. Vol. 10. No. 3. P. 403-420.

DOI: 10.25128/2520- 6230.23.3.13

**Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

5. Малота А. А. Змішане навчання англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (19 березня 2020 р. м. Тернопіль). Тернопіль, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2020. С. 335–337.

6. Малота А. А. Відбір навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення:*

матеріали II міжнародного форуму (28 вересня–1 жовтня 2021 р., м. Київ). С. 28–30.

7. Малота А. А. Етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції* (28 квітня 2023 р. м. Тернопіль). Тернопіль ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2023. С. 147–148

8. Малота А. А. Моделі змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської міжнародної науково-практичної конференції* (18 жовтня 2023 р. м. Вінниця). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2023. С. 45–48.

Положення, висновки і результати дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема

1. Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі нової української школи: організація, координація, науково-методичне забезпечення» (м. Мелітополь, 12–13 вересня 2019), форма участі – усна доповідь на тему «Особливості мовної підготовки фахівців в умовах реформації освіти».

2. III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 2019), форма участі – усна доповідь на тему «Rozwój kompetencji międzykulturowych studentów zagranicznych w oparciu o mieszana technologie uczenia sie».

3. II Міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (м. Тернопіль, 19 березня 2020), форма участі – публікація тез, усна доповідь та тему «Змішане навчання англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей».

4. V Міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (м. Тернопіль, 28 квітня 2023), форма участі – публікація тез, усна доповідь та тему «Етапи змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою».

5. II міжнародному форумі «Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення» (м. Київ, 28 вересня–1 жовтня 2021), форма участі – публікація тез, усна доповідь та тему «Відбір навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою».

6. Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (м. Вінниця, 18 жовтня 2023), форма участі – публікація тез, усна доповідь та тему «Моделі змішаного навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників».

## Додаток Н

### Довідки про впровадження



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені В. Г. КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67  
 E-mail: allmail@pnpri.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

18.12.2023 № 5242/01-35/57 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### ДОВІДКА

про впровадження методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, розроблену Малотою Анастасією Анатоліївною

Науково-дослідна робота Малоти Анастасії Анатоліївни з теми «Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників» спрямована на оптимізацію процесу підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота.

Навчально-методичні матеріали за темою роботи були впроваджені в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка серед 53 здобувачів вищої освіти 1-2 курсів спеціальності 231 Соціальна робота у 2021–2023 н.р.

Результати впровадження свідчать, що авторська методика базується на врахуванні типових ситуацій професійного спілкування англійською мовою соціальних працівників, ретельному відборі змісту навчання; передбачас обґрунтоване поєднання синхронного та асинхронного навчання, використання моделі перевернутого навчання та ротаційної моделі залежно від цілей навчання, логічно розроблену систему вправ та відповідні комплекси вправ, спрямовані на оволодіння мовними компетентностями, а також компетентностями в аудіюванні, монологічному та діалогічному мовленні. Особлива увага приділяється розвитку вмій вживати навчальні та комунікативні стратегії.

Укладені комплекси вправ відповідають рівню сформованості англійської комунікативної компетентності студентів, їх знанням предмета, є мотивувальними та ефективними.

Результати впровадження методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників заслухано та схвалено на засіданні кафедри англійської та німецької філології (протокол № 10 від 13 грудня 2023 року).

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65  
 E-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

12.12.2023 № 53

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Малоги Анастасії Анатоліївни  
 «Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного  
 спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників», подану  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Запропоновану Малою А. А. методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників впроваджено у Хмельницькому національному університеті серед здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Впровадження передбачало використання запропонованих авторкою комплексів вправ, розроблених із використанням автентичних навчальних матеріалів різної форми подачі – електронних та друківаних текстів, аудіофонограм та відеофонограм.

Обґрунтована Малою А. А. методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників продемонструвала свою ефективність, оскільки передбачає раціональний вибір форми організації навчання, використання моделей перевернутого навчання та ротаційної моделі, логічне та послідовне оволодіння студентами відповідними навичками та вміннями для успішної комунікації в типових ситуаціях професійного спілкування.

Проректор  
 з науково-педагогічної роботи

Декан факультету  
 міжнародних відносин і права



*(Signature of Viktor Lopatovskiy)*  
*(Signature of Vitaliy Tretko)*

Віктор ЛОПАТОВСЬКИЙ

Віталій ТРЕТЬКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Кошобинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,  
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 14.12.2023 № 14/17-2733 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Малоти Анастасії Анатоліївни  
 «Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного  
 спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників»,  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Методику змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників, обгрунтовану та розроблену Малою А. А., впроваджено у процес підготовки здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Запропонована методика передбачає логічне та збалансоване поєднання різних форм організації навчання, використання автентичних матеріалів різної форми подачі, поступовий розвиток навичок та вмінь спілкування англійською мовою здобувачів вищої освіти, використання ротаційної моделі та моделі перевернутого навчання, що уможлиблює оптимізацію процесу навчання, раціональне використання аудиторного та позааудиторного часу, сприяє розвитку мотивації студентів, розширює діапазон предметних знань здобувачів вищої освіти.

Результати впровадження свідчать, що апробована методика може бути рекомендована до використання в навчальному процесі у вітчизняних закладах вищої освіти.

В.о. завідувача кафедри іноземних мов  
 для гуманітарних факультетів

Проректор з наукової роботи



Наталія ГОЛОВАЦЬКА

Андрій САМЛІА





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02

e-mail: [rector@sspu.edu.ua](mailto:rector@sspu.edu.ua), [www.sspu.edu.ua](http://www.sspu.edu.ua)

Код ЄДРПОУ 02125510

18.12.2023 № 5203 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Малоти Анастасії Анатолівни  
на тему «Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного  
спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників»

Розроблена Малотою А. А. методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників активно впроваджується в процес англійської підготовки студентів-бакалаврів спеціальності 231 Соціальна робота Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Авторська методика базується на сучасних науково-методичних дослідженнях і концепціях, враховує специфіку професійно орієнтованого усного спілкування соціальних працівників, особливості сучасної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, можливості змішаного навчання; передбачає формування та розвиток необхідних навичок і вмінь, використовує сучасні навчальні матеріали, які значною мірою розширюють діапазон професійних знань та уявлень студентів; передбачає інтерактивні методи навчання, рефлексію, взаємооцінювання та самооцінювання.

Запропоновані матеріали мають теоретичну та практичну цінність, що спонукає до висновку про можливість оптимізації процесу навчання шляхом використання авторської методики змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників.

Результати впровадження основних положень дисертації Малоти А. А. заслухано та схвалено на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 5 від 28 листопада 2023р.).

Проректор з  
науково-педагогічної  
(наукової) роботи

Завідувач кафедри  
іноземних мов



*Handwritten signature of Olga Kudrina*  
*Handwritten signature of Larisa Klochko*

Ольга КУДРИНА

Лариса КЛОЧКО