

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/20.167491>**Наталія ОГОРОДНИК,***orcid.org/0000-0003-1831-2275**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри англійської мови в суднової енергетиці**Херсонської державної морської академії**(Херсон, Україна) marinemarine321@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНЕВОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

У статті йдеться про роль і місце загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти в організації навчання англійської мови майбутніх моряків. Охарактеризовано нові досягнення розробників ЗЄР, викладені в супровідному виданні, зокрема ідею переформатування традиційної моделі з чотирьох видів мовленнєвої діяльності на більш наближену до природи спілкування в реальному житті модель із чотирьох способів комунікації. Досліджено варіанти інтерпретації поняття рівень володіння мовою (РВМ) як одного з ключових понять сучасної теорії та практики викладання іноземних мов.

Ключові слова: загальноєвропейські рекомендації, рівень володіння мовою, рівневий підхід, комунікативна мовленнєва компетентність.

Natalia OHORODNYK,*Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D), Associate Professor**English Language Department for Marine Engineers**Kherson State Maritime Academy**(Kherson, Ukraine) marinemarine321@gmail.com*

THEORETICAL PREREQUISITES OF LEVEL-BASED APPROACH TO MARITIME ENGLISH TEACHING AND LEARNING

The future seafarers' training standardization need is legalized in the main international maritime conventions such as STCW (International Convention on Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping) and SOLAS (International Convention for the Safety of Life at Sea). It is clear that the efficiency of future seafarers' professional cooperation on board an international vessel depends on their level of Maritime English proficiency. Since there are no any recommendations on Maritime English proficiency level assessment, it is the matter of the International Maritime Lecturers' Association (IMLA). The Common European Framework of Reference for Languages (CERF) is viewed as the basic instrument for Maritime English teaching and learning process.

The contributions of the companion volume to CERF are also represented. Being updated and extended the edition provides the changes to the CERF illustrative descriptors, broadens the perspective of language education by implementing new aspects of language-related competence such as mediation, plurilingualism and pluriculturalism which are considered to be of utmost importance for members of the international crew.

The multi-level model of communicative competence which is based on a new vision of the learner not only as a language user, but also as an active communicator in a variety of life spheres is studied. The modifications in communicative competence caused by the changes in the approach as well as the replacement of the traditional model with four language skills by the new one with four modes of communication are explored. The concept of language proficiency level as the key concept of modern theory and practice of language teaching and learning process is analyzed.

Key words: Common European Framework of References, language proficiency level, level-based approach, communicative competence.

Постановка проблеми. Глобалізація морської індустрії зумовила визнання необхідності міжнародної стандартизації навчання та підготовки морських фахівців і сприяла її юридичному закріпленню в основоположних міжнародних морських конвенціях – ПДНВ (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти) і СОЛАС (Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі). Через оче-

видну залежність ефективної та безпечної міжнародної взаємодії морських фахівців від рівня володіння ними англійською мовою, а саме її уніфікованим для спеціалістів різних національностей варіантом, здійснюється координація процесу стандартизації необхідних навичок і вмій задля покращення комунікації на морі.

Оскільки чинні положення ПДНВ містять лише вимоги стосовно забезпечення стандартів про-

фесійної англійської комунікативної компетентності курсантів, не надаючи жодних рекомендацій щодо здійснення стандартизованих формування й оцінювання рівнів володіння англійською мовою майбутніми моряками у ВМНЗ світу, питаннями стандартизації цілей, змісту і способів оцінювання рівня сформованості англійської комунікативної компетентності майбутніх моряків опікуються фахівці Міжнародної асоціації викладачів морських навчальних закладів (IMLA).

Вивчаючи нормативні документи Міжнародної морської організації (ІМО) та досліджуючи наявні у світі практики навчання англійської мови майбутніх моряків, вони намагаються конкретизувати вимоги, цілі й завдання курсу, пропонують шляхи узгодження міжнародних і національних програм з навчання англійської мови, встановлюють ефективні методи та способи стандартизації професійного спілкування майбутніх фахівців флоту й визначають особливості уніфікації процедури оцінювання рівнів володіння мовою (РВМ).

Результати цієї діяльності є надзвичайно затребуваними сьогодні через одностайне визнання необхідності міжнародної стандартизації навичок і вмінь спілкування на морі 171 країною, членами ІМО (з Україною поміж них). Цей факт, з одного боку, підсилює значущість стандартизації з огляду на кількість зацікавлених учасників, але, з іншого – суттєво ускладнює процес через розмаїття варіантів інтерпретації поняття РВМ та параметрів його оцінювання. Досліджуючи означену проблему, А. Габріелі й І. Георге зазначають, що координація і стандартизація оцінювання РВМ залишаються чи не найбільшими прогалинами в підготовці курсантів у всьому світі (Gabrielli, 2015: 56; Gheorghe, 2017: 439).

За вимогами ПДНВ, кожний ВМНЗ є відповідальним за стандартизацію формування й оцінювання рівня володіння мовою (далі – РВМ) курсантів. Утім за відсутності будь-яких інструментів і рекомендацій щодо координації та узгодження стандартів англійської мови для моряків на глобальному рівні робота в цьому напрямі, покладена здебільшого на викладачів, є вкрай складним, а іноді навіть нездоланим завданням. На думку дослідників проблеми, без підтримки професіоналів-практиків, що володіють професійним контекстом, а також особливостями комунікації на борту міжнародного судна, створити уніфіковані рівні професійної англійської комунікативної компетентності, затверджені та сертифіковані на міжнародному рівні, неможливо (Gabrielli, 2015: 56).

Аналіз досліджень. Очевидно, що виділення рівнів пов'язане з проблемою визначення критеріїв

сформованості того чи іншого особистісного утворення, у нашому випадку таким об'єктом уваги є РВМ. Започаткований у зв'язку з цим *рівневий підхід* увійшов у науковий тезаурус сучасної лінгводидактики як ще одна базисна категорія методики, адже є основою дослідження будь-якого процесу розвитку, що, власне, й полягає в переході від одного рівня до іншого.

Сучасна концепція рівневого підходу до навчання іноземних мов ґрунтується на досвіді багаторічної роботи великої кількості зарубіжних учених та експертів Європейської асоціації з мовного тестування (ALTE), серед яких – Д. Кост, Б. Норт, Л. Трім, І. Олстайн, Дж. Рівз, С. Семплекі, Б. Томалін, Дж. Шейзл, Г. Шнейдер та ін. Виклад результатів критичного вивчення документа Ради Європи в доступній інтерпретації та в кореляції з особливостями національної системи іншомовної освіти як у вищезазначеній роботі, так і в низці інших авторитетних досліджень, зокрема І. Бім, Н. Бориско, С. Кунабаєвої, С. Ніколаєвої, В. Сафонові, О. Солововой, А. Щукіна та ін., не лише сприяє поширенню прогресивних концептуальних інновацій, а й спонукає та заохочує до їх активного втілення в сучасний процес навчання іноземних мов.

Особливості застосування рівневого підходу в навчанні іноземних мов на різних ступенях навчального процесу, у різних типах навчальних закладів, відмінних за профілем і професійним спрямуванням, викладено в роботах Г. Барабанової, І. Беженар, І. Задорожньої, І. Каменської, З. Корневої, О. Паршикової, О. Пасічник, Г. Полякова, В. Редька, О. Тарнопольського, В. Черниш, А. Щепилової, Н. Ягельської та ін.

Проблема стандартизації професійного англійського спілкування як вирішального фактору безпеки на морі також представлена в тематиці досліджень учасників традиційної Міжнародної конференції викладачів англійської мови для моряків (ІМЕС). Думки, пропозиції й досягнення вчених і викладачів-практиків щодо вирішення цього питання періодично виголошуються перед аудиторією фахівців, а також оприлюднюються на сторінках збірників наукових праць і матеріалів конференцій: П. Тренкнер, К. Коул (2008), Р. Зіараті, М. Зіараті, Б. Кальбас, С. Серніклі (2008), Т. Альбайрак, Е. Демірель, Р. Мехта, Г. Койвісто, Дж. Уріац, Г. Іяковакі, М. Прогулакі (2009), Г. Великова (2010), Н. Демиденко (2010), Н. Такагі, Й. Учїда, Дж. Койл, А. Боканегра Вале, Р. Кампа Портела (2013), О. Монастирська, М. Чеснокова (2014), А. Габріелі (2015), Дж. Магалон (2015) та ін.

Метою статті є аналіз теоретичних основ і понятійного апарату рівневого підходу в сучасній іншомовній освіті задля подальшого визначення його місця та ролі, способів і засобів реалізації в навчанні англійської мови майбутніх моряків.

Виклад основного матеріалу. Процес гармонізації національних освітніх систем, розпочатий із проголошенням єдиного загальноєвропейського простору у сфері вищої освіти й націлений на сприяння мобільності студентів, викладачів і фахівців різних галузей економіки на світовому ринку праці, призвів до інноваційних змін й у викладанні іноземних мов. Усвідомлюючи надважливу роль мови в налагодженні успішної взаємодії між постачальниками та споживачами освітніх послуг, подальшому працевлаштуванні молодих фахівців і забезпеченні ефективних контактів як поміж, так і всередині багатонаціональних професійних спільнот, Рада Європи виступила з ініціативою щодо створення єдиної основи для здійснення якісної мовної освіти.

Сучасна концепція навчання іноземних мов у країнах-учасниках Болонського процесу зі створення єдиного європейського освітнього простору отримала своє втілення в 1999 році у вигляді документа під назвою *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* (далі – ЗЄР), що з 2003 року в його україномовному варіанті став надійним фундаментом організації навчального процесу з іноземних мов у вишах України. Представлені на сторінках документа стандартизовані цілі навчання, систематизовані сфери, ситуації й теми спілкування, укладені банки мовного та мовленнєвого матеріалу, конкретизовані мовленнєві дії та засоби їх реалізації, а також узагальнені підходи до викладання іноземних мов разом з уніфікованою системою оцінювання досягнень студентів в оволодінні виучуваною ними мовою являють собою осучаснений зміст навчання іноземних мов, придатний, за визначенням авторів, для будь-якого освітнього контексту, незалежно від мови, країни й навчального закладу (ЗЄР, 2003).

Природно, що через всеохоплюючий характер предметного і процесуального аспектів викладеного змісту навчання, а також завдяки доступності для широкого кола користувачів цей документ характеризується фахівцями як універсальний довідник, а радше, словами Н. Бориско, «сучасна енциклопедія в галузі навчання та вивчення ІМ», що знаменує «новий період у теорії та практиці викладання і навчання мов» (Бориско, 2005: 8, 14). Незважаючи на рекомендаційний і далеко не вичерпний характер (про що зауважують самі

автори), ЗЄР певною мірою становлять нормативний документ, який визначає загальні принципи та правила, єдині вимоги й характеристики, що сьогодні покладені в основу численних типових програм і навчально-методичних комплексів у країнах загальноєвропейського освітнього простору.

Як відомо, новою ініціативою підрозділу Ради Європи з питань освітньої політики стала реалізація впродовж 2014–2017 років проекту щодо оновлення та доповнення змісту ЗЄР, переважно в частині ілюстративних дескрипторів. Результатом проекту стало видання так званого супровідного, або доповнювального тому (*Companion Volume*, 2018), який містить низку нових шкал дескрипторів стосовно тих об'єктів і видів комунікативної мовленнєвої діяльності, що не були висвітлені у виданні 2001 року, але котрі актуалізувалися та набули провідного значення в останні 20 років, як-от: медіація (*mediation*), чи посередництво під час спілкування, плюрилінгвізм (*plurilingualism*) і плюрикультуралізм (*pluriculturalism*), або багатомовність і багатокультурність, а також інтерактивна взаємодія (*online interaction*).

Окрім того, суттєвого доповнення та розвитку зазнали так звані *плюсові рівні* (A2+, B1+, C+), що характеризують компетентність, яка ще не досягла мінімального стандарту для наступного критеріального рівня, проте вже виявляє певні ознаки вищого рівня. Загалом істотно доопрацьовано всі рівні володіння мовою в їх співвіднесенні з певним видом комунікативної діяльності та комунікативної стратегії.

Подальшого розвитку зазнала також ідея переосмислення й переформатування головних категорій мовленнєвої діяльності. З метою наблизити процес оволодіння мовою до реального життя, в якому задля реалізації власних потреб користувач мови бере участь у комунікації різного рівня (особистій, груповій, масовій), користуючись переважно багатоканальними (мультимедійними) засобами, у новому виданні традиційну єдність із чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма – замінено на модель із чотирьох способів комунікації, заснованих на рецепції, продукції, інтеракції та медіації.

Відрізняючись інноваційним баченням ролі учня в навчальному процесі з мов як не лише *користувача мовою*, а й *соціального агента*, що має взаємодіяти, а отже, спілкуватися з представниками свого та інших соціумів, автори запропонованої моделі вбачають її краще пристосованою до складної природи процесу спілкування в реальному житті через орієнтацію на нові форми кому-

нікації, а також природний взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності (ЗЕР, 2001: 9, Companion Volume, 2018: 29–30). Зокрема, наголошується на тому, що процес смислотворення та розуміння оброблюваної під час спілкування інформації є результатом спільних зусиль усіх сторін комунікації, а отже, зумовлюється взаємодією різних видів комунікативної мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної ситуації та комунікативних ролей її учасників.

Звісно, новий підхід певним чином відбивається й на інтерпретації змісту комунікативної мовленнєвої компетентності користувачів мови (Companion Volume, 2018: 30). Своєю чергою, переформатування компонентного складу компетентності змінює й формат оцінювання рівня її сформованості. Оновлені та доповнені ілюстративні дескриптори слугують джерелом критеріїв оцінювання різних аспектів компетентності. Вербалізовані фахівцями й міжнародно визнані вони покликані забезпечити всі залучені до мовної освіти сторони (викладачів, студентів, адміністрацію навчальних закладів тощо) так званою метамовою – формалізованим інструментом опису комунікативної мовленнєвої компетентності щодо вивчуваної мови.

Отже, існує зовсім не безпідставне сподівання на те, що узгодження змістів навчання на основі єдиної термінології та стандартних категорій опису предмета вивчення сприятиме прозорості й зіставності різних систем навчання мов, а надто взаємному визнанню їх результатів у міжнародному масштабі (ЗЕР, 2001; Бориско, 2005). До того ж уніфікована система рівнів володіння мовою, заснована на революційній, за визначенням дослідників, концепції дескрипторів цих рівнів, створює всі передумови для забезпечення якості навчання іноземних мов (Бориско, 2005: 10). Так звані ілюстративні дескриптори, представлені в ЗЕР, покликані відбивати прогрес у вивченні мови шляхом градації вмінь розв'язувати комунікативні завдання та здійснювати комунікативну мовленнєву діяльність у континуумі.

Тому очевидно, що з виділенням і науково-методичним обґрунтуванням системи рівнів володіння мовою поняття *рівень* зайняло одну з ключових позицій у сучасній теорії та практиці викладання іноземних мов. Між тим його розуміння є досить не однозначним. Так, приміром, О. Сафонова, досліджуючи зміст методичного поняття *рівень* у комунікативно орієнтованій методиці навчання іноземних мов, застерігає від дещо звуженого його тлумачення, що міститься в словнику методичних термінів і понять.

Як категорія методики *рівень володіння іноземною мовою*, на думку авторів словника, означає ступінь досягнутого успіху в оволодінні вивчуваною мовою за певний проміжок часу. Показником цього успіху стає сформована іншомовна комунікативна компетентність як уміння і здатність користуватися мовою для вирішення екстралінгвістичних завдань спілкування відповідно до умов комунікації та із залученням потрібних для цього мовних знань, мовленнєвих навичок і вмінь (Азімов, Щукін, 2009: 324).

Таке визначення, на думку О. Сафоновой, скеровує на певний оптимальний, тобто максимально високий, рівень володіння мовою, тоді як поняття *рівень* скоріше співвідноситься, словами науковця, з «різними методично градуйованими РВМ (від мінімального до максимального)» (Сафонова, 2004: 63). Тим більше що максимуму, як відомо, досягають далеко не всі, адже навіть носії мови не завжди можуть похизуватися найвищим рівнем комунікативного володіння мовою.

З одного боку, будучи первісно філософською категорією, поняття *рівень*, визначуване представниками цієї галузі науки, як дискретний (окремий), відносно стійкий і якісно своєрідний стан відбиває рух від нижчого до вищого, від простого до складного за так званим *принципом маятника*. Сутність цього принципу, що зазвичай береться вченими за основу виділення рівнів, полягає в дихотомічному представленні різноманітних проявів того чи іншого явища. Інакше кажучи, досліджувані розвиток або досягнення зазвичай обмежуються максимальним і мінімальним рівнями їх виявлення. На цій самій підставі, психологи, розвиваючи ідею рівневого змінення психічних новоутворень, висловлюють думку про те, що кожний ступінь, будучи якісно відмінним від попереднього, становить відносно ціле та є індикатором розвитку об'єкта, становлячи здобутий результат як певний щабель, досягнутий, між іншим, через певні проміжні результати (Загальна психологія, 2000: 33).

Подвійного значення терміна *рівень* надають у педагогіці, розглядаючи його за двома аспектами: по-перше, як результат навчання або міру його якості; а по-друге, як міру глибини занурення в навчання, з усіма деталями стосовно просування (Новиков, 2013: 230–231).

Варта уваги також інтерпретація поняття *рівень* у зарубіжній методиці, що розглядає його переважно в контексті процедури тестування, тобто тестового вимірювання (наприклад, від 1 до 9 або від А до Е) рівня навченості або компетентності за допомогою шкали (Сафонова, 2004: 63). У цьому

контексті, на думку фахівців, *рівень* – це є зidealізоване судження про РВМ випробуваних, коли успішність виконання тесту вимірюється здатністю послуговуватися мовою на рівні складності виконуваних тестових завдань, що, своєю чергою, ґрунтується на попередньо встановлених здібностях того, хто підлягає тестуванню, як таких, що є достатніми для успішного випробування.

Звісно, за такої інтерпретації дефініція поняття *рівень*, наведена авторами словника методичних термінів, видається цілком прийнятною, характеризуючи його як певне специфічне ціле, котре як найвище досягнення розпочинає новий рівень у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, будучи або умовою, або результатом її розвитку.

О. Сафонова пропонує не виходити лише з орієнтації на оптимальний РВМ як засіб спілкування, а визнати необхідність виділення в методичних цілях декількох градуйованих рівнів володіння нею. Тоді трактування поняття РВМ або, згідно з автором, рівня іншомовної комунікативної компетентності набуває такого вигляду: це є один зі спеціально виділених рівнів комунікативного володіння мовою з чітко визначеними характеристиками мовної, мовленнєвої й соціокультурної поведінки, котрі однозначно відрізняють цей рівень від інших рівнів володіння мовою як засобу спілкування й пізнання в рамках певної методичної класифікації рівнів (Сафонова, 2004: 63).

Утім, засвідчуючи певні здобутки, поняття *рівень*, на думку авторів ЗЄР, усе ж таки не відбиває реальну картину стосовно докладених зусиль, а саме ступеня досягнень (ЗЄР, 2001: 40). У науковій літературі *ступінь*, або *рівень досягнень* визначається як опис компетентності в певній предметній галузі, зазвичай представлений у вигляді впорядкованої категорії на континуумі (шкалі) від базового до просунутого рівнів так, що охоплює широке коло класифікаційних характеристик (Оксф. словар, 2003). Ураховуючи велику кількість параметрів, за якими визначається РВМ, а також індивідуально детермінований спосіб його досягнення та прояву, автори ЗЄР стверджують, що будь-яка спроба встановити РВМ завжди матиме довільний і, головне, зовсім не лінійний характер (ЗЄР, 2001: 17).

Власне визначення РВМ у тексті ЗЄР не представлено. Проте, заперечуючи об'єктивність лінійного виміру РВМ і наголошуючи на тому, що прогрес – це не лише питання просування вверх по шкалі, експерти ЗЄР зауважують про необхідність урахування також і «прогресу іншого порядку»,

як-от: через удосконалення якісних аспектів використання мови (граматичної правильності, гнучкості, швидкості, зв'язності мовлення тощо), а також шляхом розширення власного спектру категорій дескриптивної схеми (наприклад, відчутно прогресувати в усній/письмовій інтерактивній комунікації тощо). Отже, у межах одного рівня можна суттєво зрости в плані своїх виконавчих можливостей, які, як правило, передбачають певний діапазон прояву (ЗЄР, 2001: 17, 40–42).

Отже, підсумовуючи вищевикладене, а також спираючись на тезу ЗЄР про те, що РВМ можуть бути представлені в різних формах і з різними ступенями деталізації (ЗЄР, 2001: 36), доходимо висновку про правомірність подвійного тлумачення поняття РВМ. З одного боку, РВМ сприймається як певна точка чи пункт або, як зазначено в ЗЄР, *віха*, тобто своєрідний *верстовий камінь*, що підсумовує досягнення всіх попередніх рівнів, розташованих на шкалі нижче за нього (ЗЄР, 2001: 31–32, 37). До того ж з практичного погляду чітко визначені рівні є вкрай важливими для сегментування навчального процесу та його належного навчально-методичного забезпечення.

Відомо, що для кращого опису прогресу в оволодінні мовою ЗЄР запропоновано шість загальних рівнів. Так звані відлікові, або вихідні (reference levels) рівні слугують спеціальним дороговказом (roadmap) для всіх, хто планує чи буде власну мовну кар'єру. Водночас, усвідомлюючи безперервність процесу оволодіння мовою та сприймаючи його як континуум, автори ЗЄР порівнюють шкалу з означених ними шести РВМ з кольоровими смугами веселки, що різняться за насиченістю (ступенем виразності) й мають досить розмиті контури, але задля цілісності образу сприймаються зазвичай сфокусованими на своїх основних проявах. Отже, РВМ також можуть бути поділені відповідно до потреб процесу навчання, зумовлених його специфікою (Companion Volume, 2018: 34–36).

Такий підхід, за якого відбувається розгалуження рівнів на підрівні, також позначається на семантиці поняття РВМ й, відповідно, на його трактуванні. Тож, з іншого боку, РВМ пропонують розглядати як досить широкі смуги (broad bands), що мають свої верхню та нижню границі, котрими окреслюється певний діапазон можливих проявів комунікативної мовленнєвої компетентності (ЗЄР, 2001: 33–36; Companion Volume, 2018: 34). Призначення гнучкої розгалуженої системи рівнів полягає в пристосуванні до особливостей і потреб навчального контексту, звичного та виправданого для конкретного освітнього середовища (закладу),

з одночасним дотриманням головної загально-рекомендованої мети. Виділені рівні співвідносяться між собою як загальні та локальні, або критеріальні (основні) та плюсові (додаткові) (ЗЄР, 2001: 32; Companion Volume, 2018: 36).

На переконання експертів ЗЄР, рівні як об'єктивну реальність не варто дрібнити без потреби. Утім характеристика будь-якої спеціальної галузі зазвичай супроводжується необхідною суб-категоризацією змісту навчання, що, своєю чергою, відбивається на практичних цілях і потребує більш тонкого розподілу дескрипторів у межах одного рівня (ЗЄР, 2001: ix). Розмір встановлюваного діапазону РВМ (широкі чи вузькі РВМ) визначається ступенем деталізації ілюстративних дескрипторів.

Характер подолання смуги визначає ступінь навчальних досягнень: які аспекти комунікативної мовленнєвої компетентності сформовано, розвинуто чи вдосконалено за відведений проміжок часу. Успішність просування до поставленого за мету рівня, як правило, варіюється й обчислюється за результатами тестування за допомогою диференційованої системи балів.

Висновки. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР) як визнаний у всьому світі

інструмент реформування й осучаснення процесу навчання іноземних мов, безперечно, слугує також надійним фундаментом у ході модернізації змісту навчання англійської мови майбутніх моряків. Запроваджену авторами ЗЄР багаторівневу модель іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності побудовано на інноваційному підході до студента не лише як до користувача мовою, а й активного учасника комунікації в багатьох сферах життєдіяльності.

Зі зміною підходу переосмислюється й зміст іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності як кінцевої мети процесу оволодіння мовою. Показником успішності цього процесу є досягнутий рівень володіння мовою (РВМ), що не лише фіксує результат навчання, а й завдяки розгляденню ілюстративних дескрипторів за певними проміжними результатами просування характеризує ступінь і природу докладених зусиль. Отже, організація навчання на основі рівневого підходу дає змогу не лише чітко структурувати навчальний процес, а й коригувати його зміст, підсилюючи або врівноважуючи ті чи інші аспекти комунікативної мовленнєвої компетентності, а також покращуючи якісні показники володіння мовою на підставі аналізу результатів їх контролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бориско Н. Ф. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». Анализ некоторых аспектов. Иноземні мови. 2005. № 1. С. 8–14.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
6. Оксфордский толковый словарь по психологии: в 2 т. / под ред. А. Ребера; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Москва: Вече АСТ, 2003. Т. 2. 592.
7. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Москва: Еврошкола, 2004. 236 с.
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
9. Gabrielli A. Standardizing Maritime English training and assessment through international coordination of content-based instruction. Scripta Manent. 2015. № 10 (2). P. 52–62.
10. Gheorghie I. S. The role of Maritime English in the current geo-political context. "Mircea cel Batran" Naval Academy Scientific Bulletin. 2017. Volume XX. Issue 1. P. 438–441.

REFERENCES

1. Azimov, Shhukin, 2009 – Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). [A new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)] M.: IKAR, 2009. 448 s. [in Russian]
2. Borisko, 2005 – Borisko N. F. «Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka». Analiz nekotoryh aspektov [«Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment». Aspects analysis] // Inozemni movy. 2005. № 1. S. 8–14. [in Russian]
3. ZER, 2003 – Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [«Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment»] / Naukovyj redaktor ukrains'koho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. K.: Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian]

4. Maksymenko, Soloviienko, 2000 – Maksymenko S. D., Soloviienko V. O. Zahal'na psykholohiia [General psychology]: Navch. posibnyk. K.: MAUP, 2000. 256 s. [in Ukrainian]
5. Novikov, 2013 – Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij. [Pedagogy: dictionary of basic concepts]. M.: Izdatel'skij centr IJeT, 2013. 268 s. [in Russian]
6. Oksford. slovar', 2003 – Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii [Oxford Dictionary of Psychology] / Pod red. A. Rebera: v 2-h tt: T.2. / Per. s angl. Chebotareva E. Ju. M.: Veche AST, 2003. 592 [in Russian]
7. Safonova, 2004 – Safonova V. V. Kommunikativnaja kompetencija: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniju v metodicheskikh celjah [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodical purposes]. M.: Evroshkola, 2004. 236 s. [in Russian]
8. Companion Volume, 2018 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. [Electronny resurs]. Rezhym dostupu: URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdesc-riptors-2018/1680787989>.
9. Gabrielli, 2015 – Gabrielli A. Standardizing Maritime English training and assessment through international coordination of content-based instruction / Annamaria Gabrielli // Scripta Manent. 2015. 10 (2). P. 52–62.
10. Gheorghe, 2017 – Gheorghe I. S. The role of Maritime English in the current geo-political context / Irina-Stefania Gheorghe / «Mircea cel Batran» Naval Academy Scientific Bulletin, Volume XX. 2017. Issue 1. P. 438–441.