

таких сферах як бізнес, фінанси, торгівля, інформаційні технології, охорона здоров'я, медіа, туризм та готельний бізнес. Ці програми пропонуються в основному професійними коледжами та громадськими коледжами, рідше – університетами, як державної, так і приватної форм власності [3].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, конфедеративний тип відносин управління (незначна роль центру, провідна роль регіонів) – США (єдиний приклад системи атлантичного типу, в якій у XX ст. не відбулося послідовного одержавлення університетів). У Великобританії політика освітньої експансії набула масштабних форм. Проблема ефективного управління ВНЗ і одночасно збереження університетської автономії не випадково опинилася у фокусі опису атлантичної моделі. Саме у галузі управління відбулися найістотніші зміни. Не сама по собі експансія освітньої системи, зумовлена демографічними й економічними причинами, перетворила атлантичну модель вищої освіти, а зміни схеми управління, що слідували за нею. Аналогічно не сам по собі розвиток агентств-посередників, яким держава делегувала свої функції, позбавив атлантичну модель найяскравішої її конститутивної межі університетської автономії, а перетворення ефективного менеджменту в ідеологію, менеджеріальну революцію [1, 4]. На розвиток даної ідеї, а саме менеджеріальної революції у вишах, будуть направлені подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності: [навчально-методичний посібник] / Н.С.Журавська. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. – 464 с.
2. Русіна Н.Г. Професійна підготовка фахівців просторової організації економіки в університетах Польщі / Н.Г. Русіна // Молодий вчений, 2016. – № 1(28). – С. 89-93.
3. Система вищої освіти Канади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vyvchay.com/blog/-/blogs/>. – Назва з екрану.
4. Ящук С.П. Навчання спеціальних дисциплін : теорія і практика / С.П. Ящук // Розвиток сучасної освіти: теорія і практика, інновації – 2016: зб. матер. міжн. наук.-практ. конф. – К., 2016. – С. 227-228.
5. Lintern M. The curriculum from a speciality „Professional pedagogics” Center of Research of School of Education for preparation of teachers of a branch direction [Електронний ресурс] / M. Lintern. – Birmingham: University Birmingen, 2009. – 139 р. – Режим доступу : <http://www.bham.ac.uk>. – Назва з екрану.
6. Riforma universitaria nella Facolta di Scienze della Formazione [Електронний ресурс]. – Bologna: University of Bologna, 2009. – 56 р. – Режим доступу: <http://www.scform.unibo.it/ScienzedeIlaFormazione/Didattica/RiformaUniversitaria/default.htm>. – Назва з екрану.

Н.С. ЖУРАВСКАЯ. УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Резюме. В статье рассмотрен зарубежный опыт стран Европейского Союза в управлении учебными заведениями. Акцентировано внимание на управлении системой профессионального образования в Канаде и США. Отмечено, что развитие отраслевого высшего образования в зарубежных странах основано на компетентностном подходе к обучению специалиста.

Ключевые слова: компетентностный подход, управление, планирование, система образования, профессиональные программы.

N.S. ZHURAVSKA. SCHOOL MANAGEMENT: FOREIGN EXPERIENCE

The summary. The article examines the international experience of the European Union in the management of educational institutions. The attention is focused on the management system of professional education in Canada and the United States. Emphasized that the development of the sector of higher education in foreign countries based on competency approach to training.

Key words: competence approach, management, planning, education system, vocational programs

Рекомендовано до друку.

Д-р. пед. наук, проф., член-кореспондент АПСН І.В. Малафік.

Одержано редакцією 17.03.2017 р.

УДК: 373. 3/5. 018: 81' 27: 378 (430)

Л.Є. КУПЧИК

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

Резюме. В статті розкрито зарубіжний досвід організації вивчення іноземних мов для студентів вищих технічних закладів Німеччини на прикладі спеціальності «Інформатика». Проаналізовано зміст навчального плану, на основі якого окреслено вибір релевантного навчального матеріалу, форм та методів навчання, які слугують успішній соціалізації студентів технічних спеціальностей та формування іншомовних фахово-орієнтованих комунікативних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці випускника технічних спеціальностей в умовах глобалізації.

Ключові слова: іноземна мова, вищий технічний навчальний заклад, конструктивізм, змісто-орієнтований підхід, діяльнісно-орієнтований підхід, аутентичність.

Постановка проблеми. Глобалізація, основними рисами якої є розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створення транснаціональних компаній, міжнародних фінансових і економічних організацій, міжнародна економічна інтеграція, висуває необхідність у знаннях іноземних мов на новому, якісному рівні задля гармонійного

розвитку й обслуговування цих систем, з одного боку, та прагненням підвищити особисте благополуччя та отримати можливості кар'єрного росту – з іншого. Сучасні підприємства при працевлаштуванні випускників вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) виявляють потребу в «готових кінцевих продуктах» та «інженерних особистостях», як зазначив радник підприємств Х. Мелль (H. Mell) у VDI Nachrichten від 25.09.2009 року, в активі яких мають місце «достатні знання англійської мови, інтернаціональна компетентність, здатність працювати в команді та комунікативні вміння» [цит. за 6, 427]. Така потреба ринку праці зумовила зміну векторів мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність студентів, що передбачає пріоритетність діалогічності навчального процесу, зміну векторів навчальної діяльності, а саме – спрямованість на активну мовленнєву діяльність, а не на пасивне засвоєння іншомовних знань. Звідси випливає, що знання мов повинні сприяти психологічно комфортній, когнітивно й професійно продуктивній, суспільно успішній діяльності індивіда в природному мовному й іншомовному середовищах.

Поряд з цим, тенденція до усе більшого зменшення аудиторних годин на вивчення іноземних мов (переважно однієї – англійської) у ВТНЗ вимагає перегляду підходів до організації навчання іноземних мов (ІМ) у вітчизняній площині та визначає потребу у вивчення такого досвіду у провідних країнах Європи, що й слугує метою даного дослідження.

Аналіз останніх публікацій виявляє актуалізацію інтересу вітчизняних науковців до проблем іншомовної освіти: особливості її розвитку й функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов (В. Гаманюк, С. Ніколаєва, М. Тадеєва та ін.), формування змісту іншомовної освіти у навчальних закладах європейських країн (Л. Гульпа, Л. Купчик, С. Ніколаєва, Л. Мовчан та ін.); теорія й практика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах різного профілю як в Україні (Н. Бориско, Л. Морська, О. Тарнопольський та ін.), так і закордоном (А. Заслужена, О. Мархева, Н. Шеверун та ін.) тощо. Проте недостатньо вивченим, на нашу думку, залишається досвід організації вивчення ІМ у технічних вишах європейських країн, зокрема Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Нові цілі університетської іншомовної освіти, слухання лекцій з фаху та складання фахових іспитів ІМ вимагають компетенцій, які виходять далеко за межі чотирьох умінь (аудіювання, читання, говоріння та письмо). Базову модель організації вивчення ІМ пропонують сьогодні Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР), які розглядаються як комплекс багатьох часткових компетентностей, метою яких є розв'язання комунікативних завдань. Інтегрований розвиток багатовимірної мовленнєво-діяльнісної компетенції студентів в руслі ЗЄР окреслює відхід від альтернативної традиційної монологічної організації вивчення ІМ у вищій освіті, що вимагає від викладача не інструктивної передачі змісту через фронтальну організацію заняття та його подальшу перевірку у формі контрольної роботи, а передбачає самоорганізоване, самокероване навчання, яке сприяє «відкриттю» нових знань.

У 1991 році на Конференції міністрів культури федеральних земель Німеччини було прийнято «Положення про отримання сертифікату «Фахова мова», яке передбачало попереднє вивчення ІМ упродовж чотирьох семестрів обсягом 12-16 годин на тиждень (170-200 годин) та складанням випускового екзамену. Іншомовна пропозиція не обмежувалася лише англійською мовою, а пропонувала широкий спектр європейських та неєвропейських мов [3, 160-161]. У документі «Інтеграція іншомовної освіти у курикулум вищої школи» (Integration der Fremdsprachenausbildung in das Hochschulcurriculum), датованому 2008 роком, йшлося про необхідність введення ІМ у навчальні плани здобувачів вищої освіти (бакалаврів та магістрів), що базується на «високому рівні професійності» усіх учасників навчального процесу, та орієнтуванні на «сучасні наукові дослідження у сфері вивчення мов та навчальної психології» [1, 6].

Вивчення ІМ для студентів немовних спеціальностей пропонують переважно мовні центри при вищих навчальних закладах, завданням яких, поряд з розвитком іншомовної комунікативної компетентності, є підготувати студентів до міжкультурної сенситивності та співпраці у мультикультурних командах, що дозволяє розглядати мовні центри як «лабораторії для багатомовного суспільства майбутнього» [1, 6] та вимагає від викладачів ІМ роботу з фаховим матеріалом, його дидактизацію та креативність. Як і в Україні, викладачі ІМ у ВТНЗ Німеччини, за І.-А. Буш-Лауер (I.-A. Busch-Lauer), стикаються з рядом проблем, найбільш поширеним з яких є:

– рівень володіння ІМ студентами інженерно-технічних спеціальностей є часто невисоким; проте деякі студенти, які мали можливість провести певний час за кордоном, виявляють високі знання ІМ, що призводить до гетерогенності навчальної групи у мовному плані, а модульна організація навчального процесу на рівні бакалаврату не дозволяє диференціації груп за рівнем володіння ІМ;

– вивчення ІМ розглядається певними студентами як примус, адже існує певне негативне ставлення до ІМ ще зі школи, де їх вивчення не завжди характеризується діяльнісно-орієнтованим підходом, а є надмірно граматико-орієнтованим та фронтально-організованим, що заважає студентам (особливо на початковому етапі вивчення мови у виші) застосовувати власну ініціативу. Окрім того, рецептивні знання ІМ студентів вимірюються рівнем B1, а їх іншомовні продуктивні вміння є менш розвиненими [2, 415-416].

Так, контент-аналіз навчального плану студента бакалаврату спеціальності «Інформатика» Західносаксонської вищої школи Цвікау (Westsächsische Hochschule Zwickau) дозволив констатувати, що вивчення ІМ базового рівня за професійним спрямуванням інтегровано для студентів першого семестру обсягом 120 годин, з них – 60 годин аудиторних занять та 60 годин самостійної роботи студента, що передбачає ріст знань студента з рівня володіння ІМ B1 до рівня B2 згідно ЗЄР. Цей курс обсягом 4 години на тиждень охоплює вивчення тем, пов'язаних з академічним та навчальним середовищем, фахово-орієнтованих тем (*Computer, Hardware i Software, Operating Systems, Programming Languages, Software Applications, Virtual Reality, Artificial Intelligence, Mobile Computing, Computer Problems*) та ряду тем зі сфери сучасної ділової англійської мови (*телефонна розмова, написання ділового електронного листа та ділова зустріч*). Через значний попит на даний предмет студентам старших курсів пропонують «Поглиблений курс технічної англійської мови» (Advanced Technical English), який базується на рівні B2+ та передбачає досягнення студентами рівня C1 й становить також 120 академічних годин (60 годин академічних занять та 60 годин самостійної роботи, відповідно).

Обидва курси завершуються складанням усного іспиту у формі презентації (з урахуванням фахово-орієнтованих тем) від 10 до 15 хвилин та письмової анотації доповіді. Випускова письмова контрольна робота, яка триває 90 хвилин, передбачає роботу над текстовими та мовними структурами, граматику, аудіюванням та фахово-орієнтованою лексикою (без використання словника) упродовж 60 хвилин та читанням фахово-орієнтованого тексту (зі словником) упродовж 30 хвилин.

Основними критеріями організації іншомовної освіти, у розумінні К.-Г. Еггеншпергера (К.-Н. Eggenesperger), є релевантність навчального матеріалу та його близькість до реальності, баланс між інструктуванням та конструюванням, підтримка самокерованого, внутрішньо мотивованого навчання та соціальна взаємодія студентів [4, 400].

З розвитком конструктивізму, який набув популярності наприкінці ХХ століття, окреслилася освітньо-теоретична концепція (хоч вона не є теорією), яка стала важливою в розвитку змісту середньої та вищої освіти. Поняття *конструкції*, що лежить в основі цієї концепції, визначається тим, що людське пізнання і людське мислення базуються на процесах конструювання. Це означає, що люди безперервно контактують з навколишнім світом і з взаємодією між уже існуючим досвідом та зовнішнім подразненням чуттів вибудовується нове знання. Д. Вольфф (D. Wolff) окреслює навчальний процес у даному контексті як “індивідуальний процес конструювання, на який може здійснюватися вплив ззовні лише через надання студенту можливих шляхів, з-поміж яких він змушений вибирати ті, які є для нього найбільш прийнятними та релевантними” [7, 426]. Навчання (за ідеями конструктивізму) визначається наступними чинниками:

- навчання розглядається як активний процес конструювання знань, який ініціюється студентом, і знання не транслюють від викладача до студента;
- знання студента і його досвід є суб’єктивними, тому результат навчання серед студентів різниться. Заняття не є прогнозованим, тому що студенти на основі власного досвіду по-різному інтерпретують зміст навчання;
- навчальний процес може бути лише тоді успішним, коли студенти готові нести відповідальність за навчання та організувати його самостійно;
- соціальний контекст та соціальна інтеракція є визначальними аспектами навчального процесу, а спільна (кооперативна) діяльність над змістом знань полегшує навчальний процес для окремих студентів.

Конструктивізм передбачає також інтегрування *аутентичних матеріалів* у формі текстів та значне використання групових методів навчання на заняттях, які відносять до соціальних форм роботи. Щодо аутентичності навчальних матеріалів, то навчальні завдання в іншомовній освіті повинні містити комплексну мову, яка не створена суто для заняття на основі наявної синтаксичної та лексичної прогресії з метою передачі та спрощення граматичного матеріалу. Аутентичність передбачає, що аутентичні мовні ситуації потрібно так інтегрувати на занятті, щоб студенти виконували ролі аутентичних осіб з усіма їх бажаннями, потребами, інтересами й знаннями. Так як зміст переважає над формою нової мови, то він повинен бути мотивуючим і цікавим, що якраз і передбачають аутентичні навчальні матеріали. Зауважимо, що автори підручників з іноземних мов третього тисячоліття звертаються до аутентичних ресурсів, які містять цікавий для студентів зміст, що характеризується мотиваційним та ідентифікаційним потенціалом. Важливим при виборі аутентичних матеріалів є зміст та мова, які сприяють створенню багатого навчального середовища, а аутентичні тексти дозволяють краще реалізувати оволодіння новими знаннями. Це виділяє *принцип зорієнтованості на зміст*, що передбачає, що зміст навчання переважає над формою нової мови.

Оскільки галузь ІТ-технологій стрімко розвивається, то підручники з ІМ для даної галузі знань часто пропонують тексти з дещо застарілим змістом, що вимагає від викладачів ІМ пошуку навчальних матеріалів, які б розкривали сучасні досягнення у сфері ІТ-технологій та підтримували мотивацію студентів до вивчення ІМ. Тому чільне місце на заняттях ІМ зайняли такі інформаційні ресурси як подкасти (англ. *podcast* – термін, що утворився за допомогою поєднання двох слів *iPod* та *broadcasting*, і який, відповідно, можна схарактеризувати як «радіо, що можна взяти з собою» [5, 7]), відеофільми, веб-квести, блоги та форуми.

З принципом зорієнтованості на зміст тісно пов’язаним є і *діяльнісно-орієнтований підхід*. Він, як і попередній, базується на положеннях конструктивізму, але є більш орієнтованим в плані соціального конструктивізму. Розуміння і навчання означають не лише індивідуальне конструювання структури знань, більш дієвим вважають спільне з іншими студентами набуття знань в процесі мовленнєвої інтеракції. Заняття іноземної мови, що базується на цьому принципі, дозволяє студентам діяти в усній чи письмовій формах в рамках аутентичних ситуацій. ІМ стає інструментом мовленнєвої діяльності, що інтенсивно реалізується в іншомовній освіті в рамках проектно-методики, яка передбачає співпрацю студентів та дозволяє їм використовувати у навчальному процесі власні ідеї та досвід, здобувати соціальну компетентність, формувати вміння працювати самостійно та брати на себе відповідальність. Роль викладача в управлінні проектною діяльністю не обмежується лише консультативною діяльністю, роллю фасилітатора, а розширюється до ролі координатора, який спроможний, передусім, виявляти проблемні моменти та усувати їх.

Таким чином, посилюється співпраця між учасниками навчального процесу в режимі студент-студент, в процесі якого спільно опрацьовується та вивчається новий навчальний матеріал. Навчальна піраміда (рис. 1), розроблена Державною навчальною лабораторією у США, допомагає викладачам визначити форму проекту, яка надає студентам можливість моделювати свою навчальну діяльність, спільно опрацьовувати іншомовний навчальний матеріал, вивчати теми та пояснювати партнеру вокабуляр і фаховий зміст.

Як демонструють відносні показники щодо організації вивчення ІМ (рис. 1), рівні 1-4 характеризують пасивне засвоєння ІМ, в той час як рівні 5-7 передбачають її активне використання, продукування власних висловлювань і текстів на задану тему, що визначає успішну діяльність студента в іншомовному (природному чи штучному) середовищі.

Висновки. Фахово-орієнтована ІМ є нині конститuantом навчальних планів студентів ВТНЗ Німеччини, зокрема спеціальності «Інформатика». Невелика кількість аудиторних годин змушує викладачів ІМ до пошуку

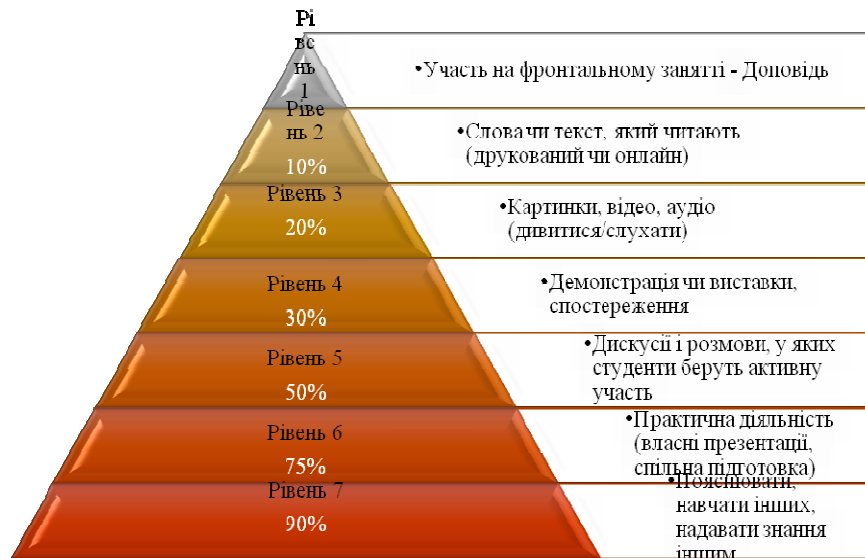


Рис. 1. Навчальна піраміда (Джерело: National Training Laboratories in Bethel, Maine, USA)

аутентичних навчальних матеріалів та неформальних способів навчання, що спираються саме на комунікацію, полілогічність, інтерактивність, за якими – свідоме входження суб'єкта в іншомовний простір інформаційно насиченого й змотивованого пізнання світу, посилення самостійності студента, здобуття й підвищення іншомовних комунікативних професійних компетентностей й успішна соціалізація у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА.

1. AKS – Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. Positionspapier Wege zur Mehrsprachigkeit an deutschen Hochschulen – Die Integration der Fremdsprachenausbildung in das Hochschulcurriculum / AKS. – Passau, 2008. – S. 6-7.
2. Busch-Lauer I.-A. Zur Vermittlung von technischen Fachsprachen des Englischen – dargestellt am Beispiel des Studiengangs Informatik / I.-A. Busch-Lauer // Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik / Thomas Tinnefeld (Hrsg.). – Saarbrücken: htw saar, 2012. – S. 413-424.
3. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014 Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). – Bonn : KMK, 2015. – 356 S.
4. Eggensperger K.-H. Die Qualitätsentwicklung multimedialer Materialien für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht / Karl-Heinz Eggensperger // Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik / Thomas Tinnefeld (Hrsg.). – Saarbrücken: htw saar, 2012. – S. 399-411.
5. Kluckhohn K. Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch / Kim Kluckhohn. – Berlin : Langenscheidt, 2009. – 72 S.
6. Werthebach M. Fachfremdsprachenunterricht in den Ingenieurwissenschaften Maschinenbau und Mechatronik an (Fach)Hochschulen: Konzepte, Methodik und Lernziele / Marion Werthebach // Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik / Thomas Tinnefeld (Hrsg.). – Saarbrücken: htw saar, 2012. – S. 425-433.
7. Wolff D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? / Dieter Wolff // Die Neueren Sprachen. – 1995. – Nr. 5. – S. 407-429.

Л.Е. КУПЧИК. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

Резюме. В статье раскрыто зарубежный опыт организации изучения иностранных языков для студентов высших технических учебных заведений Германии на примере специальности «Информатика». Проанализировано содержание учебного плана, на основе которого определено выбор релевантного учебного материала, форм и методов обучения, которые содействуют успешной социализации студентов технических специальностей и формированию иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных компетентностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности и конкурентоспособности на мировом рынке труда выпускника технических специальностей в условиях глобализации.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее техническое учебное заведение, конструктивизм, содержательно-ориентированный подход, деятельно-ориентированный подход, аутентичность.

L.YE. KUPCHUK. EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING ORGANISATION IN HIGHER TECHNICAL SCHOOLS IN GERMANY

The summary. The article reveals the foreign experience of foreign languages learning organization for students of higher technical educational establishments in Germany on the example of specialty "Informatics". The content of educational plan is analyzed, on the base of which the choice of relevant teaching material, forms and methods of teaching are defined, which favour the successful socialization of students of technical specialties and forming of foreign language communicative competence, being necessary for the future professional activity and competitiveness of higher technical school graduates on the

world labour market under the conditions of globalization.

Key words: *foreign language, higher technical educational establishment, constructiveness, content-oriented approach, activity-oriented approach, authenticity.*

Рекомендовано до друку.
Д-р. пед. наук, проф. Л.Р. Пелех.

Одержано редакцією 06.03.2017 р.

УДК: 378. 243: 378

Н.В. ОСІПЧУК

СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Резюме. У статті досліджено сучасний стан навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах Німеччини, Польщі та України; проаналізовано особливості навчального процесу іншомовної підготовки студентів; доведено важливість мовних центрів в освітній діяльності зарубіжних вищих технічних закладів.

Ключові слова: *навчання іноземних мов, вищий технічний навчальний заклад, іноземна мова за професійним спрямуванням, мовний центр, рівні володіння іноземною мовою.*

Постановка проблеми. Цілеспрямована державна політика України (підписання Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, прийняття нового Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.), оцінювання рівня володіння іноземними мовами в Україні за європейськими стандартами CEFR (The Common European Framework of Reference) та інше) щодо європейської інтеграції та реформування вищої освіти, формування спільного європейського комунікативного простору зумовили розвиток іншомовної підготовки у вищій технічній освіті. Вільне володіння хоча б однією іноземною мовою – є зараз вимогою сучасного суспільства, що підсилює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності. Випускники вищих навчальних закладів як майбутні спеціалісти повинні володіти таким рівнем іноземної мови, яким можна було б вільно користатися в межах своєї професійної діяльності. Тому навчання іноземної мови має набути професійний характер. У більшості ВТНЗ України навчання іноземної мови це дисципліна “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, у Великобританії, США, Канаді це “Languages for Specific Purposes”, в Німеччині, Австрії, Швейцарії – “Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht”. Так, як Україна знаходиться на шляху реформування іншомовної освіти, закономірним є вивчення та урахування досвіду викладання іноземних мов у ВТНЗ зарубіжних країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню іноземної мови у вищих технічних закладах України та країнах Європи займалися вітчизняні і зарубіжні науковці: Ева Нероба досліджувала професійну підготовку інженерів у ВТНЗ Польщі; О.Ю. Кузнецова зробила ретроспективний аналіз розвитку мовної освіти у навчальних закладах Великої Британії, і у ВТНЗ зокрема; В.А. Гаманюк вивчала теорію і практику іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів; Sabine Ylönen було висвітлено інтернаціональний досвід викладання німецької мови за професійним спрямуванням у ВНЗ; І.В. Секрет присвятила своє монографічне дослідження формуванню іншомовної компетентності студентів ВТНЗ України в умовах дистанційної освіти та інші.

Метою статті є дослідження сучасного стану навчання іноземної мови в українських та зарубіжних вищих технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Вища технічна освіта (ВТО) є надзвичайно важливим компонентом Рамочної стратегії Європейського союзу (ЄС) 2020 (EU 2020 strategy). У своєму Коммюніке 2008 (Communication of 2008) Єврокомісія (ЄК) наголосила на важливості навчання протягом усього життя, ролі ВТО для майбутнього Європи, а також на необхідності використання можливостей щодо вивчення іноземних мов у межах цих інституцій. Структурні фонди ЄС стали більш доступними для мовних курсів професійного спрямування [1, 50].

Проаналізувавши систему вищої освіти зарубіжних університетів, слід зазначити, що мовою навчання у переважній більшості вищих освітніх закладів, як і в Україні, є державна мова. Всі ВТНЗ пропонують мовні курси студентам-нефілологам. Слід сказати, що іншомовна освіта у ВНЗ Німеччини як федеративній державі, що має високий ступінь децентралізації, особливо в сферах освіти, культури та соціального забезпечення, відрізняється за територіальними ознаками країни. Відповідальність за галузь освіти покладена на федеральні землі. Не існує єдиних для всіх навчальних закладів вимог щодо викладання та рівня знань іноземних мов [2, 218]. Тому неможливо уніфікувати іншомовну підготовку в її межах через розмаїття і розбіжності між мовними політиками і практиками. У нашому дослідженні ми аналізували мовну підготовку в окремому ВТНЗ, а не загалом по всій країні. Отже, Німеччина, Польща та Україна не знаходяться осторонь всіх євроінтеграційних процесів, підтримуючи інтенсифікацію вивчення іноземних мов.

ВТНЗ Німеччини пропонують для вивчення як традиційні, так і екзотичні для Європи мови [2, 218]. Через значну кількість мігрантів – носіїв цих мов у суспільстві – до вивчення пропонуються турецька, грецька, російська й італійська мови, китайська й японська мови вивчаються з огляду на значення країни, де ними говорять, для розвитку світової економіки та глобалізаційних процесів, через політику сусідства вивчаються польська, чеська, через популярність туристичних маршрутів – іспанська, португальська, через професійний інтерес і через давні традиції – латина, давньогрецька [3, 21-22].

У Мюнхенському технічному університеті частина навчальних курсів викладається як німецькою мовою, так і