

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНО-ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ АГРАРНОЇ НАУКИ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



Дніпро
2023

Рекомендовано до друку Вченою радою Дніпровського державного аграрно-економічного університету
Протокол № 6 від 30 березня 2023 року

Редакційна колегія:

- Кобець Анатолій Степанович* – доктор наук з державного управління, професор, ректор Дніпровського державного аграрно-економічного університету (голова редколегії);
- Дудін Володимир Юрійович* – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри інжинірингу технічних систем Дніпровського державного аграрно-економічного університету;
- Зажарська Надія Миколаївна* – кандидатка ветеринарних наук, доцентка, завідувачка кафедри паразитології та ветеринарно-санітарної експертизи Дніпровського державного аграрно-економічного університету;
- Ткаліч Юрій Ігорович* – доктор сільськогосподарських наук, професор, проректор з наукової та інноваційної діяльності Дніпровського державного аграрно-економічного університету;
- Чернікова Наталія Семенівна* – кандидатка історичних наук, доцентка, доцентка кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету;
- Щепова Діана Романівна* – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету.

Рецензенти:

- Алієв Ельчин Бахтияр огли* – доктор технічних наук, старший дослідник, професор, професор кафедри інжинірингу технічних систем Дніпровського державного аграрно-економічного університету, головний науковий співробітник відділу техніко-технологічного забезпечення насінництва Інституту олійних культур НААН України;
- Козир Володимир Семенович* – доктор сільськогосподарських наук, професор, академік НААН України, головний науковий співробітник ДУ «Інститут сільського господарства степової зони» НААН України;
- Святець Юрій Анатолійович* – доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;
- Танчик Семен Петрович* – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри землеробства та гербології Національного університету біоресурсів і природокористування України, член-кореспондент НААН України.

Т 33 Теоретичні та практичні питання аграрної науки : Колективна монографія / за заг. ред. А. С. Кобця. Дніпро : ЛІРА, 2023. 580 с.

Публікація матеріалів здійснюється в авторській редакції мовою оригіналу. Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори публікацій.



Висновки й пропозиції. З метою покращення гуманітарно орієнтованого навчання доцільно запропонувати такі заходи:

- використання гуманітарних знань під час вивчення спеціальних дисциплін і, відповідно, природничих і технічних наук під час викладання гуманітарних дисциплін;
- розроблення системи інтегрованих знань із кількох дисциплін;
- подолання формальних підходів до викладання гуманітарних дисциплін;
- використання інноваційних технологій навчання, що забезпечить індивідуальний, особистісно орієнтований, праксеологічний підхід до студента;
- навчання гуманітарним предметам у закладі вищої освіти на основі комплексної моделі цілей навчання гуманітарних предметів;
- переведення мети навчання на розвиток єдності когнітивної, особистісної та діяльнісної сфер студентів;
- єдність та узгодженість викладання таких предметів, як філософія, психологія, мораль і моральна свідомість, етика і естетика, релігієзнавство, соціологія, культурологія, рідна й іноземні мови, комунікація для забезпечення досягнення оптимального результату – всебічного морального, духовного, культурного, психологічного розвитку особистості студента;
- переосмислення досвіду професійної підготовки майбутніх аграріїв з позиції гуманізації процесу освіти, який передбачає зміну пріоритетів, а саме: 1) цілей (актуалізація та розвиток особистісних і суб'єктних функцій індивіда); 2) змісту (в якому освітній стандарт органічно поєднується з особистісним досвідом студентів); 3) технологій (які забезпечують розвиток особистісних функцій та особистісний рівень самореалізації студента);
- оновлення змісту дисциплін з урахуванням досягнень сучасних наук;
- впровадження нових дисциплін, спрямованих на вдосконалення психологічних якостей студента – світоглядних, духовних, естетичних тощо;
- широке введення комунікативних дисциплін – риторика, ораторське мистецтво, публічний виступ, дискусія в малих групах, що скеровані на розвиток критичного мислення в студентів і розвиток творчих здібностей.

Отже, викладений вище матеріал підтверджує, що студенти вступають саме до університетів не лише для здобування фаху (його здобути можна й у коледжі чи інституті), а насамперед для отримання освіти як певної системи знань, практичних умінь та навичок, досвіду й майстерності, високого рівня розумово-пізнавальної і творчої діяльності, моральної і естетичної культури, які у своїй сукупності визначають їхнє соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність. Без гуманітарної підготовки в аграрних університетах, яка є однією з невіддільних компонент загальної підготовки майбутніх фахівців, важко уявити висококваліфікованого фахівця аграрного профілю як свідомого громадянина України, високоосвічену людину, культурну особистість.

Перспективи подальшого дослідження проблеми інноваційного навчання гуманітарних дисциплін в аграрних закладах освіти вбачаємо в розробці програми особистісного професійного зростання студента-аграрія в процесі навчання.



ЛІТЕРАТУРА

1. Іщенко Т. Д. Формування творчої особистості в процесі підготовки фахівців аграрного профілю. *Науковий вісник ЛНУВМБТ ім. С. З. Гжицького*. Львів. 2011. Т. 13. № 3 (49). С. 7–13.
2. Олійник Н. А. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 7. Том 2. С. 83–87.
3. Словник української мови : В 11 тт. Т. 2. 1971. С. 193.
4. <http://slovoedia.org.ua> (дата звернення: 6.05.22)
5. <https://slovnuk.me> (дата звернення: 6.05.22)
6. Афанасьєв О. І. Гуманітарні науки і гуманітаристика. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Філософія. 2014. Т. 22. Вип. 24 (2). С. 9.
7. Грозна Н. З. Значення гуманітарної складової у професійній підготовці менеджерів економістів у ВТНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2012. № 6. С. 49.
8. Кульчицький В. Й., Невінська Л. М. Проблема гуманітарної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Медсестринство*. 2020. № 2. С. 19.
9. Лісовий В. С. Дискурс. Енциклопедія сучасної України. Режим доступу: <https://esu.com.ua>.
10. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.
11. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність : Монографія / За ред. В. В. Різуна. К. КНУ.ім. Т.Шевченка. 2002. 392 с.
12. Янкович М. В. Поняття дискурсу в гуманітарних науках та визначення терміна «дискурс» у лінгвістиці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2015. № 15. Том 1. С. 123–125.
13. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. Енциклопедія сучасної України Режим доступу: <https://esu.com.ua> (дата звернення: 06.05.22)
14. Бауман З., Донскіс Л. Плинне зло. Життя без альтернатив / Пер. з англ. О. Буценка. К.: Дух і літера. 2017. 216 с.
15. Петрук Н. М. Стратегії розвитку гуманітарної освіти в добу технократизму та глобалізації. Філософія освіти. *Philosophy of Education*. 2020. 26 (1). С. 54–67.
16. Барановська О. В. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання. *Гімназія «Троєщина»: 20 років творчості*. К. : Освіта України, 2012. С. 24–27.
17. Афанасьєв А. И. Гуманитаристика: научные притязания. *Гуманитарные научные исследования*. 2013. №5 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2013/05/3222> (дата звернення: 04.05.2022).
18. Кірюхіна М. В. Роль та проблеми гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 2. (115). С. 45.
19. Кульчицький В. Й., Невінська Л. М. Проблема гуманітарної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Медсестринство*. 2020. № 2. С. 20.
20. Закон України «Про освіту» № 2145–VIII, від 06.04.2022. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380.

ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ ЯК КОМПОНЕНТА СУЧАСНОЇ ГУМАНІТАРИСТИКИ

*Назаренко О. В., Заболотська І. О., Жеманова О. О.,
Казакевич О. І., Масур Г. С.*

До сучасного фахівця з вищою освітою, зокрема фахівця аграрного профілю, сучасним виробництвом висуваються високі вимоги, які передбачають вільне володіння мовами, як державною, так і іноземною, а також вміння професійно спілкуватися на належному рівні.

Підготовка конкурентоспроможних фахівців аграрного профілю є одним з важливих завдань сучасної освіти, про що стверджується у таких державних документах, як Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про сільськогосподарську дорадчу діяльність», в Указах Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти в ХХІ столітті», «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти» та ряді інших. Для результативного та ефективного вирішення цих завдань, необхідно формувати ділову та мовленнєву культуру в студентів вишів, для чого і покликані курси гуманітарного спрямування. Зокрема вивчення іноземних мов спрямоване на розвиток таких аспектів мовної підготовки, як граматики-стилістичний, комунікативний, термінологічний, лексикографічний, культуромовний, фахово-прикладний. Крім того, значущим є поглиблення лінгвістичних знань студентів для опанування фахової термінології, формування високого рівня культури усної й писемної комунікації іноземною мовою, для розвитку професійних здібностей загалом.

Лінгвістика є компонентою сучасної гуманітаристики, яка орієнтована на розвиток розумової, моральної, культурної та громадської діяльності.

Гуманітарна освіта сприяє формуванню особистості, яка є вільна у думках і судженнях, відкрита у спілкуванні, має сформовану громадянську позицію.

Загальна мета сучасної системи вищої освіти полягає в якісній підготовці кожного студента до майбутньої ролі в суспільстві. Оскільки на сьогодні опанування спеціальностей у закладах вищої освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу, зовнішні і внутрішні стейкхолдери беруть активну і безпосередню участь у роботі методичних комісій щодо оновлення діючих та розроблення нових освітніх програм, що включає формування компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні фахівці-аграрії. Зазначимо, що до загальних компетентностей, зазначених в ОПП спеціальностей ДДАЕУ, належать: здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність працювати у міжнародному контексті. Як бачимо, лінгвістична підготовка фахівців-аграріїв є невід'ємною компонентою сучасної гуманітаристики аграрної сфери.

Багато праць сучасних учених присвячено теоретичному та практичному розвитку комунікацій, урахуванню базових принципів – активізації мовленнєво-розумової діяльності; індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності тих, хто навчається, з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності,

сфери інтересів, емоційної сфери і статусу, функціональності та новизни. Зокрема цією проблематикою займалися А. Фандеєва, S. Savignon [15; 12]. Відомі вітчизняні науковці у галузі викладання іноземних мов О. Тарнопольський. і М. Кабанова у своїх роботах детально розглядають методику викладання іноземної мови як науку, її зв'язки із суміжними науками, її історію, проблеми особистості студента, його емоції та мотивації під час навчання іноземних мов, принципи такого навчання, основні категорії методів (цілі, зміст, методи і засоби навчання), методи навчання аспектів іноземної мови (вимова, граматики і лексика), а також методи навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо) [11]. Проблема методики навчання читанню іноземною мовою стала об'єктом наукового пошуку таких науковців: О. Леонтєва, І. Зимньої, В. Артемова (психологічні особливості навчання іноземної мови), Т. Олійник, О. Близнюк, Т. Панова (інтерактивні методи навчання іноземної мови), П. Беха, Л. Биркун, С. Ніколаєвої, Є. Пасова (методика викладання іноземної мови в ЗНЗ), А. Палеевої (комунікативний підхід до навчання іноземної мови), О. Тарнопольського, М. Кабанової (методика викладання іноземних мов у вищій школі). Питання навчання аудіювання неодноразово ставало об'єктом досліджень таких мовознавців і науковців у галузі методики навчання іноземних мов, як О. Бігич, С. Василькевич, О. Кострубін, Л. Мороз, О. Тарнопольський, Jeremy Harmer, Rolando Guzmán Martínez, які у своїх працях описують різноманітні засоби, методи та прийоми під час навчання аудіюванню, а також визначають певні труднощі та шляхи їх подолання.

Читання є одним із найважливіших видів мовної діяльності, це сприйняття і переробка інформації, закодованої за нормами відповідної мови. Щодо читання іноземною мовою, то це комунікативне уміння та засіб спілкування через друковане слово. Також це важливий вид мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюджений спосіб іншомовної комунікації, який робить доступною будь-яку інформацію та передає досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших галузях трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

Навчання читання іноземною мовою – специфічна педагогічна діяльність, що має за мету формування уміння на підґрунті навичок техніки читання та розуміння прочитаного [7]. При навчанні читанню як виду мовленнєвої діяльності розрізняють декілька видів читання, серед яких дослідники С. Ю.Ніколаєва, Г.А. Гринюк, О.В. Голотюк [2] виділяють три основних:

1) Ознайомлювальне читання. Цей режим читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Це читання про себе без вказівки на обов'язкове наступне використання здобутої інформації. Особливостями цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей.

2) Вивчаюче читання має своєю метою досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації.

Однією з цілей такого читання є формування у студентів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Це вдумливе читання, яке здійснюється у повільному темпі, а його об'єктом є «вивчення» не мовного матеріалу, а тієї інформації, що подається у тексті.

3) Вибіркове / переглядове / пошукове читання. Метою цього режиму читання є формування уміння швидко переглянути ряд матеріалів (газет, статей), для того щоб знайти конкретну інформацію. Студент повинен швидко переглянути текст, знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю.

Під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців-аграріїв у ДДАЕУ, використовуємо всі три вище зазначені види читання. Ознайомлювальне – для детального вивчення та розуміння фахової лексики, вивчаюче – для масштабного розуміння реалій і проблем фахового характеру та вибіркове – при аналізі прочитаного, реферуванні та анотуванні.

Як зазначають С. Гріффін та К. Аппель у своєму дослідженні, присвяченому вивченню стратегій навчання читання «Teaching reading comprehension» [16], «єдиною причиною читання є розуміння. Без розуміння читання є неприємною, безглуздою вправою в називанні слів». Без перебільшення можна сказати, що головна мета навчання розумінню прочитаного – це допомогти студентам розвинути знання, навички та досвід, які вони повинні мати, щоб стати компетентними та зацікавленими читачами. На їхню думку, розуміння розвивається тоді, коли ми навчаємо стратегій розуміння та надаємо додаткову контекстну інформацію, яка підтримує розуміння тексту. Тому важливо навчити студентів активним стратегіям і навичкам, які допоможуть їм стати активними, цілеспрямованими читачами. Науковці зазначають, що навчання розумінню прочитаного є активним процесом конструювання смислу, а не застосуванням навичок. Процес побудови значення:

- інтерактивний – включає не тільки читача, а й текст і контекст, у якому відбувається читання;
- стратегічний – читачі мають цілі для читання і використовують різноманітні стратегії, коли вони формують значення;
- адаптивний – читачі змінюють стратегії, які вони використовують, коли читають різні види тексту або читають з різними цілями.

Отже, ефективний читач перед читанням, як правило:

- ставить перед собою цілі;
- під час читання розглядає значення слів;
- застосовує вибіркове читання;
- використовує свої базові знання (схеми), щоб створювати ментальні образи, ставити запитання та робити висновки;
- стежить за своїм розумінням під час читання.

Термін «метарозуміння» (metacognition), введений Джоном Флавеллом (John Flavell) у 1970х роках, означає спостереження за своїм мисленням і є дуже важливим для навчання стратегії розуміння прочитаного. Спираючись на нього, Танні МакГрегор у своїй книзі «Зв'язки розуміння» [18] використовує



математичне рівняння, щоб навчити своїх учнів цієї концепції: текст + мислення = справжнє читання. На її думку, коли ви читаєте текст і думаєте водночас, ви «справді читаєте». У своїй книзі «7 ключів до розуміння» Сюзан Зіммерманн і Кріс Хатчінз [17] визначають схему/контекст (schema) як значення, яке ви отримуєте від тексту, яке переплітається зі значенням, яке ви в нього вносите через свій досвід і розуміння. Відбувається нашарування, переплетіння минулого і сьогодення, суміш старих і нових ідей і досвіду. Коли ви читаєте, іноді ви активуєте свою стару схему або видобудовуєте її.

Під час читання студенти встановлюють особисті зв'язки з текстом, використовуючи свою схему (schema). Під час читання можуть бути встановлені основні типи зв'язків:

Текст – студент: зв'язки між текстом і особистим досвідом читача.

Текст – текст: зв'язки між текстом, який читається, і текстом, який був прочитаний раніше.

Текст – світ: зв'язки між текстом, який читається, і тим, що відбувається у світі.

У цьому контексті слід відзначити також стратегії розуміння читання, розроблені шотландськими методистами у збірнику «Teachers' Guide to Reading Comprehension Strategies», які зосереджено на двох основних пріоритетах: розуміння прочитаного та розвиток культури читання, що базується на вихованні любові і задоволення від читання. Автори говорять про так зване «взаємне читання». Ця модель навчання розумінню прочитаного була розроблена в Австралії, Новій Зеландії та США, набула популярності у Великобританії і зараз відома під різними назвами: Reading Detectives, Reading Circles, Guided Reading тощо [19].

Ідея взаємності полягає в тому, що викладач поступово віддає все більше і більше контролю студентам, оскільки вони поступово розвивають незалежність у групах, парах та окремо, підтримуючи один одного та розвиваючи власну компетентність. Навчальні концепції, які лежать в основі цього, включають експертне моделювання та експертну підтримку. Студентам пропонується контролювати власні здібності до читання.

Серед стратегій розуміння прочитаного дослідники розрізняють:

- Прогнозування (встановлення мети читання, логічних передбачень до та під час читання за допомогою використання заголовка, ілюстрацій, підзаголовків, карт тощо).

Прикладами завдань можуть бути:

- *Use the text clues and illustrations to predict what is going to happen next in the text.*
- *Use bullet points and the following prompts to help you: I think... I bet... I wonder if... I imagine... I predict...*
- *What is the purpose of this text?: to entertain? to inform? to persuade? and how do you know?*
- *Who are the target audience of this text and how do you know?*

- Візуалізація (створення ментальних образів): ця стратегія передбачає здатність читачів створювати ментальні образи тексту як спосіб зрозуміти процеси або події, з якими вони стикаються під час читання. Ця здатність може бути ознакою того, що читач розуміє текст. Деякі дослідження показують, що

читачі, які візуалізують під час читання, можуть краще запам'ятати прочитане, ніж ті, хто не візуалізує. Студентам пропонується перевести своє дослівне розуміння тексту в образну форму шляхом створення розумового образу. Візуалізація може бути досягнута за допомогою візуальних або графічних організаторів, включаючи створення презентацій, діаграм, графіків, таблиць чи ілюстрацій тощо.

- Формулювання питань. Ця стратегія передбачає, що читачі ставлять собі запитання під час читання тексту. Це є особливо цінним, оскільки допомагає їм інтегрувати інформацію, визначити основні ідеї та узагальнити інформацію. Постановка правильних питань дозволяє зосередитися на найважливішій інформації в тексті. Коли студентам перед читанням говорять, що їм потрібно подумати над питанням, вони читають з більшою усвідомленістю та цілеспрямованістю. Питання можуть бути побудовані за схемою «Хто, що, де, коли, чому і як?». Наприклад,

• *Ask questions to help your group understand and discuss what has been read next time you come together.*

• *Think of 10 questions based on the text.*

• *Use the following questions, words and phrases to help:*

Who? Where? What? How? Why? When?

- Ідентифікація / Уточнення значення слів, робота з вокабуляром.

Приклади завдань:

• *Clear up any parts of the text you found confusing.*

• *Find examples of good vocabulary and explain their meaning.*

• *Find examples of unfamiliar words and punctuation and explain their use or meaning.*

- Підведення підсумків / Узагальнення. Дослідження показали, що практика підведення підсумків надзвичайно важлива для розвитку навичок розуміння, оскільки допомагає студентам сформулювати стисле розуміння тексту. Опорою також можуть служити питання “Хто, що, де, коли, чому, як?”. Наприклад,

• *What conclusions could you draw from the text?*

• *Summarise the main things that happened in the text.*

• *Use the following to create short summary sentences:*

The main events were:

The problem/resolution was...

The character(s) involved was/were...

The story was set...

The most important part of the story was...

- оцінювання: визначення того яка інформація чи ідеї є найважливішими для розуміння загального значення тексту;

- синтезування: це процес упорядкування, пригадування, переказування та відтворення в цілісне ціле інформації, якою наш розум бомбардується щодня. Синтезування тісно пов'язане з оцінюванням. В основному, коли ми визначаємо, що важливо, ми переплітаємо наші думки, щоб сформулювати всеосяжну перспективу, щоб зробити ціле більшим, ніж просто суму частин.

Спираючись на вищезазначені стратегії, викладач має розробити стратегії читання до, під час і після читання, починаючи від завдань на прогнозування



(pre-reading activities) як то: *Discuss the photo or a proverb*, лексичних вправ для знайомства з новою термінологією (while-reading activities), наприклад *Match the terms with their definitions*, і завершуючи більш вільними завданнями (post-reading activities), які вимагають впевненого знання вокабуляру та прочитаного матеріалу, як-от : *Make dialogues* або *Write an essay*.

Аудіювання є одним з чотирьох видів мовленнєвої діяльності і разом з читанням належить до рецептивного виду. На думку О. Бігич, компетентність в аудіюванні є здатністю слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Складниками цієї компетентності є уміння, навички, знання, а також комунікативні здібності [1].

Для багатьох, хто вивчає іноземну мову, розмова телефоном уявляється найскладнішим завданням, оскільки співрозмовника не видно і покладатися треба лише на почуте. Навпроти, у безпосередній розмові (face-to-face communication) інформацію можна отримати з виразів обличчя співрозмовника, жестів тощо, що полегшує розуміння почутого. Така ж сама особливість сприйняття інформації спостерігається на заняттях з іноземної мови. Слухання – це важлива навичка у вивченні будь-якої іноземної мови, через яку набуваються знання нової лексики, мовних чанків, граматики і правильної вимови [4].

Аудіювання – це єдиний вид мовленнєвої діяльності, під час якої від слухача майже нічого не залежить, бо і мовна форма, і зміст вже задані ззовні мовцем; сприйняття на слух не таке всеохоплююче як зорове. Як наслідок – слухова пам'ять розвинена гірше, ніж зорова, при тривалому слуханні ми швидше втомлюємось, швидше забуваємо почуте [5].

Врахування особливостей сприйняття та запам'ятовування інформації людиною є важливим елементом організації навчального процесу. Наприкінці 60-х років ХХ століття американський професор Едгар Дейл експериментував із різними способами подачі матеріалу. Результати експерименту вчений представив у вигляді «Конуса досвіду Дейла», згідно з яким люди запам'ятовують 10% прочитаного, 20% почутого, 30% побаченого, 50% почутого і побаченого, 70% сказаного чи написаного і 90% сказаного чи написаного з приводу виконуваної дії. Пізніше на основі «конуса навчання» була розроблена нова графічна версія впливу методів навчання на ступінь засвоєння матеріалу, що отримала назву «Піраміда навчання», яка показує, що чим активніше людина бере участь у навчанні – обговорює, робить, вчить інших – тим краще вона засвоює матеріал. У процесі навчання аудіюванню це відображається у тому, що студент краще запам'ятовує інформацію, яку він побачив і прослухав, ніж прочитаний або просто прослуханий матеріал.

Саме аудіювання є складним і активним процесом, під час якого реципієнт повинен почути інформацію, сприйняти і зрозуміти її, дати відповідь на запитання, якщо це необхідно. Аудіювання потребує гарних когнітивних навичок для розуміння мовлення. [6].

Розглядаючи аудіювання як мету навчання, виділяють такі етапи цього процесу:

- 1) Підбір матеріалу для аудіювання;
- 2) Підготовка студентів до аудіювання;

- 3) Визначення кількості повторень аудіотексту (1–2 рази);
- 4) Проведення контролю аудіювання [5].

Успішність навчання аудіюванню залежить від численних факторів, серед яких виділяють: 1) індивідуально-психологічні особливості самого слухача: його кмітливість, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом; 2) кількість пред'явлень та обсяг; надлишковість повідомлень; тип аудіотексту – діалог, монолог, описовий або полемічний текст; наявність опор, у тому числі зорових; наявність штампів.

Перш ніж перейти до принципів навчання аудіюванню, розглянемо існуючі види слухання. Дослідниця Бігіч О. розглядає такі типи: аудіювання з розумінням основного змісту; аудіювання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить; аудіювання з повним (детальним) розумінням змісту аудіотексту [1].

Більшу частину інформації, яку студенти чують на заняттях іноземної мови, представляє мовлення викладача. Також у якості навчальних ресурсів у навчанні аудіюванню широко використовуються радіопрограми, підкасти, телефонні розмови, тощо. Підкасти – це цифрові аудіо- або відеофайли, доступні в мережі Інтернет. Підкасти поділяються на дві групи: для носіїв мови і для тих, хто вивчає мову. Робота з підкастами допомагає збагатити знання іноземної мови, розширити культурний кругозір, отримати актуальну інформацію, формує фонетичні навички та навички аудіювання.

Аудіотекст – раціонально відібраний, автентичний фрагмент усної мови, який володіє смисловою завершеністю, смисловою структурною цілісністю, композиційною оформленістю [3].

Аудіотексти можуть бути автентичними, напіваавтентичними та навчальними. У навчанні аудіювання важливе значення має побудова аудіотексту, що передбачає логічність подачі інформації, відповідність віковим особливостям студентів, наявність проблеми, що їх зацікавлює та сприяє бажанню зрозуміти почуте [1].

Завдяки аудіозаписам студенти чують різні акценти і голоси, що дає змогу безпосередньо зануритися в іншомовний світ. У той же час, недоліком прослуховування аудіозаписів є відсутність інтеракції між розмовником і слухачем, останній знаходиться у пасивній ролі. Навпроти, живе слухання, яке поділяється на такі жанри як лекція, розмова між двома викладачами, особисте опитування, читання книг, драма, передбачає взаємодію його учасників, студенти бачать того, хто говорить, а також спостерігають за мімікою і жестами мовців. Існує думка, що мовлення перед аудиторією відрізняється від мовлення перед мікрофоном. Такі важливі для студентів мовленнєві явища як повтори, вагання, сумнів, нерішучість, перебивання можна відчутти на практиці тільки в процесі живого слухання [14].

Слухання також поділяється на *екстенсивне*, коли студенти слухають за межами класних аудиторій за власним бажанням задля задоволення, і

інтенсивне, яке передбачає прослуховування аудіозаписів (або живого спікера) в аудиторії з подальшим виконання завдань і вправ [14].

Під час навчання аудіюванню дуже важливою представляється градація аудіотекстів за трудністю та послідовність їх уведення до навчального процесу залежно від рівня складності. Градація та послідовність залежать від обсягу, часу звучання аудіотекстів, джерела (наприклад, на початковому етапі тільки з живого голосу викладача з поступовим переходом до використання фонограм). На початку навчання аудіювання викладачу слід робити паузи для створення резерву часу на змістовне перероблення студентами почутого. Як вже було вказано вище, на початковому етапі студентам треба дати значну кількість зорових опор і поступово їх усувати.

Рівні розуміння аудіотекстів поділяються на фрагментарний, загальний, детальний і критичний. На початковому етапі у студентів розвиваються навички загального розуміння і поступово доводяться до критичного розуміння на просунутих етапах навчання.

На думку О. Бігич, систему вправ для формування компетентності в аудіюванні складають дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання. Кожна з підсистем містить по дві групи вправ. До першої підсистеми входять вправи, спрямовані на: 1) формування мовленнєвих навичок аудіювання: фонетичних, лексичних, граматичних та 2) розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання: мовленнєвого слуху, ймовірного прогнозування, пам'яті. До другої підсистеми входять вправи, націлені на розвиток мовленнєвих умінь аудіювання: 1) вправи, які готують учнів до аудіювання текстів, та 2) вправи в аудіюванні текстів [1].

Під час навчання аудіюванню студенти повинні перейти від фразового до текстового розуміння почутого. О. Тарнопольський визначає суть цього переходу у так званій «ага-реакції», яка настає у процесі змістового пошуку в аудіотексті, що сприймається, і зазначає, що успіх такого переходу залежить від уміння зрозуміти значення слова або групи слів, які є критичною вузловою точкою відносно до всього аудіотексту. Саме у цьому вчений бачить одну з головних цілей вправ для навчання аудіювання.

О. Тарнопольський поділяє вправи для аудіювання на операційні та мотиваційні (або підготовчі та мовленнєві). Операційні вправи слугують для тренування сприйняття мовних явищ на слух в умовах концентрації уваги на мовній формі. Мотиваційні вправи – це, власне, практика у мовленнєвій діяльності. Вони призначені для подолання комплексу труднощів в умовах, що наближені до природних. [11].

Існують різні думки щодо того, скільки разів студентам треба прослухати один і той же відрізок мовлення незалежно від того, чи це аудіозапис, чи живе мовлення. У реальному житті студенти чують щось сказане один раз, тому їм слід практикувати навичку сприйняття почутого з першого прослуховування. Такі види аудіювання носять назву *слухання для розуміння головної ідеї* (Gist task) або *слухання для детальної інформації* (Scanning task). На відміну від реального життя, на заняттях з іноземної мови під час інтенсивного слухання

викладачі дають змогу студентам почути мовлення більше ніж один раз, аби вони отримали найбільшу користь від почутого. Коли студенти слухають другий чи третій раз один і той самий відрізок мовлення, вони кожний раз фокусують увагу на різних речах, таких як звуки, інтонація, наголос або на способі, у який мовці вживають певні слова чи граматичні конструкції [14].

Як вже зазначено, процес аудіювання можна розділити на три етапи: виконання завдань перед прослуховуванням тексту, прослуховування тексту і виконання завдань після слухання. Методика навчання аудіюванню полягає у тому, щоб спочатку дати студентам змогу передбачити те, що вони незабаром почують. Це підготує їх до процесу слухання, дасть змогу згадати вже відому інформацію за даною темою. Такий підготовчий етап називається «схема» («schemata»). Наведемо приклади завдань перед прослуховуванням:

1. Подивіться на питання до аудіозапису (або живого слухання) і передбачте відповіді.
2. Подивіться на фотографію/картинку, яка відноситься до ситуації слухання і спробуйте передбачити, про що буде аудіозапис (живе мовлення).
3. Студенти отримують слова або фрази з запису, який вони збираються слухати, і роблять спроби передбачити його тему.
4. Студентам дається форма, яку треба заповнити під час прослуховування. Студенти використовують форму для передбачення типу інформації, яку вони будуть слухати (співбесіда на роботу, заселення у готель, реєстрація в аеропорту тощо.)
5. У ситуації живого слухання студентам оголошується тема майбутнього слухання і вони продумують питання, які їм слід поставити спікеру після прослуховування.
6. Можна дати студентам прослухати весь запис і попросити розказати, що вони зрозуміли – місце, де відбувається ситуація, які відносини між співрозмовниками тощо і передбачити зміст запису. Під час прослуховування запису вдруге, студенти повинні зрозуміти зміст прослуханого.
7. Іноді викладачу слід ввести нову лексику, аби уникнути ситуації, коли студенти не здатні зрозуміти зміст прослуханого. Однак існує ризик того, що студенти сконцентрують увагу саме на цих словах і не почують інші. Вихід у даній ситуації полягає у попередньому вивченні ключових слів, дійсно необхідних для розуміння змісту прослуханого.

Завдання під час прослуховування:

1. Студенти отримують бінго-картки з різними словами, які студенти будуть чути під час слухання. Завдання полягає у викресленні почутих слів. Перемагає той, хто першим закреслить всі слова.
2. Під час живого слухання з тексту, який студенти збираються почути, видаляються декілька слів і які пишуться на дошці. Кожний студент обирає одне слово і пише його на картці, студенти піднімаються і поділяються на дві команди. Під час слухання кожний студент може сісти тільки тоді, коли чує обране слово (при цьому студент показує свою картку для підтвердження почутого). Команда, яка сяде першою, виграє.

3. Під час прослуховування аудіозапису викладач може робити паузи і просити студентів передбачити подальшу подію.

4. Під час прослуховування діалогів студенти можуть виконувати такі завдання: вказати маршрут руху; записати номери телефонів чи персональну інформацію; розташувати картинки у правильному порядку відповідно до подій; заповнити форму; накреслити діаграму; знайти відмінності між прочитаним і почутим; поєднати людей та їх рід занять та ін.

Після того, як студенти прослухали запис вперше або вдруге, вони можуть виконати такі типи завдань: 1) переказати історію від імені одного з персонажів; 2) розіграти діалог за прикладом почутого; 3) переказати почуте, навмисно зробивши помилки, при цьому однокласники повинні почути і виправити помилки.

Вправи після прослуховування також можуть бути спрямовані на вивчення мови. Для цього широко використовуються скрипти почутого з такими завданнями: 1) заповнити пропущені місця у скрипті і послухати запис ще раз для самоперевірки; 2) розташувати абзаци у правильному порядку; 3) переписати скрипт у такий спосіб, аби у ньому не було ознак розмовної мови (еліптичних речень, пропущених слів, пауз та інших мовних явищ) з наступним аналізом відмінностей між розмовною і письмовою мовою; 4) виконання вправ на робочих листках [14].

Важливу роль у вивченні іноземної мови для фахівців-аграріїв також має і розмовна практика. Англійська використовується як у повсякденному житті, так і в професійній сфері (участь у конференціях, написання наукових статей тощо). Також варто вчити мову тому, що ми живемо в сучасному світі, де мова насамперед це особистий розвиток.

Водночас, практика доводить, що з усіх умінь, передбачених програмами навчальної дисципліни «Іноземна мова», найгірше студенти опановують саме розмовну мову. Це здебільшого зумовлюється тим, що в умовах відсутності мовного середовища досить важко сформувати у студентів навички говоріння. І хоча мотивація сучасної молоді до вивчення англійської мови різко зросла, перед викладачами досі постають певні виклики. Основними з них є: недостатня кількість навчальних годин, велика наповнюваність груп, обмежена кількість підручників комунікативної спрямованості і, як наслідок цього, брак усної мовної практики в розрахунку на кожного студента.

Нижченаведені методи представлені Новою Українською Школою, що робить їх ідеальними для використання в школах, професійно-технічних закладах і університетах:

- Комунікативні методи (Communicative Approaches) – пріоритетом цього методу є взаємодія між учасниками. Основний принцип – «побіжність, а не точність». При такому методі роботи викладач лише створює пари/групи, виправляє студентів та вводить нові одиниці мови.

- Навчання мови через інтеграцію з іншими дисциплінами (Content and Language Integrated Learning) – суть цього методу полягає у викладанні окремого предмету англійською мовою (наприклад, географії). Таким чином,

відбувається мимовільне засвоєння мови, при цьому види роботи відповідають тому предмету, що викладається іноземною мовою.

- Навчання, що базується на змісті (Content-based learning) – ключовий принцип цього методу – використання матеріалу, у якому зацікавлені самі учні. Таким чином, це їх мотивує і допомагає дізнатися щось нове для них.

Представлення – Практика – Продукування (ППП) (Presentation-Practice-Production (PPP)) – суть цього методу полягає у представленні нової лексики і граматики у три етапи. Перший – власне презентація. Другий – використання у контрольованих умовах (вправи). Третій – вільне використання учнями (рольові ігри) [6].

Основним методом вивчення іноземних мов зараз є *комунікативний метод*. Комунікативний метод викладання іноземних мов базується на створенні умов, близьких до реального процесу спілкування. Тексти та вправи, що пропонуються на подібних заняттях, повинні мати дискусивний характер та демонструвати конфлікти, які спонукають студента до дискусії і висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними намірами.

Популярними для розвитку говоріння є різноманітні інтерактивні методи навчання. Наприклад, до таких відносять: проведення творчих заходів, рольові ігри, презентації, «мозковий штурм» («brainstorm»), презентації, дискусії, конкурси з практичними заняттями, залучення англомовних спеціалістів, створення бізнес-планів і проектів тощо.

«Ігрова діяльність» визначається в методиці викладання іноземних мов як одна із сучасних технологій навчання. Хоча викладачам прийоми цієї діяльності давно відомі, своєї привабливості та актуальності вони не лише не втрачають, а навпаки, розширюють можливості вдосконалення процесу оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетенцією. Гра, як складна та захоплююча діяльність, вимагає великої концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мислення та мовлення, сприяє процесу соціалізації особистості. Гра захоплює навіть пасивних учнів та студентів з низьким рівнем підготовки, завдяки чому їхні навчальні досягнення та зокрема говоріння значно покращуються [4].

За загальною моделлю, ситуативно-рольова гра проходить у чотири етапи, а саме:

- 1) орієнтація – відбувається визначення теми, опис правил та ходу гри (тренування навичок говоріння та аудіювання);
- 2) підготовка до проведення – презентується сценарій, формулюються завдання та відбувається розподіл ролей;
- 3) проведення гри – студенти отримують картки з ролями, шукають додаткову інформацію, створюють діалоги та презентують їх. Граючи певну роль, студенти почуваються вільно та спілкуються у змодельованій ситуації, наближеній до реальної, за рахунок чого вдосконалюються їхні мовні та мовленнєві навички;
- 4) обговорення гри – відбувається дискусія студентів і педагога (аналізуються помилки і труднощі, що виникли у процесі її проведення), що



сприяє розвитку інтегрованих вмінь говоріння та аудіювання.

Іншими завданнями, наближеними за своїм змістом до реальних комунікативних ситуацій й спрямованих на розвиток і вдосконалення навичок і вмінь усного мовлення є такі:

- Інтерв'ю. Студенти проводять інтерв'ю за обраними темами з різними людьми. Вони складають план і питання для інтерв'ю самотійно, викладач може лише визначити тему.

- Завершення розповіді. Викладач розповідає історію, але не до кінця, а кожен студент пропонує свою розв'язку.

- Завдання на здогад, пов'язані з впізнаванням особи, предмета або процесу за допомогою загальних питань, які потребують відповідей «так» або «ні». Наприклад, студентам, що працюють у малих групах, видаються картки з назвами визначних місць. Кожен зі студентів по черзі, відповідаючи на запитання решти учасників групи, повинен дати їм можливість дізнатися назву, вказану на його / її картці. Вправи такого типу мотивують і програмують мовленнєву взаємодію.

- Опис за малюнками. Викладач пропонує описати або скласти розповідь за запропонованим зображенням або серією зображень.

Розвивати усне мовлення можна лише спілкуючись між собою. Також це неможливо зробити без знання певної лексики, котру ми вивчаємо самотійно. Є кілька способів покращити розмовні навички в англійській мові. Перший – це слухати аудіозаписи та потім опрацьовувати їх. Другий – вчити лексику та тексти самотійно. Переказ текстів допомагає нам самотійно розбирати невідомі слова, та тим самим розвивати навички англійської, але звісно ж краще за все спілкуватись з носієм англійської мови, так як потрібно вміти і слухати, і говорити англійською але, на жаль, це не завжди можливо. Студенти спілкуються на заняттях між собою та з викладачем, що безумовно допомагає їм покращити свої навички. Перший спосіб дає можливість розуміти те, що їм говорять. Вивчення тексту дає можливість самотійно розібрати незрозумілу лексику, та в подальшому житті використовувати її.

Однією з найбільших проблем для студентів є страх розмовляти англійською. Страх помилки підсилює невпевненість студента, тому він може хвилюватись і втрачати думку, знаючи, що відповісти, але не знаючи, як. Цю проблему допомагає вирішити тренінгова технологія «Сценарій». Її суть полягає у створенні та відтворенні окремого сценарію, створенні студентом «пакету відповідей». Така технологія дозволяє підсилити впевненість у своїх навичках, а також збагатити лексичний запас. Наступним етапом є створення сценарію і його драматизація, тобто розповідь у ролях [6]. До інших причин відсутності прогресу при навчанні навичок говоріння слід віднести: боязнь помилок; відсутність практики реального спілкування англійською мовою; нездатність чітко розуміти носіїв мови або інших людей, які розмовляють цією мовою; невпевненість студентів. Наприклад, для зняття фактора загальмованості/невпевненості студентів слід використовувати роботу в малих групах. Це збільшує частку висловлювання за певний відрізок часу і знижує гальмування студента, якому складно говорити перед усією групою. Звичайно,

при роботі в групах викладачу важко простежити за правильністю висловлювань кожного студента, і, як наслідок, не всі вони правильні, однак при цьому та частка часу, яка відводиться на позитивну, корисну практику говоріння, є набагато більшою, ніж якщо б це завдання виконувалося кожним студентом перед усією групою. Рівень мови, необхідний для дискусії, може бути нижчим, ніж при виконанні інших мовних завдань у тій же групі. Учасники повинні легко згадувати слова, щоб швидко розмовляти з мінімальним гальмуванням. Тому бажано перед початком дискусії повторити слова та виконати серію вправ на мовні структури (граматичні, лексичні, фонетичні), які знадобляться студенту в цій дискусії [10]. Ця стадія називається «*предискусійна*».

Також як підготовку до начала дискусії можна використати техніку «мозкового штурму», учасники мають згадати лексику за темою дискусії або спробувати здогадатися, про що буде розмова. Потім у процесі розмови викладач спостерігає за дискусією та оцінює, наскільки добре учасники упорались із завданням та чи готові вони перейти до наступного етапу дискусії. Це – «*внутрішньодискусійний*» етап.

Третя стадія називається «*постдискусійна*». Під час її учасники мають використати інформацію, яку вони отримали на «внутрішньодискусійному» етапі. Наприклад, якщо вони проводили опитування, вони мають описати його результати.

Сучасному суспільству потрібні фахівці та професіонали, які використовують іноземну мову не лише в усній, але й у письмовій промові, більшість студентів аграріїв не можуть у письмовій формі проводити міжкультурну комунікацію, вони просто не готові до цього. Такий парадокс призводить до проблеми, суть якої полягає в тому, як необхідно проводити навчання іноземною мовою для студентів-аграріїв, щоб сформувати компетентність іноземної мови.

Письмо – це особливий тип мовної діяльності: кодування інформації, з урахуванням каналу графічного зв'язку або продукту мови в графічному дизайні [9]. За допомогою письма передають інформацію, думки, ідеї від людини до людини у вигляді повідомлень. Характерною особливістю таких повідомлень є їхня повнота та логіка тверджень. Цей тип діяльності відрізняється від інших типів його специфіки та широти застосування не лише в професійній галузі діяльності, а й у повсякденному житті. Добре відомо, що швидке запам'ятовування досліджуваного матеріалу полегшується письмовою діяльністю, і, якщо запам'ятовування базується на всіх типах аналізаторів, таких як: слуховий, зоровий, мовлення та рухова. На основі всіх типів аналізаторів ви можете досягти більшого ефекту.

У процесі викладання іноземної мови, метою та засобами навчання є письмо та писемна мова. Вважається, що для писемної мови базою є усна мова та мовлення, оскільки вони базуються на одній графічній системі мови. Письмо підвищує ефективність навчання іноземної мови. Завдяки сучасним засобам зв'язку та комунікації зростає значущість практичних навичок писемного мовлення для спілкування та обміну інформацією в інтернеті, електронній пошті тощо. Письмо та письмова діяльність є дуже трудомісткими навичками,

які набуваються з великими труднощами. Ці навички не з'являються з нізвідки і не набуваються у процесі читання чи говоріння.

Писемна мова є найскладнішим видом мовної діяльності навіть для носіїв мови, оскільки вона здійснюється за умов відсутності адресата мови, неможливості використання ні інтонаційних, ні невербальних, ні якихось засобів. Тому до неї висуваються особливі вимоги щодо її якості та досконалості. Це стосується також структурно-композиційної організації письмового висловлювання, її повноти, логічності, ясності, граматичної оформленості.

Існує щонайменше два підходи в письмовій мові: 1) концентрація на процесі створення письмового тексту та 2) концентрації на результаті письмової діяльності (1) *writing-for learning* and (2) *writing-for-writing*. Ми завжди повинні знати про те, на чому ми зосереджуємось: на навчанні процесу написання чи на продукті листа, чи хочемо ми навчити різних жанрів письмових повідомлень чи викладати творчий лист. У будь-якому випадку ми повинні хотіти сформувати звичку писати. (*to build a writing habit*). Коли ми зосереджуємось на продукті, нас більше цікавить мета букви та кінцевий результат, і це пов'язано з вибором жанру письмового повідомлення. Другий підхід передбачає акцент на різних етапах процесу написання: *pre-writing phases, editing, re-drafting, producing a finished version*. Тобто такий підхід вимагає від студентів розглядати лист як серйозну копітку роботу [8].

Під час навчання студентів іноземної мови письмо використовується у двох аспектах. Студент повинен запам'ятати і закріпити в пам'яті графічний образ слова, а також лексичні одиниці, що вивчаються, і граматичні структури. Письмо використовується як мета навчання. Необхідно навчити студентів правильно будувати письмове висловлювання іноземною мовою, вільно та правильно передавати цю інформацію іноземною мовою у письмовій формі. Продуктом листа, як мовної діяльності, є текст. Чим успішніше написаний текст, тим успішніше здійснюється комунікація його автора з адресатом. В основі створення майже всіх форм письмового повідомлення лежать такі вміння, як:

- висловлення головної думки прослуханого або прочитаного тексту;
- короткий або детальний опис, порівняння, зіставлення фактів;
- доказ або вміння аргументувати;
- комбінування та об'єднання фактів;
- характеристика, коментування, висловлення власної оцінки.

Під час навчання письмової діяльності у студентів формуються навички та вміння формувати структуру тексту. Форма тексту може бути логіко-композиційною або логіко-сисловою та набувати вигляду: реферату, доповідей, листів, запрошень, нотаток, оповідань, тез тощо.

Письмова мова розглядається як творче комунікативне вміння, яке розуміється як здатність викласти в письмовій формі свої думки. Для цього треба володіти орфографічними та каліграфічними навичками, умінням композиційно побудувати та оформити письмове мовленнєвий твір, складений у внутрішній мові, а також умінням вибрати адекватні лексичні та граматичні одиниці.

Під час навчання писемного мовлення іноземної мови студентів аграріїв можна виділити засоби, ніж мету навчання, оскільки студенти немовного

вищого навчального закладу повинні володіти навичками писемного мовлення необхідними при засвоєнні лексико-граматичного матеріалу, і при формуванні умінь та навичок читання та усного мовлення. Техніка навчання писемного мовлення полягає в оволодінні технікою письма, освоєнні орфографії нових лексичних одиниць, письмовому виконанні різних вправ, що сприяють найкращому вивченню мовних матеріалів, необхідних при розвитку та вдосконаленні умінь та навичок усного мовлення та читання.

Головними методами навчання письму є вправи та завдання, комплекс таких вправ включає в себе аналітико-синтетичні, мотиваційні та накопичувальні етапи. Такі вправи і завдання дозволять відпрацювати навички письмової діяльності у студентів, такі завдання мають творчий характер та є комунікативними. Під час виконання цих завдань студенти навчаються ухвалювати правильні рішення, логічно мислити і обстоювати власну думку, а також у них посилюється інтерес до вивчення іноземної мови.

На початковому етапі можна виконувати завдання, які можуть містити лише відповіді на запитання, запитання можна поставити після прочитаного тексту або відповісти на повсякденні питання. Даючи відповіді на запитання, студент повинен не лише надати інформацію з тексту, але й докласти до цього зусиль. Запитання повинні будуватись таким чином, щоб зацікавити студента та не зменшити їх мотивацію. На наступному етапі здобувачам освіти можна запропонувати скоротити текст або перефразувати його. Далі студенти вже можуть описати якусь ситуацію, але необхідно, щоб вона не мала однозначного рішення, щоб кожен міг висловити власну думку. Для виконання такого завдання можна використати прості конструкції та просту лексику. Коли ці етапи будуть засвоєні, можна розпочати написання творів за поданою темою або зробити опис, для якого необхідно вибрати актуальну, сучасну цікаву тему. На наступному етапі студенти вже можуть намагатися описати наданні слайди, презентацію. Надалі вони вже можуть зреферувати текст за спеціальністю. Такі завдання можна виконувати не лише в аудиторії. На більш просунутих рівнях студенти вже можуть писати ділові листи, резюме.

Переклад з однієї мови на іншу теж сприяє розвитку писемної мови, під час перекладу студенти послідовно та логічно відображають матеріал [9].

Письмова мова кардинально відрізняється від усної, це не просто перетворити слова на знаки. Письмова мова містить складні прийменники, сполучники, складні слова, що притаманне для неформального спілкування.

Метою навчання студентів письмовій діяльності є те, що в них формуються лексичні навички, як продуктивні так і рецептивні. При засвоєнні цих навичок студенти використовують довготривалу пам'ять, яка спрямована на довготривале зберігання інформації для самостійного користування у вигляді слів, виразів та різних структурних елементів, що є лексичною навичкою. У свою чергу лексичну навичку можна поділити на писемну мову та усну.

Для розвитку писемної мови студент повинен буди мотивований та розуміти, для чого це все потрібно. Необхідно зауважити, що цей вид діяльності не застосовується під час заняття або застосовується незначною мірою, більша частина завдань відведена на читання та мовлення. Однак