

**ОДЕСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ  
ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ**  
**НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ  
ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ**

**Н.М. Колісніченко**

**ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ  
У ПІДГОТОВЦІ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ:  
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ**

*Монографія*

*До 25-річчя ОРІДУ НАДУ при Президентові України*

*Одеса–2020–Odessa*

УДК 005.336.2:35-057.34:811.11

К 60

**Рецензенти:**

- Коваль Г. В.** – доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
- Саханенко С. Є.** – доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри публічного управління та регіоналістики ОРІДУ НАДУ при Президентові України.
- Ковалевська Т. Ю.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови філологічного факультету Одеського державного університету імені І. І. Мечникова, Академік Академії наук вищої освіти України.

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Одеського регіонального інституту державного управління  
НАДУ при Президентові України  
*Протокол № 250/8 від 27 серпня 2020 року*

**Колісніченко Н. М.**

**К 60** Іншомовна комунікація у підготовці публічних службовців: європейський досвід та українські реалії: монографія / Н. М. Колісніченко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2020. – 216 с.

У монографії розглядаються теорія і практика іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців крізь призму європейського досвіду. Узагальнено концептуальні засади іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців. Проаналізовано проблематику мовної політики ЄС в системі публічного управління. На прикладі країн Європи розглянуто кращі практики іншомовної комунікації у системі публічного управління (інституційно-програмний аспект). Визначено лінво-дидактичні засади іншомовної підготовки у підготовці публічних службовців. Обґрунтовано модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації. Окреслено перспективи використання європейського досвіду іншомовної підготовки посадовців як у межах закладів вищої освіти так і органів публічної влади. Надано рекомендації щодо вдосконалення відповідної підготовки. Видання адресоване науковцям, аспірантам, керівникам закладів вищої освіти, здобувачам фахової освіти зі спеціальності «Публічне управління та адміністрування», науково-педагогічним працівникам.

© ОРІДУ НАДУ  
при Президентові України, 2020.  
© Колісніченко Н.М., 2020.

## ЗМІСТ

	ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	5
	ПЕРЕДМОВА	6
<b>РОЗДІЛ 1</b>	<b>ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ</b>	
1.1.	Поняття «іншомовна професійна комунікація», її види та основні характеристики	10
1.2.	Концептуальні засади іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців	23
1.3.	Особливості оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою в системі підготовки з публічного управління	32
	Висновки до розділу 1.	42
	Список використаної літератури до розділу 1	43
<b>РОЗДІЛ 2</b>	<b>РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ ЄС В СИСТЕМІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ</b>	
2.1	Концепція європейської мовної політики «EU Language Policy» («Мовна політика ЄС»)	49
2.2.	Загальні засади та принципи реалізації мовної політики в системі публічної служби: європейський контекст	64
2.3	Мовне питання у діяльності органів публічної влади країн ЄС	71
	Висновки до розділу 2.	76
	Список використаної літератури до розділу 2	77
<b>РОЗДІЛ 3</b>	<b>ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ</b>	
3.1.	Європейські системи підготовки публічних службовців	81
3.2	Західноєвропейські традиції використання іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців	92
3.3	Особливості іншомовної підготовки публічних службовців в країнах Центрально-Східної Європи	115
	Висновки до розділу 3.	122
	Список використаної літератури до розділу 3	123

<b>РОЗДІЛ 4</b>	<b>ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА У ГАЛУЗІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ЛІНГВО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ</b>	
4.1	Іншомовна комунікативна компетентність як інтегральна характеристика професійної діяльності публічного службовця в Україні	127
4.2	Методики вивчення іноземної мови професійного спрямування у системі підготовки з публічного управління та адміністрування	238
4.3	LSP – Language for Specific Purposes – мова для специфічних цілей	150
	Висновки до розділу 4.	157
	Список використаної літератури до розділу 4	158
<b>РОЗДІЛ 5</b>	<b>ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УКРАЇНІ</b>	
5.1	Державна політика України в сфері публічного управління та публічної служби щодо вимог до комунікації службовців іноземною мовою	161
5.2	Іншомовна комунікація у системі підготовки за програмами спеціальності «Публічне управління та адміністрування»	168
5.3	Структурно-компонентна модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації	173
	Висновки до розділу 5.	190
	Список використаної літератури до розділу 5	191
	ПІСЛЯМОВА	195
	ДОДАТКИ	198

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄС – Європейський Союз

ЄКТС – Європейська кредитно-трансферна система

BSE – Basic Skills English

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, teaching, assessment (Спільна Європейська система орієнтирів Ради Європи для мов: навчання, викладання, оцінювання)

CLIL – Content and Language Integrated Learning

CLT – Communicative language teaching

ECRML – European Charter for Regional or Minority Languages

EF – English First

EPI – English Proficiency Index

EFL – English as a Foreign Language (англійська як іноземна мова)

EGAP – English for General Academic Purposes

EGP – English Grammar Profile

EMI – English as a Medium of Instruction (англійська як засіб навчання)

EMT – European Master's in Translation (Європейський магістр з перекладу)

ENA Ecole Nationale d'Administration (Національна школа управління)

ESAP – English for Specific Academic Purposes (англійська для конкретних академічних цілей)

FCE – Cambridge First Certificate in English

FCNM – Framework Convention for the Protection of National Minorities

LSP – Language for Specific Purposes (мови для спеціальних цілей)

PAPS – Public Administration and Political Sciences (факультет публічного управління та політичних наук)

## ПЕРЕДМОВА

Невід’ємним атрибутом освіченості сучасного висококваліфікованого управлінця є володіння на достатньо високому рівні однією або кількома іноземними мовами (найбільш поширеними в країнах–членах ЄС). При оголошеному євроінтеграційному курсі система державної служби України часто складається зі службовців, які не оперують інструментами інтеграції до європейської спільноти – іноземними мовами. Тому у новому Законі України «Про державну службу», «Стратегії реформування державного управління в Україні» (розпорядження Кабміну від 24 червня 2016 р. № 474-р) всі чиновники найвищої категорії «А» мають вільно вести переговори і міжнародну комунікацію іноземною мовою. Кабмін постановою від 22.07.2016 № 448 визначив «Типові вимоги до осіб, які претендують на зайняття посад державної служби категорії «А». Так, держслужбовець вищого корпусу державної влади повинен: вільно володіти державною мовою, а з 1 травня 2018 року – іноземною мовою, яка є однією з офіційних мов Ради Європи. Окрім того, цією Постановою визначено спеціальні вимоги до: знання законодавства; наявності лідерських навичок; вміння приймати ефективні рішення; управління змінами; управління організацією та персоналом; особистісних компетенцій; управління публічними фінансами; роботи з інформацією; комунікації та взаємодії. Діючі нормативні документи закріплюють окремі положення, що вкладаються у сучасне розуміння іншомовної комунікації публічних службовців.

Формування та розвиток механізмів іншомовної комунікації публічних службовців України є складовою комплексного процесу адаптації державної служби України до стандартів Європейського Союзу та підготовки вітчизняних управлінців до більш активної роботи в іншомовному середовищі. Вдосконалення іншомовної комунікації залежить від низки чинників, а саме: нормативно-правового забезпечення, вітчизняної системи освіти, впливу на процес кар’єрного зростання службовця та його загальної мотивації до саморозвитку, підвищення кваліфікації в цьому напрямі.

За роки перехідного періоду діючі держслужбовці мають визначити власний рівень англійської мови, підтягнути розмовні та письмові навички, а також надати сертифікат міжнародного зразка, який засвідчуватиме володіння достатнім рівнем іноземної мови (вище середнього). До цього періоду вже були зреалізовані конкретні дії: восени 2015 року Адміністрація Президента ініціювала розроблення і впровадження документа, що уможливив обов’язкове вивчення англійської мови представниками цієї інституції; Національний Банк України запровадив обов’язкове знання англійської при працевлаштуванні та серед діючих державних службовців; критерій «володіння англійською мовою»

все частіше з'являється в посадових інструкціях при прийомі на роботу в державній службі.

Зазначені кроки були успадковані з європейської практики, де більшість чиновників Швеції, Данії, Естонії, Словенії або Німеччини приходять у систему державної служби з вільним володінням мовою міжнародного спілкування – англійською. Відповідно до останнього рейтингу EF (Education First) English Proficiency Index у країнах з більш високим рівнем знання англійської мови бізнес розвивається динамічніше, доходи вищі й інноваційні рішення активно заохочуються. Дослідники пояснюють такий взаємозв'язок тим, що володіння англійською вже кілька десятків років є ключовим компонентом економічної конкуренції як на рівні окремого працівника, так і на рівні держави. Україна в рейтингу з-поміж 100 країн світу посідає 49 місце за результатами опанування англійською мовою (дані за 2019 рік). Найбільш активно чимало державних службовців зайнялися вивченням іноземної мови у період 2015-2016 років. Однією з причин цього стало проголошення 2016 року Роком англійської мови. Зокрема, в Указі Президента зазначено такі заходи: проведення оцінювання рівня володіння державними службовцями англійською мовою та організації мовних курсів для її вивчення, запровадження в установленому порядку кваліфікаційних вимог щодо володіння англійською мовою для відповідних посад державної служби; включення вивчення англійської мови до програм підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування; активізація ведення англійської версії офіційних веб-сайтів органів державної влади.

З огляду на євроінтеграційний курс України та державні завдання система підготовки публічних службовців актуалізує процес мінімізації відокремленості вітчизняних державних службовців від ЄС мовним бар'єром. Адже володіння робочою або офіційною мовами спільноти надає на практиці широкі можливості отримати міжнародний досвід державного управління, пройти стажування, працювати в міжнародних проектах тощо. В умовах широких міжнародних зв'язків з іншими країнами важливо спілкуватися з іноземними спеціалістами, розвивати професійно-ділові й особисті контакти із зарубіжними партнерами, колегами, читати різні видання мовою оригіналу.

Відтак, актуальність зазначеної проблеми обґрунтовується:

- об'єктивною потребою держави і суспільства в публічних службовцях, здатних розв'язувати проблеми державного значення на міжнародному рівні у зв'язку реалізацією євроінтеграційного курсу України, сучасними тенденціями формування загальноєвропейського адміністративного простору, необхідності тісної співпраці з закордонними колегами; формування належного рівня готовності публічних службовців до іншомовної професійної комунікації;

- вимогами органів публічної влади (особливо найвищого, центрального рівня) щодо підготовки службовців з достатнім рівнем професійної іншомовної компетентності; практикою, що склалася щодо іншомовної професійної підготовки у європейських навчальних закладах з публічного управління, особливо періоду їхнього «входження» до ЄС;

- кращими практиками фахової підготовки для формування іншомовної компетентності публічних службовців; необхідністю вивчення за запозичення європейського досвіду щодо теоретичного, методичного та практичного забезпечення процесу підготовки до іншомовної комунікації у системі публічного управління.

Монографія структурована за 5 розділами.

У першому розділі монографії розглядаються теоретичні та методологічні засади досліджень іншомовної комунікації публічних службовців. Розкривається поняття «іншомовна професійна комунікація», її види та основні характеристики. Окремо досліджуються особливості оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою в системі підготовки з публічного управління.

Другий розділ присвячено аналізу реалізації мовної політики ЄС в системі публічного управління. Зокрема, вивчається концепція європейської мовної політики та принципи її реалізації в системі публічної служби як ЄС у цілому та його структур так і в країнах-членах та їх органах публічної влади.

Європейський досвід використання іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців узагальнюється у третьому розділі, де окремо досліджуються з інституційно-організаційної точки зору системи (моделі) підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації у країнах континенту.

У четвертому розділі іншомовна підготовка у галузі публічного управління аналізується з огляду на лінгво-дидактичні засади її реалізації. Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як інтегральна характеристика професійної діяльності публічного службовця в Україні. Особлива увага надається узагальненню методики вивчення іноземної мови професійного спрямування у системі підготовки з публічного управління та адміністрування.

П'ятий розділ розкриває організаційно-методичні засади іншомовної підготовки публічних службовців в Україні. Надається аналіз державної політики України в сфері публічного управління та публічної служби щодо вимог до спілкування службовців іноземною мовою, обґрунтовуються особливості іншомовної комунікації у системі підготовки за програмами спеціальності «Публічне управління та адміністрування». Пропонується



структурно-компонентна модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації.

Щира вдячність і подяка рецензентам – Коваль Г. В., доктору наук з державного управління, професору, завідувачу кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності; Саханенко С. Є., доктору наук з державного управління, професору, професору кафедри публічного управління та регіоналістики ОРІДУ НАДУ при Президентові України; Ковалевській Т. Ю., доктору філологічних наук, професору, завідувачу кафедри української мови філологічного факультету Одеського державного університету імені І. І. Мечникова, Академіку Академії наук вищої освіти України за ґрунтовний аналіз і критичні зауваження до рукопису.

# РОЗДІЛ 1.

---

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ

### 1.1.

---

#### *Поняття «іншомовна комунікація», її види та основні характеристики*

Комунікація як ключове поняття комунікативного підходу є синонімом до «спілкування», оскільки з латинської *communicatio* означає «повідомлення, спілкування, передача, зв'язок» – універсальне поняття, що використовується всіма науками [30, с.154]. Філософський словник визначає «комунікацію» як «спілкування, обмін думками, інформацією» [34].

Термін «комунікація», який з'явився у науковій літературі на початку ХХ століття, використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями і т.ін. в людському спілкуванні), а також передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси [13, с. 276-277].

У свою чергу, стверджуючи й усебічно обґрунтовуючи положення про те, що «справжнє буття людини» можливе лише в тісному зв'язку з іншими людьми, К. Ясперс [54] називає такий сутнісний зв'язок, ці відносини між людьми комунікацією.

У процесі професійного навчання з публічного управління, теоретичного та практичного пізнання сутності та специфіки професії публічного службовця, його багато-функціональних обов'язків, пов'язаних із необхідністю здійснювати аналіз державної політики на загальнодержавному, галузевому і регіональному рівнях, готувати пропозиції стосовно її формування, у тому числі розроблення та проведення експертизи програм, концепцій, стратегій, проектів законів та інших нормативно-правових актів, проектів міжнародних договорів; забезпечувати реалізацію державної політики, виконання загальнодержавних, галузевих і регіональних програм, виконання законів та інших нормативно-правових актів; забезпечувати надання доступних і якісних

адміністративних послуг; здійснювати державний нагляд та контроль за дотриманням законодавства, управлінням державними фінансовими ресурсами, майном та забезпечувати контроль за їх використанням; управляти персоналом державних органів; реалізовувати інші повноваження державного органу, визначені законодавством, у здобувачів освіти формуються суб'єктивні уявлення про основні аспекти їхньої подальшої діяльності. У ході навчання у них актуалізується думка про систему професійно важливих якостей, необхідних для професійної діяльності у галузі публічного управління та адміністрування. Професія публічного службовця передбачає насамперед прагнення до самовдосконалення, знання специфіки своєї діяльності. Тому якісна підготовка майбутніх управлінців до комунікативної взаємодії за відповідними освітніми програмами має певні особливості.

Ведмецька Л. прямо наголошує, що проблеми професійної мови держслужбовців можуть спричинити низку серйозних викликів, здатних вплинути не тільки на ефективність роботи державного апарату, але і на розвиток всієї держави [7, с. 171]. Досить часто професійна мова чиновників спотворює зміст або навіть змінює значення тих чи інших офіційних документів, що може деформувати суспільне розуміння політики та її наслідків, а також знизити можливість громадян отримувати державні послуги і негативно впливати на їх добробут (наприклад, нечітко сформульовані умови пенсійної програми можуть обмежити здатність громадянина оцінити привабливість пропозиції і діяти максимально вигідно для себе, а стратегії і концепції, написані мовою, складною для розуміння пересічної людини здатні негативно налаштувати населення по відношенню до проведених реформ) [7, с. 171-172].

Актуальність іншомовної комунікації у сучасному світі спричинена декількома факторами:

- по-перше, суспільні трансформації (перехід від індустріального до постіндустріального інформаційного суспільства) вимагають подолання комунікативних бар'єрів для отримання доступів до нових інформаційних технологій, а вивчення іноземних мов і переклад є випробуваним засобом подолання мовного бар'єру;

- по-друге, міжнародними та європейськими інституціями та організаціями прийняті й визначені ключові компетенції, якими повинні володіти майбутні фахівці, і однією з них є комунікативна компетенція, яка включає в себе всі види мовленнєвої діяльності та дозволяє збагатити рівень професійних знань, умінь і навичок за рахунок вивчення досягнень науки і практики, отримання професійної інформації в процесі спілкування із зарубіжними колегами [29];

- по-третє, у системі освіти віднедавна все частіше в якості цілей підготовки виступають діяльність, її здатність до варіативності, особистісні якості, що визначають не тільки вузькопрофесійні характеристики фахівця, скільки рівень його/її культури, інтелектуальний розвиток. у тому числі й знання іноземних мов.

Іншомовна комунікація (іншомовне спілкування, іншомовна компетенція) постійно знаходиться у полі зору дослідників сфери філології, педагогіки, психології, державного управління тощо. Розглядаються її сутність і складові (А. Андрієнко, Г. Архипова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко), її професійна спрямованість (О. Клименко, Л. Ковальчук, Н. Пруднікова), важливість у підготовці публічних службовців (Р.Ленда, Л.Рись, І.Тимошук). Теоретичні засади іншомовної комунікації стали предметом дослідження багатьох вчених, які вивчали різні аспекти академічного та професійно-орієнтованого іншомовного спілкування: Ю. Бабанський, І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Ніколаєва, Ю. Пасов (загальнодидактичні й методичні положення викладання іноземних мов); Л. Морська, С. Ніколаєва (педагогічні аспекти іншомовної діяльності особистості в нових умовах освітнього процесу); Т. Варянюк, Л. Іванченко, П. Образцов, О. Тарнопольський (навчання професійно-орієнтованого іншомовного спілкування); Л. Морська, С. Ніколаєва; І. Секрет (формування комунікативних умінь); Р. Гришкова, О. Іскандарова, Л. Рудометова, І. Сімкова (іншомовна підготовка в професійній освіті) та ін. Загальні аспекти комунікативної компетентності вивчала І. Зимня [11], питання структури комунікативної компетентності досліджували М. Кенел [43] та К.Кін [57], визначенням сутності іншомовної комунікативної компетентності займалися І.Ставицька [31], О. Чорна [39] та ін. Моделі іншомовної комунікативної компетентності стали предметом досліджень Т. Костюкової [14], Н. Хомякової [36] та ін.

На заході сфера соціально-наукового знання, відома як Communication Studies (теорія комунікації), посідає на сьогодні важливе місце. Пояснюється це, по-перше, актуалізацією комунікативної освіти як необхідної складової в підготовці кваліфікованого фахівця-управлінця [15], а, по-друге, визнанням комунікації домінуючою функцією посадовця, яка полягає у такому – встановлення комунікації; здійснення комунікації з метою отримання, передачі інформації; вплив на підлеглих за допомогою комунікації для досягнення ними організаційних цілей; прийняття рішень і їх реалізація за допомогою комунікації. Від рівня професійної, і, зокрема, комунікативної, компетентності публічного службовця залежить, як поєднувати формальні та неформальні види комунікації, щоб домогтися оперативного донесення або отримання інформації,

а значить, своєчасних ефективних дій для вирішення поставлених завдань. Таким чином, комунікативна діяльність уособлює в собі взаємодію з оточуючими, що є необхідним для успішного функціонування в професійному середовищі і в суспільстві в цілому.

Однією з пріоритетних цілей навчання іноземних мов у системі вищої освіти є формування та розвиток умінь і навичок комунікації засобами професійно-орієнтованої іноземної мови. Вивчаючи іноземну мову в закладах професійного навчання з публічного управління та адміністрування, здобувачі вищої освіти повинні знати принципи організації системи врядування за кордоном, процеси, що відбуваються в ньому, а також економіку, географію, звичаї, культуру (соціум) країни мови, що вивчається. Великі можливості для цього відкриває навчання іншомовній комунікації, оскільки вона забезпечує більшу гнучкість і адаптивність професійної освіти в сучасних умовах, що є одним із чинників формування професійної мобільності в управлінській професійній діяльності.

Розглянемо теоретичні підходи до визначення поняття «іншомовна комунікація», в основу якого покладено поняття «комунікація» та «іноземні мови».

Комунікація тлумачиться як взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням інформації [19]. З точки зору науки психології комунікація визначається як взаємодія двох або більше людей і полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру [24]. Крім інформаційної функції в даному випадку присутня функція обміну ідеями, почуттями, настроями, яку прийнято називати спілкуванням. Соціальна психологія використовує термін «комунікація» в двох значеннях: у вузькому – як встановлення контактів і опис їх структури [22] і в широкому – як смислову характеристику спілкування, в яку входять управлінська, інформаційна, фатична (від від гр. *phatos* – розказане; служить для ініціації, підтримки та припинення комунікації) і емотивна (від фр. *emotion* — збуджувати, хвилювати; служить для позиціонування комуніканта в процесі комунікації, а саме вказує на ставлення комуніканта до даного акту комунікації в цілому або окремих його елементів) функції комунікації.

Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: а) мова; б) жести, міміка, пантоміміка; в) інтонація, немовні одиниці в мові (паузи); г) система організації простору і часу комунікацій.

Одним із основних способів оптимальної презентації фахівця є його вміння вступати в спілкування, активно формулювати професійні завдання, враховувати індивідуальні особливості інших.

Більш глибокі дослідження або розрізняють (як загальне і спеціальне), або ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація». Згідно першого підходу:

- спілкування є багатоплановим процесом мовної, інтелектуальної і психічної діяльності людини, спрямованої на встановлення і розвиток контактів з іншими людьми. Поняття «спілкування» на думку С.І.Самигіна, це – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що спричинений потребами спільної діяльності [25]. Згідно Н.Д.Галіскової, спілкування є сукупністю/системою мотивованих і цілеспрямованих процесів, що дозволяють людині взаємодіяти з іншими людьми [10];

- комунікація – сукупність вербальних і невербальних операцій, в результаті яких відбувається обмін інформацією на рівні міжособистісної взаємодії. Комунікація є складовою спілкування.

Андрєєва Г.М. розглядає спілкування як реалізацію суспільних і міжособистісних відносин людини і характеризує структуру спілкування шляхом виділення в ньому трьох взаємопов'язаних аспектів [2]:

- *комунікативний* аспект спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються;

- *інтерактивний* аспект полягає в організації взаємодії індивідів, що спілкуються – тобто в обміні знаннями, ідеями, діями. Іншими словами, інтерактивна сторона спілкування – це характеристика тих компонентів спілкування, які пов'язані зі взаємодією людей;

- *перцептивний* аспект спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Представлені аспекти спілкування виступають в якості функцій, які спілкування реалізує у спільній діяльності людей. Зазначені аспекти взаємопов'язані, кожен з них не існує ізольовано від інших в реальному спілкуванні. Відтак, вважається, що «спілкування нерозривно пов'язане з діяльністю» [5, с. 50]:

- з одного боку, спілкування виступає як складова діяльності, як найважливіший її інформативний аспект, як комунікація (спілкування першого роду). В процесі діяльності, створюючи той чи інший предмет, включивши спілкування як комунікацію, людина цим не обмежується. Вона через створений предмет «трансює» себе, свої особливості, свою індивідуальність іншим людям, продовжує себе в інших людях (в тому числі і в тих, з ким вона контактує для досягнення мети діяльності);

- з іншого боку, вироблений предмет – це засіб, за допомогою якого людина стверджує себе в суспільному житті, тому що цей предмет зроблений

для інших людей. Спілкування як продовження себе в іншому є вже спілкування другого роду. Таким чином, з одного боку, діяльність виступає як складова спілкування, з іншого – спілкування є складовою діяльності. Спілкування і діяльність утворюють нерозривну єдність.

У психолого-педагогічній літературі «спілкування» розуміється як активність взаємодії людини з людиною, під час чого вони, впливаючи одна на одну за допомогою мови, організують спільну діяльність.

Слід зазначити, що в науці «спілкування» і «комунікація» розмежовані досить давно. Так, категорія «комунікація» виключає стихійність і некерованість, «розміту» постановку мети, а також невизначеність планування. Комунікація – технологічний і, тому, організований процес. У зв'язку з рішенням конкретних професійних завдань, це поняття використовується набагато частіше, ніж спілкування. Ми, не вдаючись до деталей, розглядатимемо спілкування і комунікацію як синоніми. Відтак, погоджуємося, що найважливішою складовою механізму соціальної взаємодії є динамічна взаємодія людей в суспільстві, яка відбувається в процесі спілкування (комунікації) [12]. Людське суспільство не зможе здійснювати повноцінну спільну діяльність, якщо між людьми не буде досягнуто взаєморозуміння.

Іншомовна комунікація виступає важливою складовою діяльності сучасного фахівця-управлінця. У співвідношенні з цілою низкою інших понять філософії, психології, педагогіки та лінгвістики, як наукове поняття «іншомовна комунікація» знаходиться в категоріальних полях таких базових категорій гуманітарних наук, як «іноземна мова», «діяльність» і «комунікація».

*Іноземна мова.* Іншомовна комунікація дозволяє засвоювати граматичні явища, передбачені навчальною програмою, розвивати мовні вміння і навички, опанувати професійною іноземною мовою для досягнення кінцевого результату, що розуміється як здатність випускника брати участь в діловому спілкуванні іноземною мовою з урахуванням приналежності комунікативного партнера до іншої національної культури, що відповідає особистості, яка володіє соціальною (міжкультурною) компетентністю [9]. Крім того, іншомовна комунікація може відбуватися як в офіційній, так і в неофіційній формах, в ході індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, при обговоренні договорів, проектів, складанні ділових листів тощо. У цьому бачиться її основна відмінність від навчання мови для загальноосвітніх цілей і соціалізації (розмовного спілкування).

Скиба Д. вважає, що іншомовна комунікація є важливим компонентом соціальної компетентності, є складовою підготовки здобувача вищої освіти до особистого та соціального життя з практичними навичками та вміннями реалізувати їх в професійній діяльності. Іншомовна комунікація

характеризується взаємодією національних та корпоративних культур і виявляється в національній самосвідомості, етнокультурній соціальній компетентності особистості, толерантності, її прагненні до міжнаціональної згоди в різних сферах спілкування [32].

*Діяльність.* Діяльнісний характер, тобто формування знань і умінь, здійснюється в практичній діяльності тих, хто навчається, організовується їх спільна діяльність в групах; використовуються активні форми і методи навчання, інноваційні технології продуктивного характеру; вибудовується індивідуальна освітня траєкторія; в процесі навчання активно реалізуються міжпредметні зв'язки; розвиваються найважливіші якості: самостійність, креативність, ініціативність [16, с. 3-7]. З позицій діяльнісного підходу іншомовна комунікація є одним з видів спільної діяльності суб'єктів, які володіють мотивацією, загальним управлінням, узгодженням індивідуальних діяльностей у часі і просторі, розподілом завдань, повноважень і відповідальності, поєднанням послідовності операцій в єдиній технологічній платформі, спільним використанням коштів і ресурсів, єдиним кінцевим результатом і т.ін.

*Комунікація.* Інтеракційне розуміння комунікації, навпаки, досить близьке за змістом до спілкування, оскільки відображає всі функції останнього: інформаційну, інтеракційну і навіть перцептивну.

Треба зазначити, що на практиці існують види комунікацій суб'єкт (людина, група, спільнота) – технічна система, і навпаки. Як приклад можна навести численні програми в мережі Інтернет, які генерують комунікації за заданими тегами без участі людини. Ми вважаємо, що це теж треба враховувати у іншомовній підготовці публічних службовців.

Ключовим завданням спілкування є установка, підтримка і розвиток соціальних зв'язків між людьми. Включаючи в себе комунікації, спілкування в психологічній науці виступає набагато більш об'ємним і багатоплановим процесом безперервного розвитку соціальних контактів між людьми, (групами, об'єднаннями), взаємного збагачення людей, інформацією, емоціями, переконаннями, смислами і т.ін. Спілкування, в результаті, виступає фактором і середовищем розвитку особистості, причому в певному віці – більш, ніж будь-яка інша діяльність. Для повного розуміння відмінностей, слід зазначити, що спілкування, як правило, трактується як безперервний і не обмежений рішенням будь-якої задачі процес.

Дослідження Н.В. Альбрехт і І.М. Кондюріної, В.М. Базильова, С.А. Вишнякова і Л.А. Дунаєвої, А.В. Оляніч і О.В. Попової, інших авторів дозволяють констатувати, що серед інших елементів вербальної комунікації,



іншомовна комунікація виділяється використанням в якості основної мовної системи іноземні мови.

Іншомовна комунікація є важливим компонентом соціальної компетентності, є складовою підготовки здобувача вищої освіти до особистого та соціального життя з практичними навичками та вміннями реалізувати їх в професійній діяльності. Іншомовна комунікація характеризується взаємодією національних та корпоративних культур і виявляється в національній самосвідомості, етнокультурній соціальній компетентності особистості, толерантності, її прагненні до міжнаціональної згоди в різних сферах спілкування. Іншомовна комунікація є актом взаємодії комунікантів, в якому основу діяльнісного оснащення становить вербальна знакова система на базі мови, іноземної, принаймні, для одного з комунікантів.

Сутність навчання іншомовної професійно спрямованої комунікації полягає в інформаційній функції, коли здобувачі, моделюючи ситуації професійного спілкування іноземною мовою, не тільки обмінюються заданою інформацією, але видозмінюють її, створюють якісно нову з метою одержання необхідної їм інформації в конкретній сфері професійної діяльності [32, с. 7].

Відтак, іншомовна комунікація відбувається на базі іншомовної компетентності, яка розуміється як «сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та можливостей, реалізованих суб'єктом адекватно до комунікативного завдання в умовах іншої мови. В якості базової концепції іноземна компетенція може розглядатися як система взаємодіючих елементів, таких як лінгвістична, лінгвокультурна, соціокультурна, професійно-іноземна, комунікативна компетенція» [23, с. 34-35]. Костюкова Т.А. та Морозова А.Л. іноземну компетентність визначають як «ситуативну категорію, що відображає здатність майбутнього спеціаліста реалізувати знання – професійні та лінгвістичні (граматики, лексики, фонетики), іноземні комунікативні уміння (здійснювати ефективне спілкування); професійно-особистісні якості здобувача (комунікативність, толерантність, здатність до подолання психологічного бар'єру при іншомовному спілкуванні) та досвід другої мови професійного спілкування, що сприяє творчому вирішенню різноманітних практично-орієнтованих завдань, що виникають у процесі навчання» [14, с. 10].

Аналіз відповідних джерел свідчить, що обсяг поняття «професійна іншомовна компетентність» є вужчим, ніж «комунікативна компетенція», оскільки критерії професійної діяльності зумовлюють і відповідні показники та рівень мовленнєвої діяльності майбутнього фахівця. Слід зазначити, що під іншомовною професійною комунікацією розуміється цілеспрямований процес взаємодії фахівців – представників різних лінгвокультур – під час вирішення діяльнісних професійних завдань на основі інтерактивності. Так, у

дослідженнях О.Б. Михайлової професійно-іншомовна компетентність визначається як «здатність і готовність майбутніх фахівців вирішувати комунікативні завдання в сфері професійної діяльності, здійснюючи іншомовне спілкування з носіями іноземної мови і виконуючи пошук та аналіз інформації, необхідної для вивчення зарубіжного досвіду, а також працювати з науково-технічною літературою і документацією іноземною мовою в сфері обраної спеціалізації з використанням засобів інформаційних та комунікаційних технологій» [17, с. 8]. На думку О.С. Андрієнко, поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність» визначається, як «здатність майбутнього фахівця здійснювати міжкультурне професійно орієнтоване спілкування в якості вторинної мовної особистості; взаємодіяти з носіями іншої культури з урахуванням національних цінностей, норм і уявлень; створювати позитивний для комунікантів настрій в спілкуванні; вибирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів в рамках полілогу культур; зберігати національну самоідентифікацію в умовах міжнародної інтеграції та мобільності» [3, с. 10]. Під терміном «іншомовна комунікативна компетентність» С.Савіньон пропонує розуміти здатність особистості функціонувати в реальній комунікативній ситуації, у динамічно мінливій обстановці, де мовна компетентність адаптується до сприйняття лінгвістичної та паралінгвістичної інформації, що одержується [64, с. 23]. Нагорнюк Л. у своєму дисертаційному дослідженні визначає іншомовну професійну комунікативну компетентність фахівця як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні йому/їй для здійснення іншомовної професійної діяльності [18, с. 8].

Якщо розглядати спілкування як багатосторонній інформаційний процес, складовими якого є мовлення, аудіювання, читання і письмо, то можна виділити такі його види:

- безпосереднє (пряме) і опосередковане (за допомогою технічних пристроїв, в системі масової комунікації);
- вербальне (словесне) і невербальне (немовні знакові системи);
- міжособистісне (контакт людей в парах, групах, стабільних за складом) і масове спілкування (багато людей, об'єднаних комунікативними процесами);
- міжперсональне (спілкування між конкретними особистостями, що володіють унікальними індивідуальними якостями) і рольове (спілкування між носіями певних соціальних ролей) [1].

З урахуванням названих форм спілкування в навчанні іноземної мови одним із головних завдань є навчити здобувачів вищої освіти орієнтуватися в сфері іншомовного опосередкованого масового спілкування, органічно

користуватися вербальними і невербальними засобами спілкування, а також розвивати й удосконалювати комунікативні вміння в сфері міжособистісного та міжперсонального і рольового безпосереднього іншомовного спілкування.

Говорячи про комунікацію як мету навчального процесу, розглянемо її види з методичної точки зору. Отже, комунікація на навчальному занятті буває таких типів:

- *навчальна* (різновид спілкування, яке має на меті двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача знань (тому, хто навчається), а й розвиваються (у того, хто навчається) прагнення і вміння самостійно набувати нових знань, досвіду [40, с. 50]);

- *імітаційна* (тип спілкування, коли відбувається моделювання в навчальному процесі різних видів відносин і обставин реального життя. Ті, хто навчається, відтворюють готові акти мовлення, тобто не висловлюють власні думки, а повідомляють чужі. У навчальному процесі імітаційна комунікація готує до вільного спілкування, даючи зразки найбільш поширених комунікативних виразів в мовних актах);

- *симулятивна* (тип спілкування, призначений для відтворення в навчальних умовах актів реальної комунікації. Для цього створюються ситуації, подібні реальним);

- *наслідувальна* (тип спілкування із засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею);

- *автентична* (тип спілкування, коли той, хто навчається, висловлюється від себе особисто. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, або його учасника, але відмовляється від своєї традиційної ролі керівника. Всі учасники спілкування рівноправні, кожен може говорити, що він/вона хоче і що він/вона вважає за потрібне. Цей тип спілкування є особливо актуальним у підготовці з публічного управління – сфери, де приймаються рішення, вирішуються реально значущі завдання і переслідуються конкретні цілі. Змістом автентичного спілкування може бути обговорення і прийняття рішення з будь-якого конкретного питання, дискусії з морально-етичних, соціальних, політичних, управлінських та інших питань).

Ці типи комунікації відповідають реалізації її відомих функцій: інформативної, регулятивної, емоційно-впливаючої, оціночної.

Іншомовне спілкування поділяється за такими характеристиками на різні види:

- *індивідуальне* (у комунікації можуть брати участь різні суб'єкти, в тому числі і окрема особистість, вносячи свій власний внесок в ту чи іншу справу та розповідаючи про це іншим людям), групове, публічне спілкування (у залежності від кількості тих, хто бере участь в спілкуванні);

- *офіційне, неофіційне спілкування* (у залежності від характеру відносин між учасниками спілкування);

- *монологічне і діалогічне* (у залежності від зміни ролей того, хто говорить/того, хто слухає в межах одного акту комунікації) [28, с.178-179].

Ця класифікація доповнюється іншими видами спілкування у межах методичної типології:

- *контактне/дистантне* спілкування, яке можна порівняти з безпосереднім/опосередкованим спілкуванням (за ознакою положення співрозмовників відносно один одного);

- *вільне/стереотипне* спілкування (з позицій дотримання правил побудови тексту);

- *кооперативне/конфліктне* (з точки зору особистісних відносин і оцінок в процесі говоріння);

- *інформативне/фактичне* спілкування (за характером змісту повідомлення) [40, с. 8-11].

Обов'язкове врахування перерахованих видів спілкування виступає як необхідна умова практичної реалізації комунікативної спрямованості навчання іноземних мов в закладі вищої освіти.

Характеристиками іншомовної комунікації виступають такі:

1) симетричність/асиметричність в спілкуванні – дана ознака відображає пропорційність комунікативного процесу з урахуванням частки участі в ньому кожного з учасників спілкування;

2) аферентність/еферентність спілкування проявляється в залежності від позицій, що займають комуніканти (наприклад, бере інтерв'ю – інтерв'юер);

3) змістовність/беззмістовність спілкування вказує на рівень інформативної насиченості, на наявність або відсутність будь-якої проблеми, її розвиток;

4) керованість/самостійність в спілкуванні демонструє рівень свободи в проведенні власної точки зору, прагнення до волевиявлення (лідерства), маніпулювання іншими і міру «активності-пасивності» індивіда;

5) первинність/вторинність (повторність) процесів спілкування відображає послідовність у виникненні необхідності реалізації комунікативних процесів з тієї чи іншої тематики (вперше повідомляється, повторно повідомлення). Відповідно, вторинне спілкування відрізняється більшою глибиною і аргументованістю, так як первинне може служити своєю підготовкою;

6) репрезентативність/нерепрезентативність (або емоційна виразність) в спілкуванні свідчать про перформативні (діяльнісні) функції, які беруть на себе

учасники спілкування, про рівень їхньої емоційності, індивідуальний стиль самовираження;

7) адаптивність/неадаптивність спілкування – ознаки, що характеризують те, наскільки вільно, природно або, навпаки, напружено, з подоланням ряду труднощів реалізується діяльність спілкування у кожному конкретному випадку (і на конкретному етапі навчання);

8) технічність/нетехнічність (або коректність) в здійсненні спілкування є показниками, що відображають рівень оволодіння партнерами комунікативними навичками (разом із нормативними мовними формулами, моделями і супутніми екстралінгвістичними елементами спілкування – мімікою, інтонацією та іншими засобами);

9) динамічність/нединамічність спілкування служать індикатором як індивідуальних особливостей в здійсненні даного процесу, так і рівня сформованих комунікативних умінь;

10) продуктивність/непродуктивність (результативність) спілкування вказують, наскільки доцільно вибудовується процес щодо досягнення кінцевого результату.

Різноманіття представлених характеристик іншомовної комунікації дозволяє зафіксувати і врахувати всі можливі особливості у визначенні даного явища в освітньому процесі. На нашу думку, варто також виділити ряд найбільш важливих характеристик, які впливають на ефективність навчання іноземній мові і якість набутих комунікативних навичок:

по-перше, у центрі комунікації – індивідуальне та групове (у форматі діади, тріади, підгрупи, групи), офіційне і неофіційне (у формальному і неформальному стилі), контактне і, переважно, інформативне спілкування;

по-друге, такі ознаки спілкування як симетричність, технічність (коректність), динамічність, репрезентативність і продуктивність враховуються і оцінюються в першу чергу.

На сьогодні постає завдання не тільки оволодіння навичками комунікації іноземною мовою, а й набуття спеціальних знань за фахом. Тому важливо розглядати іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця. Особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, який передбачає формування у здобувачів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення.

Під професійно-орієнтованим розуміється навчання на основі врахування потреб тих, хто навчається у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями майбутньої професії або спеціальності [21, с. 5]. Воно

передбачає оволодіння професійно-орієнтованим іноземною мовою разом із розвитком особистісних якостей здобувачів, знанням культури країни мови, що вивчається, і набуттям спеціальних навичок на основі професійних і лінгвістичних знань. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови визнається на сьогодні пріоритетним напрямком в оновленні освіти. З'явилася нагальна потреба по-новому поглянути на процес навчання взагалі і на навчання іноземної мови зокрема.

Відтак, під іншомовною професійною комунікацією розуміється цілеспрямований процес взаємодії людей – представників різних лінгвокультур – під час вирішення діяльнісних професійних завдань на основі інтерактивності [18, с. 8].

Сфера іншомовної професійної комунікації включає такі компоненти:

- суб'єкти комунікації,
- типові ситуації іншомовної професійної комунікації,
- професійна діяльність, основними елементами якої є атрибути, засоби і правила діяльності,
- професійні дії працівника, характеристики професійної поведінки;
- професійна термінологія як специфічний мовний засіб професійної комунікації та його змістовна основа, мовна комунікація, професійна комунікація.

Можна виділити такі види навчання професійно орієнтованій іншомовній комунікації:

- квазіпрофесійна/ігрова/імітаційна комунікація (відбувається на основі інтерактивних методів навчання – рольові, ділові ігри, гра за планом, кейсова методика і т.ін.);
- реальна професійно-орієнтована комунікація.

Нагорнюк Л., розглядаючи професійну складову, зазначає, що до професійної компоненти належать якості, а також здібності, знання, вміння і навички, які забезпечують, з одного боку, знаходження та оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати і визначати основне у спеціалізованих текстах, а з іншого – знання структури й особливостей організації спеціалізованого діалогу, проведення презентацій, інтерв'ю, опитувань, конференцій, оформлення ділової кореспонденції [18, с. 9].

У результаті зазначеного актуалізується поняття «іншомовна освіта», під яким пропонується розуміти не просте навчання іноземної мови, а залучення через іноземну мову до іншої культури.

Різноманіття представлених характеристик комунікації дозволило зафіксувати і врахувати всі можливі особливості у визначенні даного явища в

освітньому процесі. Можна виділити ряд найбільш важливих характеристик, які впливають на ефективність навчання іноземній мові і якість набутих комунікативних навичок:

по-перше, у центрі комунікації – індивідуальне та групове, офіційне і неофіційне, контактне і, переважно, інформативне спілкування;

по-друге, такі ознаки спілкування як симетричність, технічність (коректність), динамічність, репрезентативність і продуктивність враховуються і оцінюються в першу чергу.

Сучасна європейська модель іншомовного навчання будується на таких принципах:

- іншомовне навчання – привілей всього суспільства;
- іншомовне навчання – це процес, який не обмежений у часі і триває протягом усього життя людини;
- іншомовне навчання – це особистісно-орієнтоване навчання;
- іншомовне навчання – це творчо орієнтоване навчання;
- іншомовне навчання – це процес, який піддається стандартизації [8, с. 742-743].

Таким чином, іншомовна комунікація виступає важливою складовою діяльності сучасного фахівця-управлінця. З огляду на тенденції розширення міжнародних контактів, які в свою чергу актуалізують процес міжкультурної комунікації, особливий інтерес представляє ділова іншомовна комунікація. Відтак, професійна підготовка з публічного управління неможлива без іншомовного спілкування, оскільки реально затребуваними в сучасному суспільстві стають управлінці зі знанням іноземної мови, фахівці з міжнародної та міжкультурної комунікації.

## 1.2.

---

### *Концептуальні засади іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців*

На сьогодні особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземної мови публічними службовцями (державними службовцями і посадовцями місцевого самоврядування), який передбачає формування у них здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних сферах і ситуаціях.

Аналіз існуючої системи іншомовної підготовки публічних службовців приводить до висновку про вплив двох факторів: висока диференціація

стартового рівня володіння іноземною мовою у здобувачів спеціальності «Публічне управління і адміністрування», що вимагає індивідуального підходу в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності; складна багатокомпонентна природа іншомовної комунікативної компетентності, що зумовлює її міждисциплінарний характер. Ті, хто поступають на спеціальність, вже мають відповідний рівень володіння іноземною мовою, який значним чином відрізняється. Це, так звана, мова загального ужитку, універсального призначення (General Language). У процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова» здобувач вищої освіти розвиває свої компетенції володіння General Language і одночасно оволодіває мовою спеціального призначення (мовою професійного спрямування, мовою спеціальності) – Language for Specific Purposes (LSP). Для того, щоб втілити індивідуальний, особистісно-орієнтований підхід до навчання повним чином, виділяється і формалізується особистісна модель здобувача, що дозволяє контролювати розвиток професійно значущих якостей і враховувати поточний рівень їх розвитку в процесі навчання [69] (в тому числі, в окремо взятому процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності).

Традиційно викладання іноземних мов здійснювалося в основному двома способами:

а) як пряма діяльність, спрямована на розвиток граматичної компетенції шляхом передачі нової інформації, в першу чергу граматичних правил та лексики;

б) як непряма діяльність, спрямована на заохочення всіх інших компонентів комунікативної компетенції, шляхом створення та управління комунікативними ситуаціями в аудиторії (наприклад, ігрові техніки або проблемні завдання).

Одним із способів ефективного долавання різноманітних протиріч і труднощів у практиці професійного навчання публічних службовців є використання моделей колективної взаємодії (комунікації) під час вивчення іноземної мови, які дозволяють здобувачам вдосконалювати їхню мовну практику, забезпечити диференціювання навчання (з врахуванням здібностей тих, хто навчається, їхнього рівня підготовки та професійних інтересів). Адже активізація можливостей кожного в процесі спільної пізнавальної діяльності на заняттях сприяє розвитку комунікативної компетентності та всіх її компонентів.

З моменту його введення в лінгвістичний дискурс поняття комунікативної компетенції постійно змінювалася та адаптувалося до контексту його використання. Цей процес супроводжувався змінами тлумачення поняття та його варіаціями. Так, почали використовуватися (як такі, що співіснували або були абсолютно новими) терміни, наприклад, «мовні знання – language



proficiency», «комунікативні знання – communicative proficiency», «комунікативні мовні навички – communicative language ability», «комунікативна мовна компетенція – communicative language competence» тощо. Як бачимо, нові визначення були дуже близькими за значенням до поняття комунікативної компетенції (визначені як «знання, вміння, навички»). Це демонструє, що теоретики, особливо в галузі прикладної лінгвістики, після багатьох років теоретичних та емпіричних досліджень комунікативної компетенції дійшли висновку, що компетентний користувач іноземної мови повинен володіти не тільки знаннями про мову, а й навичками та вміннями активувати ці знання в комунікативному середовищі. З огляду на це вибудовувалися моделі іншомовної комунікативної компетентності як поєднання різного набору складових.

Перша модель комунікативної компетентності, метою якої були освітні цілі вивчення другої (не рідної) мови, пов'язана з іменами М.Каналі і М.Свейна [44] і визначала чотири компоненти комунікативної компетентності:

1. Граматичні (або лінгвістичні) компетенції – знання «мовного коду» (граматичні правила, словниковий запас, вимова, орфографія тощо).

2. Соціолінгвістична компетенція – майстерність «соціокультурного коду» використання мови (відповідне застосування словникового запасу, ввічливість та стиль в конкретній ситуації).

3. Компетенція дискурсу (дискурсивна компетенція) – здатність поєднувати мовні структури з різними типами текстів (наприклад, політична мова, поезія).

4. Стратегічна компетентність – знання вербальних та невербальних комунікаційних стратегій, які дозволяють тим, хто навчається, долати труднощі при появі бар'єрів комунікації та підвищення ефективності спілкування.

Розглянемо їх більш детально.

1. Граматична компетентність (лінгвістична компетентність) історично є найбільш дослідженою складовою моделі комунікативного навчання іноземній мові (Communicative language teaching – CLT). Це знання системи мови, правил функціонування мовних одиниць, вміння сприймати думки інших людей і виражати власні, здатність розуміти (продукувати) необмежене число правильних в мовному відношенні ідей за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання. Лінгвістична компетентність включає такі інструменти комунікації, необхідні для реалізації спілкування як усного так і письмового: шаблони та типи речень, складові структури висловлювань, морфологічні складові та словниковий запас, фонологічні та орфографічні системи. Відповідно, лінгвістична компетентність має такі рівні: фонологічний (інтонація, ритм тощо), лексико-семантичний (словниковий запас) та

граматичний (структура слів, способи їх поєднання тощо). У минулому лінгвістична компетентність часто була головною метою вивчення іноземної мови. Проте, з часом, на практиці, щоб забезпечити належне врахування соціальних та умовно-функціональних аспектів мовлення, прихильники комунікативного підходу дійшли висновку, що лінгвістична компетентність формується як така внаслідок залучення тих, хто навчається, до активної комунікативної діяльності [58]. Прикладна лінгвістика потребувала нового підходу до комунікативного навчання через визнання того, що лінгвістична компетентність не виникає сама по собі, вона інтегрується з іншими компетенціями. Це означає, що лінгвістичні ресурси є необхідною навчальною метою в будь-якому інтерактивному методі. Для цього викладачі іноземної мови та розробники методичних матеріалів повинні мати відповідну підготовку з методики викладання іноземної мови; з інтеграції лінгвістичної системи мови, якій вони навчають, з іншими компонентами моделі комунікативного навчання; з трансформації цих знань в педагогічну діяльність. Лінгвістична компетентність стосується також взаємозв'язку граматики та лексики. У практиці вивчення мов ця взаємодія визначається терміном «використання» (граматичних формул та лексичних одиниць).

2. Соціолінгвістична компетенція – це здатність висловлювати і розуміти речення з такою формою і таким значенням, які відповідають даному соціолінгвістичному контексту акту комунікації. Іншими словами, цей аспект комунікативної компетенції стосується прагматичних факторів, пов'язаних з варіаціями використання мов. Ці фактори є складними та взаємопов'язаними, що впливає з того, що мова не є простою комунікативною системою кодування, а є також невід'ємною частиною ідентичності особистості та найважливішим каналом соціальної організації, культури суспільства, в якому вона використовується.

Мова невіддільна від часу, в якому вона використовується. Для того, щоб правильно використовувати цей тип компетенції, необхідно вміння розуміти різні вирази в залежності від ситуації.

Як зазначає Д.Нунан, «мова є одночасно глибоко особистісним і все ще дуже соціальним процесом» [61, с. 23]. Ті, хто вивчає другу (іноземну) мову, стикаються з такою проблемою: як тільки вони вперше намагаються спілкуватися іноземною мовою, їхні перші спроби можуть бути невдалими без знання культури, поза соціально-культурного контексту. Ті, хто вивчає мови, повинні знати те, що «соціальні» або «культурні» помилки, інколи призводять до більш серйозних проблем спілкування, ніж лінгвістичні помилки.

Складовими соціолінгвістичної компетенції є такі основні категорії:

- *соціальні контекстуальні фактори*, пов'язані з учасниками взаємодії та комунікативною ситуацією. Відомо, що вік, посада (професія, звання та громадська позиція) учасників комунікації, стан (соціальний стан), їхні відносини з іншими (як з точки зору влади, так і впливу) визначають, як вони говорять і як говорять з ними [41, 63];

- *ситуаційні фактори* включають часові та фізичні аспекти взаємодії (час і тривалість, місце розташування), а також соціальний вимір ситуації (наприклад, офіційний прийом);

- *стилістичні фактори*.

Соціокультурні чинники включають такі основні компоненти:

- соціокультурну основу суспільства, мова якого вивчається; усвідомлення основних розбіжностей у діалекті та розуміння міжкультурності. Віддоусон Х. визначає їх як «схематичне знання», яке доповнює «системне знання» мовного коду; він стверджує, що в комунікації в реальному житті системні знання підкоряються схематичним [70]. Відповідні знання про життя та традиції суспільства, мова якого вивчається, є необхідною умовою для успішного спілкування з його членами. Знання основних відмінностей діалектів особливо важливе для такої мови, як англійська, в якій існує декілька її регіональних різновидів, що значно відрізняються;

- невербальні комунікативні фактори. Як зазначає А.Пеннікук [62, с. 262], «дії говорять голосніше, ніж слова», причому невербальне спілкування несе значну частку соціального значення. Оскільки невербаліка працює значним чином на рівні несвідомого, ті, хто вивчає іноземну мову, можуть навіть не зрозуміти, що деякі проблеми комунікації можуть бути спричинені невідповідними невербальними сигналами.

3. Дискурсивна компетенція – здатність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань (дискурсів) різних функціональних стилів в усній і письмовій мові на основі розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; передбачає вибір лінгвістичних засобів в залежності від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань. Включає в себе навички, пов'язані з інтерпретацією повідомлень і передачею безлічі типів комунікацій в різних обставинах. Зміст повідомлення має бути цілісним і зв'язним. Іншими словами – це вміння того, хто навчається, користуватися певними стратегіями для конструювання та інтерпретації тексту, знання особливостей, властивих різним типам дискурсу.

Зв'язність мови – це складова дискурсивної компетенції, найбільш тісно пов'язана з лінгвістичною (граматичною) компетентністю [51]. Вона стосується елементів, які допомагають формувати текст (займенники, вказівні слова,

артиклі та інші маркери, що сприяють текстовій кореляції у письмовому та усному дискурсі; заміни та тире, що дозволяють уникати непотрібних повторів; сполучники та прийменники для зв'язування слів у реченнях; слова та словосполучення, що відносяться до морфології та семантики; паралельні структури, тощо).

Зміст дискурсивної компетенції формують її компоненти:

- знання про предмет комунікації і його вербалізація в дискурсі. Предмет комунікації – це фрагмент дійсності (факт, подія, явище тощо), який знаходить безпосереднє відображення в письмовому дискурсі і є значимим для автора. Іншими словами, це володіння максимально повною інформацією про учасників комунікації, просторово-часові характеристики явищ, подій, що мають відношення до пропонованої інформації і т. ін.;

- знання типів взаємодії в залежності від комунікативної ситуації, від обставин, в яких знаходяться ті, хто спілкується;

- усвідомлення комунікатором самого себе;

- знання про те, як вербалізуються ті чи інші типи взаємодії, як актуалізуються ролі за допомогою мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації;

- знання жанрового розмаїття текстів, які не є однорідними за своєю суттю, а виступають як синтезовані.

4. Стратегічна компетенція – це здатність ефективно брати участь в спілкуванні, вибираючи правильну стратегію дискурсу. Стратегічна компетенція допомагає вибудовувати ефективні комунікації і виправляти помилки, не порушуючи хід розмови. Включає різні тактики, що дозволяють уникнути довгих пауз у розмові і невдалу інтерпретацію сказаного. Також включає в себе невербальну мову (жести, позу, міміку). Стратегічна компетенція як вміння заповнювати прогалини в знанні мов, з огляду на соціальний досвід спілкування в іншомовному середовищі, а також здатність формувати стратегії мовної поведінки, може бути концептуалізована як знання та компетенція у використанні стратегій комунікації.

Зазвичай виділяють три функції використання стратегії: а) лексична – подолання проблем, пов'язаних з реалізацією вербаліки, наприклад, уникнення лексичних проблем шляхом компенсації незнання того чи іншого слова; б) змістовна – подолання проблем, пов'язаних з частковим або повним нерозумінням змісту розмови шляхом виправлення помилок чи уточнення змісту поняття; в) компенсаторна – продовження спілкування, незважаючи на труднощі у розмові шляхом використання різних пристроїв.

Стратегії допомагають тим, хто навчається, долати проблеми, які виникають під час спілкування, бути своєю «першою допомогою». Ми

вважаємо, що підготовка зі стратегічних комунікацій повинна мати важливе місце в навчальних програмах з вивчення мов публічними службовцями.

5. Виділяється також діяльнісна компетенція у складі іншомовної комунікації. Діяльнісна компетенція може бути описана як здатність: а) виконувати мовні дії та мовні функції, б) розрізняти та інтерпретувати висловлювання як (прямі або непрямі) мовні акти та мовні функції, в) реагувати на такі висловлювання належним чином. Це спроможність розуміти та підтримувати комунікацію – інтерпретація та виконання мовних функцій (схвалення, згода/незгода, прогнозування, надання пропозицій і т. ін.). Діяльнісна компетентність є важливою частиною інтерактивних знань у вивченні іноземної мови. Частота, з якою виконуються мовні функції, призвела до високо стилізованих форм, фіксованих фраз, процедур і стратегій у кожній мові. Система мовних функцій традиційно була найбільш розвиненою лінгвістичною складовою навичок комунікативної компетенції в комунікативному навчанні. Інколи діяльнісну компетенцію називають прагматичною (вміння передавати комунікативні повідомлення відповідно до соціально-значимого контексту).

На сьогодні існують три основні моменти, які сприяють переосмисленню навчання:

1. Комунікативна компетенція має два аспекти: теоретичні знання та практичне використання. Тобто вона поєднує в собі – знання (мовні, дискурсивні, діяльнісні, соціолінгвістичні та стратегічні) з можливістю застосувати ці знання на практиці. Ця комбінація називалася по-різному: «знання та вміння до використання» (Д.Хаймс [53]), «компетенція та діяльність» (Дж.Шачтер [65]), «знання та вміння» (М.Канале та М.Свейн [44]), а також «декларативні та процедурні знання» (Дж.Каспер [56]). Оскільки в минулому викладання мови чергувалося між прямими, орієнтованими на знання та непрямыми, орієнтованими на практику (практичні навички) підходами, актуалізуються методи, які, на думку Х.Віддоусона «реалізують необхідну взаємозалежність між знаннями та поведінкою» [70, с.164]; методи, які синтезують два підходи та призводять до автоматизації навичок.

2. Комунікативне (розмовне) використання мови регулюється організаційними принципами (правилами), які відрізняються від досить чітких, категоричних правил граматики і тому їх не можна вивчати так само, як правила граматики.

3. Своєрідними «цеглинами» компонентів комунікативної компетенції є особливості мови. Іншими словами, комунікативна компетентність полягає не тільки в тому, щоб знати правила побудови речень і вміти застосовувати ці правила. Набагато важливішим від знання шаблонів, структур та правил є

здатність застосовувати правила відповідно до змісту комунікації. Тобто, для того, щоб бути комунікативно компетентним, необхідно «виробити» широкий набір відповідних структур. Відповідно, потрібне спеціальне навчання цим структурам. Проте це передбачає дещо інший підхід до традиційного викладання, коли вивчаються окремі слова та правила і застосовується відповідна методологія.

Зазначене потребує розвитку методики викладання іноземної мови, нового, більш системного підходу до CLT з врахуванням описаних трьох моментів. Це завдання складне, але таке «реформування» методології навчання мові можливе.

Складність і взаємозалежність складових частин іншомовної підготовки, інтеграція об'єкта підготовки і сфери професійної діяльності, інтеграція об'єкта підготовки і процесу підготовки спонукає розглядати іншомовну підготовку як деякий системний процес, якому притаманні певні системні властивості і певні системні зв'язки і відносини. У вивченні мов центральними елементами є різні види навичок, що надають можливість тим, хто навчається, діяти комунікативно. Для сфери публічного управління іншомовна комунікація актуалізується з огляду на те, що найближчим часом володіння іноземною мовою стане критерієм при прийомі на державну службу.

Лепайт Д. та Клімінскас Р. проаналізували різноманітні аспекти методології дослідження ключових компетентностей дорослих під час їхнього навчання, у тому числі спілкування іноземними мовами [59]. Автори стверджують, що деякі з компетенцій є загальними для багатьох професій, отже, є універсальними, такими, що легко трансформуються (залежно від сфери зайнятості). Особливо помітною є характеристика передачі компетентності комунікації іноземною мовою.

Концепція комунікативної компетенції та її важливість у викладанні мови, на думку Ф. Дубіна, передбачає щонайменше два поняття [48]:

- концепція автономії;
- концепція ідеології.

Згідно концепції автономії актуалізується здібність здобувача працювати незалежно та контролювати навчальний процес [26]. Відповідно, більша автономія може привести до більш високого рівня впевненості і більш позитивного само-сприйняття. Автономія тісно пов'язана з мотивацією та, зокрема, з внутрішньою мотивацією того, хто навчається.

Ідеологічна концепція – це широке поняття, що охоплює соціальні та культурні аспекти в мові, яка відрізняє розуміння комунікаційної компетенції (за Д.Хаймсом [53]) і мовної компетенції (за Н.Чомським [45]).

У загальній європейській рамці щодо володіння мовами [46, с. 108] лінгвістичні комунікативні компетенції складаються з таких компонентів: мовна компетенція, соціокультурна компетенція, прагматична компетенція.

Поняття мовної компетенції розглядається не тільки в плані її структурного і компонентного складу, а й з позицій розвитку лінгвістичних здібностей особистості, які забезпечують адекватність і коректність рішення комунікативних завдань; розглядається взаємозв'язок лінгвістичної компетенції з іншими комунікативними компетенціями і процес її формування.

В сучасному глобалізованому та мобільному суспільстві оволодіння лише мовною компетенцією недостатньо. Вивчення іноземних мов ускладнюється, якщо не відбувається одночасного залучення соціокультурних аспектів до навчання [60]. Соціокультурна компетенція (сукупність знань про країну мови, що вивчається, національно-культурну специфіку соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови) означає усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд зі знанням її мови. Як результат викладання іноземних мов пов'язується з культурою країн, а відтак актуалізується культурний (міжкультурний) вимір в навчанні мов.

Байрам М. сформулював концептуальну основу міжкультурної компетентності, яка складається з п'яти складових [42, с. 34]: 1) знань, 2) майстерності (навичок), 3) вмінь, 4) критично-культурної свідомості, 5) навичок взаємодії.

Інші підходи, які визначають багаторазове використання мов, «репертуар» мови користувача та сучасні тенденції розвитку багатомовності в суспільстві, зосереджені на:

- мультикультурній/багатомовній компетенції (С.Торн [67]),
- багатомовній компетенції (Дж.Йоргенсен [55]);
- багатомовній та багатокультурній компетенції (Д. Косте [47]).

Наголошуючи на зв'язку мови і культури, вчені визначають мовну діяльність як застосування мовної компетенції (рецептивної або продуктивної) при обробці одного або декількох текстів або створення дискурсу відповідної сфери задля виконання певного завдання.

Прагматичну компетентність (наявність відповідних знань про сутність і особливості комунікації, оволодіння потенціалом професійного дискурсу, аналіз взаємодії комунікантів під час ділового спілкування) ми пов'язуємо з мотивацією, з цілями тих, хто навчається. Тому мова тлумачиться як інструмент, який застосовується відповідно до цілей та потреб користувачів. Необхідність спілкування відбувається в конкретній ситуації, яка визначає форму та зміст цього спілкування.

З огляду на зазначене, важливим є набір поставлених завдань, діапазон яких коливається від різних індивідуальних мовних під-комплексів до «повного» вивчення мови. Так, у деяких контекстах та обставинах потрібні лише часткові компетенції, які активізуються за допомогою комунікативно-мовної діяльності. У інших потрібні глибокі знання мови, професійне володіння відповідним лексико-граматичним матеріалом.

У діяльнісно-орієнтованому підході Common European Framework of Reference той, хто навчається, розглядається як соціальний актор, який має справу з комунікативними завданнями (а не тільки мовними завданнями) [46].

Загалом, хоча існує багато досліджень стосовно мовних потреб у бізнесі, досліджень щодо необхідності використання іноземних мов у державному секторі небагато. Показово С. Вандермеєрен [69] описав потребу в німецькій мові як іноземній мові в дипломатії. На прикладі посольств іноземних держав в Німеччині, А.Хустігер [52] розкриває зв'язок німецької мови з викладанням іноземної мови та об'єктивними й суб'єктивними потребами службовців ЄС та посадових осіб міністерств з країн-членів ЄС та інших країн. Відтак, європейська практика демонструє врахування особливостей професійної діяльності публічного службовця в його/її підготовці: наявність професійно-значущих комунікативних умінь і навичок здійснювати соціальну взаємодію, що забезпечують результативність та ефективність вирішення професійних завдань в різних ситуаціях.

### 1.3.

---

#### ***Особливості оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою в системі підготовки з публічного управління***

Для того, щоб навчитися аналізувати, критично оцінювати, інтерпретувати та активно використовувати складну інформацію, публічним службовцям необхідно розвивати професійні та мовні навички в конкретному дисциплінарному контексті. Саме такі навички дозволяє розвивати методологія викладання іноземної мови професійного спрямування (наприклад – мова для спеціальних цілей/мова професійного спрямування – LSP – Language for Specific Purposes), іноземної мови для спеціальних академічних цілей (наприклад, англійська для конкретних академічних цілей – ESAP – English for Specific Academic Purposes) [27]. Цей напрямок віднедавна набув своєї значущості, так як на сьогодні він значним чином визначає майбутнє



викладання іноземної мови нелінгвістичних факультетів і програм. Хоча його використання налічує вже не одне десятиліття, його межі все ще уточнюються.

Під професійно-орієнтованим розуміється навчання, засноване на врахуванні потреб тих, хто навчається, у вивченні іноземної мови, що диктуються характерними особливостями професії або спеціальності, які, в свою чергу, вимагають її вивчення [4]. Основними принципами LSP є такі [49, с. 30-35]:

1. Пріоритет самостійного навчання.

2. Принцип спільної діяльності (ті, хто навчає і ті, хто навчається, разом діють в плануванні, реалізації, оцінюванні та вдосконаленні навчального процесу).

3. Принцип врахування досвіду того, хто навчається (знання того, хто навчається, про світ, його/її життєвий досвід – побутовий, соціальний, навчальний, професійний використовуються в якості джерела навчання).

4. Індивідуалізація навчання (передбачає розробку програми навчання, яка враховує індивідуальні потреби й інтереси тих, хто навчається, а також досвід і рівень їхньої підготовки, їх психофізіологічні, когнітивні і афективні особливості).

5. Системність навчання (передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання його результатів).

6. Контекстного навчання (навчання переслідує цілі, які усвідомлюються тими, хто навчається, як життєво важливі, такі, що орієнтовані на здійснення соціальних ролей і розвиток особистості. Воно організовується з урахуванням потреб і умов їхньої справжньої або майбутньої професійної, соціальної та побутової діяльності).

7. Принцип актуалізації результатів навчання (ті, хто навчається, використовують отримані знання та набуті вміння, навички в реальному житті).

8. Принцип елективного (вибіркового) навчання (закріплює за тими, хто навчається, свободу вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів початку і закінчення навчання, його тривалості, способів оцінки результатів того, хто навчається, і того, хто навчає).

9. Принцип розвитку освітніх потреб (реалізується за рахунок виявлення реального рівня навченості і розробки матеріалів, необхідних для досягнення мети навчання, що сприяє формуванню нових освітніх потреб, які, в свою чергу, кладуться в основу наступної мети).

10. Принцип усвідомленості навчання (полягає в осмисленні як тими, хто навчається, так і тими, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і відповідних дій з його організації).

LSP має чітко обґрунтовані цілі професійно-орієнтованого вивчення іноземних мов. За прикладом англійської мови [20]:

- отримання спеціальної освіти іноземною мовою (English for academic purposes),
- здійснення успішної кар'єри в обраній професійній сфері (English for occupational purposes),
- рішення особистісних життєвих завдань (English for individual purposes).

Цілі, методи і зміст мовної підготовки фахівців тієї чи іншої спеціальності змінюються в напрямку професійної спрямованості комунікації, диференціації мовного матеріалу за сферами застосування, включаючи наукову, ділову, повсякденну лексику зі спрощенням граматичних структур.

Базовим підходом є компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід включає сукупність принципів визначення цілей підготовки, що виражаються в самовизначенні, самоактуалізації і розвитку індивідуальності тих, хто навчається [6].

Типова програма дисципліни LSP («Іноземна мова» професійного спрямування) включає в себе такі компоненти:

- граматику обраного жанру (genre syllabus),
- потрібні види мовної діяльності (skills syllabus),
- спеціальні сфери застосування іноземної мови (field syllabus),
- сфери інтересів (interests syllabus),
- завдання спілкування (task syllabus).

Істотно відрізняються і критерії для оцінювання навчального матеріалу. В підручниках, що використовуються для вивчення іноземних мов в професійних цілях простежується:

- чіткість мети і структури;
- адекватність рівня складності;
- професійна цінність змісту;
- мотивуючі завдання;
- формування компетенцій;
- розвиток особистості тих, хто навчається, (професійний кругозір, ставлення до професії, рішення проблем) [35].

Навчання іноземної мови фахівців сфери публічного управління, передбачає розробку робочих програм з дисциплін «Іноземна мова в публічному управлінні», «Ділова іноземна мова» або «Іноземна мова професійного спрямування» тощо. Їх мета – розвиток професійної комунікативної компетенції з іноземної мови та деяких інших компетенцій, набір яких варіюється в залежності від специфіки професійної діяльності та етапів навчання [38, с. 409-411].

Перевагами ESAP є спеціальна підготовка фахівців у порівнянні з іншими, більш загальними, базовими або традиційними підходами. Як вже зазначалося вище, необхідність загальнонавчальної іноземної мови як засобу комунікації є очевидною, її засвоєння відбувається не тільки освітніми, а й поза-освітніми засобами – ігри, фільми, музика, новини, форуми, а також шляхом використання інформаційних ресурсів та бази даних, які мотивують до практики живого спілкування. У результаті, поєднання нових інформаційних та навчальних технологій розвиває навички оволодіння іноземною мовою (досить ефективно та вмотивовано) задовго до вступу у заклад вищої освіти.

Зазначимо, що поняття «технологія» у підготовці фахівців може розглядатися в трьох аспектах:

- науковому – як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

- процесуальному – як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання;

- діяльнісному – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів [37, с. 24].

З огляду на компетентнісний підхід до навчання іноземної мови державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, активно використовуються такі технології: метод проектів, розвиток критичного мислення через читання та письмо, метод дебатів, ігрова технологія (мовні ігри, рольові ігри), кейс-стаді, проблемні дискусії, технології інтерактивного навчання (в парах, малих групах), портфоліо. Так, метод проектів, наприклад, застосовується для формування таких компетенцій, як інформаційна, комунікативна компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення і т. ін. [6]. В окремих роботах зазначається ефективність таких методів і технологій як використання мовного портфоліо, опора на особливості рідної мови, співпраця з викладачами профілюючих кафедр [33, с. 47-49].

Баранецька М. актуалізує роботу з професійно значущою інформацією, представленою іноземною мовою – завданнями, що імітують професійну діяльність [6]. Однак, як зазначає дослідниця, незважаючи на існуюче різноманіття методів і технологій навчання та наявність досліджень, які доводять ефективність застосування останніх на практиці, до сих пір робилося дуже мало спроб систематизувати існуючі методи і прийоми, визначити оптимальну періодичність і послідовність. Іншими словами, в даний момент немає єдиної системи вправ, яка дозволяла б розвивати комунікативні навички в усіх видах мовленнєвої діяльності й інтегрувати їх з професійними знаннями і вміннями державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування.

Зокрема, специфіка підготовки здобувачів 2-го магістерського рівня полягає у тому, що їм (з огляду на вік) доводиться надолужувати прогалини в освоєнні загальнонавчаної іноземної мови, беручи до уваги те, що їм не вистачало освітньої, культурної та цифрової основи для її вивчення.

Саме іноземна мова професійного спрямування (мова для спеціальних цілей) набуває для здобувачів магістерського ступеня своєї актуальності. Залишається сподіватися, що з розширенням всесвітньої павутини загальнонавчана іноземна мова в закладах вищої освіти поступово відійде в минуле (або ж залишиться як додаткова підтримка).

Визначивши роль загальнонавчаної мови у підготовці здобувача управлінських спеціальностей, розглянемо місце та особливості так званої «ділової іноземної мови». Різноманітні навчальні підручники та посібники базуються переважно на загальнонавчаній іноземній мові, єдиний акцент – з орієнтацією на дорослих: різниця полягає лише в тому, що замість листування друзів вони пропонують письмову переписку з колегами, вищим керівництвом, а замість туристичної поїздки – ділову (відрядження). На додаток до банківських операцій та робочих переговорів в підручниках та посібниках, як правило, розглядаються теми дозвілля, толерантності та здорового способу життя, але вони не орієнтовані на академічну спільноту. Зазначимо, що володіння загальнонавчаною іноземною мовою не може допомогти у роботі з академічною літературою, у спілкуванні в професійному середовищі або у підготовці якісних дослідницьких та наукових праць. Це прерогатива іншого напрямку – іноземної мови для академічних цілей.

Іноземна мова для академічних цілей (EAP) є складовою підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти. Програми та окремі курси EAP все частіше використовуються закладами вищої освіти, хоча цей процес йде все ще повільно, незважаючи на широкий вибір аутентичних навчальних посібників, а також на все більшу популярність міжнародних тестових систем, які дозволяють перевіряти рівень академічної іноземної мови (наприклад, академічної англійської – тести IELTS Academic Module і TOEFL).

Програми EAP дозволяють розвивати мовні навички, необхідні всім здобувачам для успішної підготовки в закладі вищої освіти: вміння працювати з джерелами, аналізувати та інтерпретувати наукову інформацію, писати есе та інші академічні тексти, брати участь у семінарах та слухати лекції іноземною мовою, тому вони особливо ефективні на перших курсах бакалаврату.

Міждисциплінарні мовні програми (language across the curriculum) і навчальні посібники EAP діляться за групами компетенцій на окремі навчальні підручники/посібники з академічного письма, читання, лексики, аудіювання з відповідним поділом на рівні (наприклад, «Англійська мова для загальних

академічних цілей» – English for General Academic Purposes – EGAP). На відміну від EGAP, ESAP є напрямком EAP, орієнтованим на певну дисциплінарну галузь (language in discipline – мова в дисципліні). Програми, побудовані за цим принципом, розвивають навички та компетенції, необхідні для освоєння тієї спеціальності, за якою навчаються здобувачі.

Варто зазначити, що програми ESAP мають загальні компоненти, які пов'язані з читанням спеціальної наукової літератури, роботою с термінологією і глосаріями, структуруванням академічних текстів та підготовкою усних виступів за спеціальністю засобами грамотної та експліцитної іноземної мови. Саме зазначений академічний, міждисциплінарний компонент відрізняє ESAP від іще одного загального напрямку, який називається «Іноземна мова для спеціальних цілей» (наприклад, «Англійська мова для спеціальних цілей» – English for Specific Purposes – ESP) і включає специфічну, але не академічну мовну підготовку (наприклад, іноземна мова для медсестер).

До ESP, яка існує вже 30 років, нерідко відносять ділову іноземну мову (що деяким чином виправдано). Для нас важливо підкреслити, що інноваційна програма з іноземної мови, метою якої є розвиток компетентностей (знань, умінь і навичок), необхідних для участі в міжнародній академічній і науковій комунікації з публічно-управлінської тематики, може будуватися тільки на основі академічної іноземної мови, тобто EAP як сукупності міждисциплінарних (EGAP) і внутрішньо-дисциплінарних (ESAP) програм. При цьому програми EGAP, які забезпечені навчальними посібниками найбільших міжнародних видавництв, оптимальні для програм бакалаврату, а програми ESAP, зумовлені специфікою дисципліни, оптимальні на рівні магістратури, коли здобувачі вже володіють загальними академічними компетенціями і потребують більш професійного підходу у навчанні.

Проблема полягає у тому, що в магістерських програмах замало кваліфікованої мовної підготовки, бракує підручників такого роду. Крім того, розробка програм ESAP є непростим завданням, вирішувати яке можна тільки за рахунок всебічного аналізу матеріалів дисципліни в співпраці з фахівцями. Сприяє цьому належний відбір методів і технологій EAP, які можуть оптимально використовуватися для трансформування матеріалів дисципліни в матеріали спеціалізованого академічного мовного курсу. Цілі і завдання такого курсу, так само як і його методологічна база, відображають потреби дисципліни і майбутньої (а часто й існуючої, оскільки багато хто зі здобувачів навчаються без відриву від місця роботи) професійної діяльності здобувачів.

Цікавим з цього приводу є досвід урядів країн Європи, які, реалізуючи зовнішню політику, налагоджують і підтримують відносин з іншими державами світу та міжнародними організаціями, демонструють своє розуміння

їх історії, намірів, культури та політичних систем, з метою проведення ефективної дипломатичної діяльності та підтримки національної безпеки.

Уряди створюють і підтримують центри викладання своєї національної мови в інших країнах. Такі центри співпрацюють також із співробітниками урядових служб своїх держав, НУО, ЗМІ та підприємствами, щоб ті були забезпечені якісним лінгвістичним супроводом задля успішної взаємодії з іноземними партнерами.

1. Уміння розмовляти іноземною мовою є ключовим елементом у формуванні відносин, взаєморозумінні культури, довіри та функціонування мереж, що сприяють транскордонній взаємодії та співпраці. Докорінно інший формат міжнародних відносин та безпеки країн Європи передбачає знання мови, що вже не можна розглядати як необов'язкову компетентність (у порівнянні з іншими навичками), які потрібні державним службовцям у зовнішній діяльності. Економічні, технологічні, геополітичні і суспільні зрушення за останні кілька десятиліть означають, що на сьогодні потрібні мовні навички дипломатії та національної безпеки. Це, у свою чергу актуалізує навички володіння різними мовами, у першу чергу – англійською. Рівень володіння іноземною мовою (рівень іншомовних навичок) слід розглядати як ключовий показник того, наскільки держава і уряд готові ефективно працювати в межах глобальної взаємодії.

2. Традиційно володіння іноземними мовами посадовцями уряду розглядається як важлива компетентність у сфері дипломатії, національної безпеки та оборони. Зниження рівня мовних навичок викликає стурбованість урядів щодо майбутніх перспектив їхніх країн.

3. Уряди зосереджується на вдосконаленні навичок володіння іноземними мовами своїми працівниками. Зокрема, вони прагнуть усвідомити:

- існуючу спроможність уряду щодо володіння іноземними мовами;
- відповідність рівня володіння мовами цілям публічної політики, міжнародних відносин та безпеки;
- зв'язок між ефективністю діяльності уряду та розширенням можливостей вивчення іноземних мов.

Щодо мовних потреб та значення мовних навичок:

1. Уряди країн Європи визнають, що володіння мовними навичками є важливою перевагою, яка дозволяє їм досягти поставлених цілей. Проте, чимало державних відомств та міністерств вважають, що можуть ефективно діяти і без мовних навичок своїх посадовців. Вони вважають мовні навички такими, що доповнюють інші важливі компетентності, а тому не мають «виключно важливого» значення, є додатковими, а відтак – необов'язковими.

Однак є ознаки зростаючого визнання потреби та значення мов серед відомств і міністерств.

2. Інвестиційні стратегії. Вивчення мови – процес інтенсивний. Процес оволодіння мовними навичками відрізняється поміж органами врядування. Так, структури з питань безпеки, оборони, розвідки організують довгострокові інвестиції в іншомовне навчання, інші органи широко залучають фахівців та перекладачів на договірній основі (тимчасово з виконання конкретного завдання). Інвестування в іншомовне навчання відбувається за такими напрямками:

- підтримка вже набутого високого рівня володіння мовою;
- міжвідомчий обмін навичками;
- перепідготовка та підвищення кваліфікації.
- мовна стипендія – довгострокова інвестиція (розглядається виключно як відповідальність безпосереднього працедавця).

3. Активне використання носіїв мови. Зрозуміло, що в різних відділах по різному використовуються наявні мовні ресурси. Хоча й існує загальне усвідомлення дивідендів, які «впливають» із цього аспекту мультикультуризму (зокрема, залучення носіїв мови, чим користуються багато урядових органів), все ще дуже мало робиться для заохочення носіїв мови. Особливо, з урахуванням того, що переважна більшість країн Європи мають різноманітне населення, яке забезпечує цінний спектр мовних ресурсів. Крім того, активізується робота щодо залучення до підготовки посадовців носіїв мови (розвиток навичок розмовної мови).

4. Кар'єрне зростання та стимули. Мовні навички не є ключовим критерієм процесу оцінки роботи посадовця у державних відомствах та міністерствах. Проте визнається, що їх потрібно включати в оцінювання та опис функціональних обов'язків, демонструючи тим самим їх важливість та необхідність в системах оцінювання ефективності.

5. Міжвідомча співпраця та стратегічний підхід. Підхід щодо визначення вимог до мови посадовців стає децентралізованим, а відтак – спостерігається недостатня урядова координація щодо виявлення сучасних потреб в мові, відсутність загального стратегічного підходу у забезпеченні майбутніх потреб.

6. Підтримка мовної спроможності. Розширюється інфраструктура з підтримки вивчення мови в межах університетів і профільних закладів. Проте, потреби урядових відомств та міністерств не відповідають чинним положенням про університет; органи публічної влади часто не володіють інформацією про можливості університетів; в самих університетах відбувся помітний спад надання багатьох мовних послуг, які мають стратегічний характер і значення (зокрема, для оборони та дипломатії).

7. Щодо мов, що мало вивчаються та мов меншин – попит студентів навряд чи колись досягне рівня, за якого їх викладання буде економічно самоокупним, незважаючи на те, що університети на сьогодні вивчають різні способи розширення мовного забезпечення.

Таким чином, на сьогодні існують проблеми щодо визнання урядами країн Європи ролі та значення мов, зокрема, у кар'єрному розвитку публічних службовців. Ці проблеми вирішуються через визначення чіткої політики, сильного керівництва та вагомих стимулів, які визнають і підтримують вивчення мов.

Уряди не можуть підтримувати та/або нарощувати свою мовну спроможність, не вирішуючи питання співпраці з закладами освіти. Урядові установи усвідомлюють необхідність тісної співпраці з усіма складовими системи освіти для розробки відповідної політики, яка передбачає послідовний процес вивчення мови, від початкового до вищого рівня. Стратегічна та послідовна мовна політика урядів стосується мовної підготовки своїх працівників.

Основними рекомендаціями щодо розвитку мовних навичок публічних службовців висловлюються такі [66]:

- необхідно розробити міждержавну стратегію щодо мовної спроможності, яка б визначала мовні можливості та урядові вимоги з розвитку цих навичок. Зазначений стратегічний довгостроковий план повинен: включати регулярний аудит мовних можливостей; визначити можливості обміну ресурсами; передбачити звіти про прогрес;

- урядам та закладам вищої освіти необхідно спільно працювати задля забезпечення розвитку у вивченні мов та актуалізації важливості вивчення мов;

- мовні навички необхідно сприймати як дуже бажані компетентності для всього персоналу владного органу;

- необхідно посилити підтримку мов меншин в рамках закладів вищої освіти, а також вдосконалювати їхні прями стратегічні зв'язки та партнерство з урядовими установами;

- різноманітні мовні ресурси етнічних спільнот потрібно мобілізувати та підтримувати.

Під мовною спроможністю мається на увазі комунікація, що включає інтеграцію лінгвістичних та культурних навичок. Наприклад, випускників-лінгвістів закладів вищої освіти традиційно забезпечували посадами в структурах центральних урядових установ. Хоча кількість посад, на які претендують випускники-лінгвісти, може складати невелику частку від загальної кількості вакансій, заклади освіти стверджують, що вони щороку заповнюються лише лінгвістами-відмінниками (тими, хто займає найвищі



щаблі академічного рейтингу). Цей факт свідчить про затребуваність якісних випускників-лінгвістів органами публічної влади. Будь-яке зменшення кількості випускників-мовників, ймовірно, вплине на якість заявників на вакансії. Тому підтримується активна присутність представників кадрових служб владних органів на ярмарках вакансій в університетах. Крім того помітною є висока активність участі в таких ярмарках представників приватного сектору як конкурентів «у боротьбі» за випускників-лінгвістів.

Спеціаліст-експерт з мовних питань є носієм не тільки лінгвістичних компетентностей, але й знань з історії та культури, ведення наукових досліджень і головне – він/вона може бути корисними для уряду, який прагне розуміти більше про конкретні регіони з огляду на конкретні інтереси. Ця база знань про мови, культуру та суспільство (що продукується у стінах закладу вищої освіти) є час від часу востребуваною урядовими відомствами і міністерствами. Саме тому створюються і розвиваються мережі співпраці урядових установ з запрошеними академічними експертами.

І навпаки, багато закладів вищої освіти традиційно пропонують посади запрошених викладачів (*visiting positions*) для урядових чиновників. Профільні заклади, наприклад Chatham House у Великобританії, також розширюють взаємодію між академічними працівниками та урядовцями. Зазначимо лише, що, оскільки така взаємодія має тимчасовий характер, важко оцінити її масштаб та ефективність.

Іще одним ефективним способом сприяння передачі знань від закладу вищої освіти до ширшого фахового співтовариства, включаючи урядові відомства та міністерства є Мовні та/або Мовознавчі (*Language-Based Area Studies Centres*) центри, центри краєзнавчих досліджень.

Беручи за основу висновки Британської академії та парламентських комітетів наведемо рекомендації щодо урядової мовної політики Великої Британії [66]:

1. Довгострокове стратегічне планування полягає у забезпеченні підтримки стійких та ефективних мовних навичок урядовців на основі узгодженого підходу, що включає:

- регулярний, послідовний міжвідомчий аудит мовних потреб та мовних навичок;
- політику щодо розвитку та підтримки існуючих мовних навичок;
- визнання мовних навичок у межах цілей розвитку.

2. З метою стимулювання до вивчення мов всередині урядових структур:

- міністрам, вищим державним службовцям та кадровим управлінням необхідно підтримувати та реалізовувати ці цілі. Такий підхід має важливе значення для демонстрації лідерства, моніторингу прогресу та підзвітності;

- стимули повинні використовуватися для заохочення вивчення мови;
- уряд повинен тісно співпрацювати з закладами вищої освіти, щоб забезпечити для своїх посадовців стійкий шлях для вивчення мови різних рівнів, щоб максимізувати можливості від початкового (елементарного) рівня до вивчення мови на просунутому рівні задля підвищення кваліфікації та нарощування досвіду.

3. Після завершення програми здобувачів можна оцінити за такими критеріями готовності до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування:

- мотиваційно-професійний критерій – усвідомлення здобувачем професійно орієнтованого іншомовного спілкування як особистісної цінності; наявність потреби здійснювати іншомовне спілкування в професійній сфері та відповідальність за його результати;

- діяльнісно-мовний критерій – здатність здобувача знаходити засоби і дії для досягнення мети в іншомовному спілкуванні, здійснювати когнітивний аналіз іншомовної інформації (висновки, умовиводи, докази, критична оцінка, уточнення, пояснення, аргументація);

- комунікативно-міжособистісний критерій – усвідомлене засвоєння здобувачем специфічних норм комунікативно-мовної поведінки носіїв мови, здатність співвідносити мовні засоби із завданнями і умовами спілкування;

- результативно-оцінний – сформованість готовності здобувача до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування, що покликане забезпечити конкурентоспроможність здобувача в обраній ним професії.

## ***Висновки до розділу 1.***

1. На сьогодні постає завдання не тільки оволодіння навичками комунікації іноземною мовою, а й набуття спеціальних знань за фахом. Тому важливо розглядати іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця. Під іншомовною професійною комунікацією розуміється цілеспрямований процес взаємодії фахівців – представників різних лінгвокультур – під час вирішення діяльнісних професійних завдань на основі інтерактивності. Іншомовна професійна комунікація передбачає пошук та аналіз інформації, необхідної для вивчення зарубіжного досвіду, роботу з відповідною фаховою літературою і документацією іноземною мовою з застосуванням засобів інформаційних та комунікаційних технологій, безпосереднє спілкування з використанням сукупності знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні для здійснення іншомовної професійної діяльності.

2. Одним із способів ефективного додання різноманітних протиріч і труднощів у практиці професійного навчання публічних службовців є використання моделей колективної взаємодії (комунікації) під час вивчення іноземної мови, які дозволяють здобувачам вдосконалювати їхню мовну практику, забезпечити диференціювання навчання (з врахуванням здібностей тих, хто навчається, їхнього рівня підготовки та професійних інтересів). Компонентами комунікативної компетентності є: граматичні (або лінгвістичні) компетенції; соціолінгвістична компетенція; компетенція дискурсу; стратегічна компетентність.

3. Особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, який передбачає формування у здобувачів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Під професійно-орієнтованим розуміється навчання на основі врахування потреб тих, хто навчається, у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями професії або спеціальності (оволодіння професійно-орієнтованим іноземною мовою; знання культури країни мови, що вивчається; набуття спеціальних навичок на основі професійних і лінгвістичних знань).

### ***Список використаної літератури до розділу 1.***

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 1999. 375 с.
2. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности: монография. Под общ. ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та. 1987. 301с.
3. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. ... канд. пед наук. Ростов н/Д. 2007. 26 с.
4. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Просвещение. 1970. 229 с.
5. Бикбаев В.М. Некоторые аспекты иноязычной коммуникации. Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. № 4 (17). М., Изд. «МЦНО». 2018. С. 46-50.
6. Бранецкая М. С. Реализация компетентностно ориентированных технологий обучения иностранному языку государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки. 2016. Кн. 2. С. 106-110. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2016\\_2\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2016_2_22).

7. Ведмецкая Л.В. Проблемы профессионального языка государственных служащих и развитие системы государственного управления. PolitBook 1 – 2012. С. 171-185.
8. Веселинов Д. Иноязычное обучение в Европе – характеристика и тенденции. Чуждоезиково обучение, година XL, книжка 5, 2013 Foreign Language Teaching. Volume 40. № 5. 2013. С. 740-754.
9. Витохина О.А., Волкова О.В., Лысова И.И. Иноязычная коммуникация: гендерный аспект. URL: [http://confcontact.com/2012edu/tom3/2\\_Vitokhina.htm](http://confcontact.com/2012edu/tom3/2_Vitokhina.htm)
10. Галискова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ. 2003. 192 с.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
12. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М.С. Каган. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
13. Ковальчук І.В. Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості. Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 15. С. 275-285.
14. Костюкова Т.А., Морозова А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография [Текст]. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 119 с. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/348/image/348-122.pdf>
15. Лахижа М.І. Вплив вступу до ЄС на підготовку фахівців для публічної адміністрації країн Центральної та Східної Європи. Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару, 1-4 липня, 2008 року. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2008. 172 с. С. 33-37.
16. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–7.
17. Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2012. 29 с.
18. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, 2009. – 19 с.
19. Національний освітній глосарій: вища освіта. Авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш [та ін.] ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. К. : ТОВ «Вид. дім «Плеяди». 2011. 100 с.

20. Нестеренко В. Г. К вопросу о профильно-ориентированном обучении иностранным языкам. Концепт. 2014. Спецвыпуск № 21. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14757.htm>
21. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ. 2005. 114 с.
22. Панферов В. Н. Общение как предмет социально-психологического исследования: автореферат диссертации доктора психологических наук. Ленинград. 1983. 45 с.
23. Прошьянц Н.А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе. Научно-исследовательская работа. 2010. № 3. С. 34-38.
24. Психологический словарь. Под ред. А. В. Петровского. Москва: Политиздат. 1987. 240 с.
25. Самыгин С.И., Руденко А.М. Деловое общение: Учебное пособие. М.: КНОРУС. 2012. 440 с.
26. Сергеева О.Ю. Концепція незалежного вивчення іноземної мови в контексті інтеграції України в європейську спільноту. Теорія та практика державного управління. Вип. 4 (47). URL: <http://kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2014-4/doc/5/03.pdf>
27. Сімкова І.О. Сучасні підходи до навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів інженерних спеціальностей. URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01\\_pub\(2\).pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_pub(2).pdf)
28. Скалкин В.Л. Структура устной иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке. Общая методика обучения ИЯ: Хрестоматия. Сост. А.А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. – С. 173-180.
29. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Доклад DECS/SC/Sec (96)43. Берн. 1996. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42053633.pdf>
30. Соковкин В. Н. О природе человеческого общения. Фрунзе : Мехтеп, 1973. 154 с.
31. Ставицька І.В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
32. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Луганськ. 2005. 17 с.
33. Ткаченко М. В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета. Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 47–49.
34. Философский энциклопедический словарь. Под. ред. Л. Ф. Ильчева. М. : Советская энциклопедия. 1983. 839 с.
35. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. Известия РГПУ им. Герцена. 2008. № 71. С. 96–106.

36. Хомякова Н.П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык). [Текст] : автореф. дис. д. п. н. М.: РГБ, 2011. 53 с.
37. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. Народное образование. 2003. №2. С. 58–64.
38. Цепилова А. В. Проблемы реализации компетентного подхода при преподавании иностранного языка студентам технических специальностей: анализ опыта российских вузов [Текст]. Молодой ученый. 2013. №2. С. 409 – 411.
39. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей). Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2013. Вип. 22. С. 230–237.
40. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 346 с.
41. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 322 p.
42. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 136 p.
43. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. London : Longman. 1983. P. 2 – 27.
44. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. № 1. 1980. P. 1-47.
45. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 247 p.
46. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Language Policy Unit. Strasbourg, 2001. 273 p. URL: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR)
47. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence. Strasbourg: Language Policy Division, 2009. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf), accessed 20 March, 2015.
48. Dubin F. Situating literacy within communicative competence. Applied Linguistics. № 10 (2). 1989. P. 171-181.
49. English for Specific Purposes. Ed. by R. Mackay, A. Mountford. London: Longman. 1978. P. 24–44.
50. English in Public Administration. Authors: Manica Danko, Mihaela Zava. University of Ljubljana: Faculty of Administration, 2009. 158 p.
51. Halliday M., Hasan R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press. 1989. 126 p.
52. Hunstiger A. Die EU hautnah erleben: Die Adaption eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (Hrsg.). Info DaF № 37 (5). Iudicium Verlag München. 2010. P. 452–469.

53. Hymes D. On communicate competence. Pride, J.B. and Holmes, J., (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth, Middlesex : Penguin Education. 1972. P. 269–293.
54. Jaspers K. Philosophie. Berlin, Göttingen, Heidelberg. 1956. 202 p.
55. Jørgensen J. N., Rindler-Schjerve R., Vetter E. Polylingualism, multilingualism, plurilingualism. A toolkit for transnational communication in Europe. Copenhagen Studies in Bilingualism, 2012. URL: <http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html>
56. Kasper G. Interactive procedures in interlanguage discourse. In Olesky, W. (ed.). Contrastive pragmatics. Amsterdam: Benjamins. 1989. P. 189 - 229.
57. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Instructional design: Implementation issues. Brussels: IBM Education Center. 1992. P. 111–122.
58. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Applications. London: Longman. 1985. 79 p.
59. Lepaitè D. Kliminskas R. Methodology of Key Competencies Development and its Application at Panevezys Adult Learning Centre. Social Sciences. № 2 (39). 2003. P. 82–91.
60. Nazari A. EFL Teachers' Perception of the Concept of Communicative Competence. ELT Journal. № 61 (3). 1992. P. 202-210.
61. Nunan D. Sociocultural aspects of second language acquisition. Cross Currents. № 19. 1992. P. 13-24.
62. Pennycook A. Actions speak louder than words: Paralanguage, communication and education. TESOL Quarterly. № 19 (2). 1985. P. 259-282.
63. Preston D. R. Sociolinguistics and Second language Acquisition. Oxford: Blackwell. 1989. 326 p.
64. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice : texts and contexts in second language learning. Reading, Mass : Addison-Wesley. 1983. 322 p.
65. Schachter J. Communicative competence revisited. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.). The development of second language proficiency. New York: Cambridge University Press. 1990. P. 39-49.
66. The Need for Languages in UK. Diplomacy and Security. November 2013. Steering Group: Niblett R., Furniss G., Holes C., Lister S., Roberts I., Wallace H. Authors: Chen S., Breivik A. Registered Charity: № 233176. The British Academy. 2013. 88 p.
67. Thorne S. L. Catalyzing Plurilingualism and University-level Academic Discourse Competence: The Language-Integrated Knowledge Education (LIKE). In Hubbard P., Schulz M., Smith B. (eds.) LearnerComputer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer CALICO. Monograph. Texas: SanMarcos. 2013. P. 263-271.
68. Van Ek J. A. Waystage Council of Europe. Conseil de L'Europe [Electronic resource] Cambridge University Press. 1999. URL: [www.mon.gov.ru/pro/pnpo/](http://www.mon.gov.ru/pro/pnpo/)

69. Vandermeeren S. Der Bedarf an DaF-Kenntnissen und Unterricht in der Diplomatie: eine Befragung ausländischer Botschaften in Deutschland, in Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. № 29. 2003. P. 333-371.

70. Widdowson H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1990. 213 p.



## РОЗДІЛ 2.

---

### РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ ЄС В СИСТЕМІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

#### 2.1.

---

##### *Концепція європейської мовної політики*

Одна з ключових проблем європейської інтеграції – мовна. Державні кордони в Європі стираються, але залишаються кордони мовні, які можуть стати серйозною перешкодою зміцненню Європейського Союзу. Тому завдання істотного підвищення ефективності вивчення іноземних мов вийшло далеко за філолого-педагогічні межі і набуло важливого політичного значення.

Концепція європейської мовної політики базується на тому, що мовне розмаїття Європи повинно трансформуватися з бар'єру комунікації на джерело взаємного збагачення та взаєморозуміння. Лише через краще знання європейських сучасних мов стає можливим полегшити спілкування та взаємодію між європейцями (у яких різні рідні мови), щоб сприяти європейській мобільності, взаєморозумінню та співпраці, подоланню упередженості та дискримінації.

Держави-члени ЄС можуть досягти високої конвергенції політики на європейському рівні шляхом укладення угод про безперервні співробітництво та координацію. Задля здійснення цих принципів Комітет Міністрів закликав [15]:

- уряди держав-членів до співпраці на національному та міжнародному рівнях;
- організації в галузі мов та навчання до сприяння і забезпечення ефективної європейської системи взаємного обміну інформацією у всіх аспектах викладання мови, що було заплановано як необхідний компонент вивчення мови.

Мовна політика повинна містити та враховувати сукупність соціальних дій груп та окремих осіб. У цьому контексті Г.Кремніц [31, с. 80] розрізняє два типи мовної політики: а) чітко виражену; б) з прихованим контекстом (має лінгвістичні та культурні впливи).

Мовна політика Європейського Союзу визначає: вибір мов, їх кількість у пропозиціях освітніх програм, статус іноземних мов та мов національних

меншин, правила та процедури викладання, екзамени та сертифікацію, вдосконалення освіти вчителів [29, с. 38]. Пріоритетними цілями мовної політики ЄС вважає: вивчення двох іноземних мов; ранній старт у вивченні іноземної мови; зниження віку початку навчання другої іноземної мови; захист етнічних та регіональних мов; піднесення якості освіти вчителів; ширше використання загальноєвропейських мовних рекомендацій [4, с. 93].

Європа звертає особливу увагу на політику багатомовності, громадяни країн-членів повинні мати шанс вивчати мови вже від наймолодших років життя, щоб освоїти окрім рідної ще дві іноземні [5].

Розглянемо основні аспекти мовної політики в Європі у сучасному контексті.

**1. Нормативно-правова основа.** У Європі мови є невід'ємною частиною європейської ідентичності та прямим вираженням культури. В ЄС, який заснований на гаслі «Об'єднані в різноманітті», можливість спілкування на декількох мовах є важливим надбанням для людей, організацій та бізнесу. Повага до мовного розмаїття є головною цінністю ЄС, як і повага до людини та відкритість до інших культур. Це включено до преамбули Договору про Європейський Союз, в якій йдеться про «черпання натхнення від культурної, релігійної та гуманістичної спадщини Європи» та «зростання прихильності до принципів свободи, демократії та поваги до прав людини». У статті 2 Договору про Європейський Союз (the Treaty on European Union) велике значення приділяється дотриманню прав людини та недискримінації, тоді як у статті 3 зазначено, що ЄС «поважатиме своє багате культурне та мовне розмаїття». У статті 165 (2) Договору про функціонування Європейського Союзу (the Treaty on the Functioning of the European Union) підкреслюється, що «дії Союзу мають бути спрямовані на розвиток європейського виміру в освіті, зокрема, через викладання та поширення мов держав-членів», повністю поважаючи культурне та мовне розмаїття (стаття 165 (1) Договору про функціонування Європейського Союзу). Хартія основних прав ЄС (The Charter of Fundamental Rights of the EU), прийнята у 2000 році, яка набрала юридичної сили з прийняттям Лісабонського договору, забороняє дискримінацію за мовою (стаття 21) та покладає на Союз зобов'язання поважати мовну різноманітність (стаття 22). Перший регламент від 1958 р., який визначає мови, якими користувалося колишнє Європейське економічне співтовариство, був змінений після наступних приєднань до ЄС та визначає офіційні мови Союзу разом із статтею 55 (1) Договору про Європейський Союз. Кожен громадянин ЄС має право писати до будь-якої установи чи органів ЄС однією з цих мов та

отримувати відповідь тією ж мовою відповідно до статті 24 Договору про функціонування Європейського Союзу.

**2. Цілі.** Мовна політика ЄС базується на повазі до мовного різноманіття у всіх державах-членах та на створенні міжкультурного діалогу в усьому ЄС. З метою здійснення взаємної поваги на практиці ЄС сприяє викладанню та вивченню іноземних мов та мобільності кожного громадянина за допомогою спеціальних програм для навчання та професійної підготовки. Компетентність з іноземних мов розглядається як одна з основних навичок, яку повинні набути всі громадяни ЄС, щоб покращити свою освіту та працевлаштування. ЄС також працює з державами-членами щодо захисту меншин на основі Європейської хартії Ради Європи Про регіональні мови чи мови меншин (European Charter for Regional or Minority Languages). Внеском до стратегій мовної політики Європи стала заява Європейської Комісії, проголошена на Соціальному саміті, який відбувся 17 листопада 2017 року в Гетеборзі, щодо ідеї «Європейського простору освіти», згідно якої до 2025 року «крім рідної мови, володіння двома іншими мовами стане нормою» (COM (2017) 0673 [17]). У такому ж дусі 22 травня 2019 року Рада ухвалила рекомендацію щодо всебічного підходу до викладання та вивчення мов (COM (2018) 0272 [42]). У своїй рекомендації Рада пропонує державам-членам активізувати вивчення мови до кінця отримання обов'язкової освіти, щоб забезпечити більше вчителів мови можливістю навчатися за кордоном та просувати інноваційні методи навчання з використанням таких інструментів, як the School Education Gateway та eTwinning.

### **3. Досягнення.**

#### *А. Розробка політики та підтримка дослідження мов.*

а) Порівнюваність даних про мовну компетентність. У 2005 році Комісія опублікувала повідомлення Європейському Парламенту та Раді про Європейський показник мовної компетентності – Indicator of Language Competence (COM (2005) 0356 [16]), інструмент для вимірювання загальної мовної компетенції в кожній державі-члені. Європейський Союз також сприяє використанню Спільної Європейської системи орієнтирів Ради Європи для мов: навчання, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment CEFR). Цей інструмент був розроблений «для забезпечення прозорості, узгодженої та всеосяжної основи для розробки навчальних програм та настанов щодо навчальних програм, розробки навчально-методичних матеріалів та оцінки володіння іноземною мовою» [15]. Зараз він широко використовується в Європі та на інших континентах.

б) ECML та Mercator. ЄС тісно співпрацює з двома центрами дослідження мов: Європейським центром сучасних мов Ради Європи (the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe – ECML) та Європейським дослідницьким центром з багатомовності та вивчення мови (the European Research Centre on Multilingualism and Language Learning – Mercator (Меркатор)). ECML заохочує досконалість та інновації у викладанні мови та сприяє у ефективному вивченні мов європейцями. Його основні цілі – допомогти державам-членам здійснювати ефективну політику викладання мов, зосереджуючись на вивченні та викладанні мов, сприянні діалогу та обміну найкращими практиками, а також підтримці мереж та дослідницьких проєктів, пов'язаних з програмою. Меркатор працює над «дослідженням та вивченням, поширенням та застосуванням знань у галузі вивчення мови в школі, вдома шляхом залучення культурних інструментів». Його робота в основному зосереджена на регіональних мовах та мовах меншин у Європі [6].

в) Європейський магістр з перекладу – European Master's in Translation (EMT). Європейський магістр з перекладу – це своєрідний знак якості для університетських програм перекладу, які відповідають узгодженим професійним стандартам та вимогам ринку. Основна мета EMT – поліпшити якість підготовки перекладачів та заохотити висококваліфікованих фахівців рекрутуватися на посади в ЄС. EMT прагне покращити статус професії перекладача в ЄС.

### *В. Програми дій.*

На рівні європейської спільноти втілюються різноманітні проєкти, спрямовані на сприяння вивченню іноземних мов. У межах мовної політики ЄС та держав-членів особлива увага приділяється використанню інноваційних технологій у вивченні європейських мов. Сприяння вивченню іноземних мов стало одним з найважливіших напрямків в діяльності Єврокомісії та інших інституцій ЄС і оформилося в «Language Learning Policies» – політику в сфері навчання іноземним мовам. Мовна проблематика знайшла своє відображення в резолюціях Європейського парламенту і Європейської ради, які закликають Європейську комісію розробити й імплементувати низку заходів, спрямованих на вивчення іноземних мов. Важливим етапом у розвитку європейської мовної політики став Барселонський саміт Європейського союзу (2002 р.), на ньому глави держав (урядів) оголосили про впровадження в освітні системи країн-членів принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності». Відповідно до резолюцій ЄС був прийнятий план дій під назвою «Сприяння вивченню іноземних мов та лінгвістичній різноманітності 2004-2006», спрямований на розвиток трьох стратегічних напрямків: вивчення іноземних мов протягом життя, поліпшення викладання іноземних мов,

створення сприятливого середовища для вивчення мов. Для сприяння вивченню іноземних мов були значно поглиблені програми «Socrates» і «Leonardo». Мовна політика стала одним із значущих, важливих, пріоритетних напрямків в нових програмах ЄС.

а) Програма Erasmus+ – це програма ЄС з питань освіти, навчання, молоді та спорту на 2014-2020 роки. Заохочення вивчення мови та мовного різноманіття є однією зі специфічних цілей програми. У Посібнику з програми Erasmus+ 2019 року зазначається, що «можливості для надання лінгвістичної підтримки спрямовані на те, щоб зробити мобільність більш ефективною та продуктивною, підвищити якість навчання та, отже, сприяти досягненню конкретної мети Програми» (п. 9). Мовна он-лайн підтримка Erasmus + пропонується учасникам програм мобільності, щоб допомогти їм вивчити мову країни перебування. Erasmus + заохочує співпрацю з метою інновацій та обміну кращими практиками завдяки партнерству у галузі викладання та вивчення мов. Програма Erasmus + також щороку фінансує численні проекти з підтримки викладання та вивчення мов жестів, а також сприяння усвідомленню мовної різноманітності та захисту мов меншин. 28 березня 2019 р. Парламент прийняв законодавчу резолюцію Про пропозиції щодо програми наступника – On the proposal for a successor programme (2021-2027 pp.) [20]. Після завершення саміту, який відбувся в Гетеборзі в 2017 році, ця пропозиція спрямовується на підвищення рівня вивчення мов, зокрема шляхом розширеного використання онлайн-інструментів. У рамках Ключової дії 1 (Key Action 1) підтримуються «можливості вивчення мови, включаючи ті, що спрямовані на мобільну діяльність».

б) Програма «Креативна Європа – Creative Europe». Це програма Європейського Союзу у сфері культурних, креативних та аудіовізуальних індустрій. Вона для тих, хто працює у культурній чи медійній сфері і має ідеї цікавих проектів. Програма розпочалася у 2014 році. На сьогодні вона охоплює 41 країну, серед яких країни-члени ЄС, країни Східного партнерства та Європейської асоціації вільної торгівлі. Україна приєдналася 1 січня 2016 року. Програма спрямована на три основних сектори – культурний, креативний та аудіовізуальний. «Креативна Європа» складається із двох підпрограм: «Культура», в рамках якої передбачено просування креативного та культурного секторів; «Медіа», що забезпечує підтримку розвитку та поширення аудіовізуальних творів. Програма надає підтримку перекладу книг та рукописів у рамках підпрограми «Культура» [6].

в) Європейський день мов (European Day of Languages). У 2001 році ЄС та Рада Європи вирішили відзначати Європейський день мов щороку 26 вересня, проводячи всілякі заходи зі сприяння вивченню мов у всьому ЄС. Ця акція

покликана підвищити обізнаність громадян про багаточисельні мови, якими розмовляють у Європі, та заохотити їх до вивчення цих мов.

г) Європейський мовний знак (European Language Label) – це нагорода Комісії з 1999 року, покликана заохочувати нові ініціативи у викладанні та вивченні мови, винагороджувати нові методи викладання мови та підвищувати обізнаність щодо регіональних мов та мов меншин. Нагорода вручається проектам країн-учасниць за найбільш інноваційний проект з вивчення мов; особі, яка досягла найбільших успіхів у вивченні іноземних мов; найкращому вчителю мови.

д) Молоді перекладачі (Juvenes Translatores). Щороку Комісія присуджує приз Juvenes Translatores найкращому перекладу, зробленому 17-річним студентом у кожній державі-члені. Студенти можуть вибрати переклад з будь-якої офіційної мови Європейського Союзу на будь-яку мову.

#### **4. Роль європейського парламенту.**

*А. Мовне розмаїття.* Європейський Парламент прийняв багатомовну політику як власну комунікаційну стратегію, що означає, що всі мови ЄС є однаково важливими. Європейський Парламент ще раз підтвердив свою підтримку політики ЄС у галузі багатомовності та закликав Комісію розробити заходи, спрямовані на просування мовного розмаїття. 11 вересня 2018 року Парламент прийняв резолюцію про рівність мов у цифрову епоху (Resolution on language equality in the digital age) [32], яка базується на дослідженні, підготовленому на вимогу Комітету з питань оцінки можливостей науки та технологій парламенту (the Parliament's Science and Technology Options Assessment Panel). У резолюції Парламент закликав Комісію оцінити найбільш ефективний спосіб забезпечення рівності мови в цифрову епоху і розробити сильну та узгоджену стратегію багатомовного цифрового єдиного ринку. Щорічно, починаючи з 2007 року, Європейський Парламент присуджує «LUX кіноприз» («LUX Film Prize»). Приз включає підзаголовки фільмів-фіналістів на 24 офіційних мовах Європейського Союзу. 28 березня 2019 р. Парламент прийняв законодавчу резолюцію щодо пропозиції до програми «Креативна Європа 2021–2027» [39]. Її цілі враховують «особливості різних країн, включаючи країни чи регіони з певною географічною чи мовною ситуацією». Пропозиція також містить спеціальне положення щодо підтримки субтитрів, дублювання та аудіо опису європейського аудіовізуального контенту, задля сприяння «міжнародним продажам та розповсюдженню європейських творів ненаціонального характеру на всіх платформах».

*Б. Підтримка мов меншин.* 23 листопада 2016 року Європейський Парламент прийняв резолюцію щодо мов жестів та професійних сурдо-

перекладачів (перекладачів жестової мови) – A resolution on sign languages and professional sign language interpreters [38]. Її метою було актуалізувати таке: глухі, глухонімі та ті, що слабочують, громадяни повинні мати доступ до тієї самої інформації та спілкування, що й їхні однолітки, у формі інтерпретації мови жестів, підзаголовків, текстово мови та/або альтернативних форм спілкування, включаючи усні переклади. У резолюції також було визнано, що інституції ЄС вже забезпечують доступність для них публічних заходів та засідань комітетів. У 2013 році Європейський Парламент прийняв резолюцію про «європейські мови, які під загрозою та мовне розмаїття в Європейському Союзі» – A resolution on ‘endangered European languages and linguistic diversity in the European Union’ [10], закликаючи держави-члени бути більш уважними до європейських мов, що зникають та взяти на себе зобов’язання щодо захисту та просування мовної різноманітності та культурної спадщини Європейського Союзу. 7 лютого 2018 року Європейський Парламент ухвалив резолюцію щодо захисту та недискримінації стосовно меншин у державах-членах ЄС – A resolution on protection and non-discrimination with regard to minorities in the EU Member States [11]. Ця резолюція заохочує держави-члени забезпечити підтримку права на використання мови меншин та захисту мовного розмаїття у Союзі. Резолюція виступає за повагу мовних прав у громадах, де існує більше однієї офіційної мови, і закликає Комісію посилити сприяння викладанню та використанню регіональних мов та мов меншин. Надається важливе значення і вивченню іноземних мов.

Високий рівень володіння іноземними мовами в Європі обумовлений впровадженням формули «1+>2». Тобто, крім своєї рідної мови громадянин повинен володіти щонайменше ще двома мовами. Основні етапи запровадження формули «1+>2»:

- «Біла книга» опублікована Європейською Комісією у 1995 році, в якій згадується необхідність вміти спілкуватися щонайменше двома іноземними мовами, крім рідної мови, і започаткування формули «1+>2»;

- Резолюція Європейської Ради від березня 1995 року, яка пропонує різні заходи щодо підвищення ефективності вивчення іноземних мов (раннє навчання, мобільність, підготовка викладачів тощо) та наголошує на важливості вивчення іноземної мови у навчанні дорослих;

- Лісабонський саміт у березні 2000 року, який підкреслив необхідність посилення вивчення іноземних мов як частини стратегічної мети розвитку та відкритості навчання;

- Європейський рік мов (з 2001 року), метою якого стало сприяння багатомовності та вивченню мов протягом усього життя;

- висновки Європейської ради у Барселоні у березні 2002 року із закликом до якнайшвидшого вивчення принаймні двох іноземних мов;

- робочий документ Європейської Комісії від 13 листопада 2002 року під назвою «Сприяння вивченню мов та культурному розмаїттю», в якому висвітлюються різні причини вивчення іноземних мов (когнітивні та метакогнітивні здібності, економічна діяльність, можливості працевлаштування). Документ підкреслює: «Англійська [...] стала глобальною лінгва-франка». В цьому є потенційні переваги, оскільки, існує мова, якою розмовляє більшість європейців.

Брюссельська декларація з вивчення іноземних мов [13] спонукає до аналізу таких питань:

- 1) прогрес англійської мови за рахунок інших мов;
- 2) методика викладання мови;
- 3) ставлення, мотивація, ідеологія вивчення мов;
- 4) мови, які вивчалися в школі на противагу мов, які вивчаються пізніше;
- 5) розуміння мети 1 +> 2.

Різні дослідження показують, що володіння іншими мовами, крім англійської, є корисним в житті, і приносить дивіденди на ринку праці. Тому соціальні суб'єкти мають певний матеріальний стимул до вивчення інших мов.

На сьогодні Рада Європи окреслила новий напрям у викладанні і вивченні іноземних мов у Європі. Так, сучасне європейське іншомовне навчання формується під впливом таких методичних документів Ради Європи:

- «Порогового рівня»;
- «Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою»;
- «Мовного портфеля».

В їх теоретичну основу лягли лінгвопрагматичний і акціональний (діяльнісний) підходи, які описують як об'єкт оволодіння іноземною мовою спілкування нею. У «Пороговому рівні» превалює лінгвопрагматичний підхід (в широкому значенні цього слова), а в «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою» і «Мовному портфелі» – акціональний.

**Порогові рівні**, розроблені для кожної мови (англійської, баскської, галісійської, грецької, данської, естонської, ірландської, іспанської, італійської, каталонської, латвійської, литовської, мальтійської, німецької, норвезької, португальської, російської, уельської, французької, фріульської, голландської, шведської, – це перший загальноєвропейський проект після Другої світової війни, який вплинув на розвиток іншомовного навчання в світі [15]. На їх основі розробляються нові національні програми іноземної мови, навчальні системи, вводяться мультимедійні курси, розвивається система об'єктивного оцінювання. В «Пороговому рівні» визначаються цілі іншомовного навчання (у



вигляді багатокomпонентної схеми комунікативної компетенції), навчальний зміст (вербальні дії, загальні і конкретні поняття, види текстів, сфери, ролі і місця спілкування, мовні та немовні засоби, моделі та стратегії спілкування, стратегії і техніки навчання). За останні роки розроблені допороговий рівень і рівень, який вище класичного порогового рівня (виступає в якості необхідної і достатньої комунікативної компетенції). Ця трикомпонентна система (що складається з допорогового, порогового і післяпорогового рівнів) включена до європейської шкали опису комунікативної компетенції, заданої в «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою» і введена в європейських країнах.

**«Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою»** – це документ, мета якого описати (в доступній формі і для широкого кола користувачів) цілі, методи, засоби і форми викладання, вивчення і оцінювання в сфері іншомовного навчання. Основою цього напряму стали Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти – the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), які визначили основні вимоги щодо: навчання, викладання та оцінювання (learning, teaching and assessment). Документ призначений для розробки навчальних програм, підручників, національних систем оцінювання, програм для підготовки викладачів іноземної мови, систем іспитів на визначення рівня володіння іноземною мовою. Так, Рекомендації зазначають, що стратегії вивчення мови (в інших джерелах – комунікативні стратегії) реалізуються у процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, комунікативні стратегії – це «мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій або найбільш економний спосіб залежно від його/її конкретної мети» [15, с. 57].

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти 2001 року постійно знаходяться у розвитку, і як наслідок – у лютому 2018 року було опубліковано оновлений варіант «Довідник з новими дескрипторами. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти», який є ще одним важливим кроком у процесі модернізації навчання іноземних мов [2, с. 2].

**«Мовний портфель»** (англ. European Language Portfolio) — сертифікація мовних здібностей, що можуть використовуватись по всій Європі. За стандартами, прийнятими Радою Європи, мовний портфель складається з 3-х компонентів – мовний паспорт, мовна біографія і дос'є:

- *європейський мовний паспорт* свідчить про досягнутий (на певний момент) рівень володіння мовою, визначений відповідно до Європейської

шкали оцінювання рівнів сформованості складових комунікативної компетенції;

- *мовна біографія* передбачає залучення мовної особистості до організації своєї індивідуальної іншомовної діяльності в процесі навчання, до спостереження за своїми успіхами і результатами;

- *досьє* демонструє відібрані і розміщені в ньому роботи мовної особистості, що свідчать про його/її досягнення в навчанні, або зразки з практики іншомовної діяльності (шкільної та позашкільної), зазначені і описані в Паспорті і Мовній Біографії.

Портфель має на меті створити систему модулів, за допомогою якої можливо зіставляти і уніфікувати різні системи оцінювання, що існують в окремих країнах [41]. Це сприяє мотивації мовної особистості до вдосконалення рівня володіння іноземною мовою протягом усього життя. Структура «Мовного портфеля» підкреслює автономію мовної особистості в процесі іншомовного навчання. Тому існує думка, що цей документ може сприяти розробці стратегій навчання. З іншої сторони, це документ, який засвідчує досягнутий рівень володіння іноземною мовою, включає самооцінку, об'єктивне оцінювання та «мовну біографію» власника. Отже, перша частина є формуляром документів, які вказують на досягнутий рівень володіння іноземною мовою. Друга частина вміщує мовну біографію того, хто вивчає іноземну мову. У ній описується комунікативна компетенція з іноземних мов і досвід, набутий в процесі навчання конкретних мов. Третя частина містить письмові тексти, розроблені власником «Мовного паспорта».

Інструментами для активації часткової, повної або навіть індивідуальної мовної компетентності є навички сприйняття, продукування, інтерактивності та говоріння – що разом складають загальні навички, комунікативні навички та різні стратегії [15, с. 9]. Цей підхід можна розглядати як описовий, оскільки він представляє собою те, що необхідно враховувати при визначенні цілей, змісту та необхідних методів навчання, а також їх реалізації [15, с.15].

Відповідно до однієї з класифікацій, мови, якими розмовляють в ЄС, можна поділити таким чином:

1) Офіційна та робоча мови (з 2007 року їх 23, включаючи колишню «договірну мову», ірландську: болгарська, чеська, датська, голландська, англійська, естонська, фінська, французька, німецька, грецька, угорська, ірландська, італійська, латвійська, литовська, мальтійська, польська, португальська, румунська, словацька, словенська, іспанська та шведська).

2) Мова зі спеціальним статусом у програмах (люксембурзька).

3) Регіональні мови та мови меншин: 45 «мов, що використовуються менше» в країнах-членах;

4) Нетериторіальні мови (ідиш, ромська).

5) Мови діаспори біженців та трудових мігрантів.

Ця класифікація відображає офіційний чи формальний статус мов, не звертаючи уваги на їх соціолінгвістичні особливості. Фактична позиція мов залежить від низки факторів, наприклад:

- 1) Кількість тих, хто розмовляє мовою L2 (включаючи – тих, хто розмовляє двома мовами).
- 2) Розвиток економіки в країні.
- 3) Ринок товарів і послуг мовою (економічна цінність).
- 4) Традиції використання та навчання в сусідніх та інших країнах.
- 5) Мовний розвиток (стандартизація, термінологія, програмне забезпечення тощо).

Велика увага приділяється виконанню Хартії регіональних мов або мов меншин (1992) [14], діяльності Бюро з питань мало вживаних мов (мов, що мало використовуються) та захисту мов, що не мають офіційного статусу у відповідній державі-члені взагалі. Захист прав мов меншин контролювався багатьма міжнародними правозахисними органами та широко обговорювався в наукових колах. Підсумковий звіт Групи високого рівня з питань багатомовності (2007 р.) Final Report of High Level Group on Multilingualism зазначає, що «активізація, підтримка, подальший розвиток та довготривале виживання європейських регіональних мов та мов меншин повинні залишатися питанням загальноєвропейського значення» [22].

Стратегія планування мов виходить з таких принципів:

- 1) Офіційна мова є і символом держави, і інструментом інтеграції суспільства. Вивчення та використання такої мови є одним з основних факторів, що забезпечує стабільність багатомовної держави.
- 2) Забезпечення всіх жителів країни можливостями вивчати та використовувати офіційну мову з метою сприяння інтеграції суспільства.
- 3) Підтримка вивчення та використання мов меншин у країні.
- 4) Забезпечення можливості вивчення іноземних мов з метою стимулювання готовності до спілкування іноземною мовою та інтеграції до європейських структур.

Найбільш відмітною особливістю мовної ситуації є велика невідповідність між мовними навичками, ставленнями до мови та використанням мови [19].

Існує також різниця між мовами «старих» та «нових» держав-членів. Більшість мов нових держав-членів мають значно меншу кількість носіїв (тих, хто ними розмовляє), ніж мови «старих членів».

Відтак, актуалізується значення іноземних мов. Загальноприйняте визначення поняття «іноземна(і) мова(и)» – це мова(и), якою(ими) зазвичай не

розмовляють в межах спільноти. Каплан Р. і Бальдауф Р. [25, с.14] зазначають, що, якщо говорити про великі спільноти, це визначення може насправді бути регіональним, якщо в певному регіоні є великі мовні спільноти порівняно з іншими територіями в одній країні.

Існує так звана «інституціональна мовна політика» ЄС – політика щодо використання мов всередині інституцій ЄС (стаття 248 Римського договору – the Treaty of Rome); «неінституціональна мовна політика» ЄС – політика щодо країн ЄС (стаття 149). У договорі зазначено, що Співтовариство сприятиме розвитку якості освіти шляхом заохочення співпраці між державами-членами та, якщо необхідно, підтримуючи та доповнюючи їх дії, повністю поважаючи відповідальність держав-членів за зміст викладання та організацію систем освіти та їх культурне та мовне різноманіття. На час підписання угод дія Спільноти полягала в тому, щоб в основному зосередитись на сприянні вивченню та викладанню іноземних мов серед її держав-членів [40]. Мовний мандат **Ради**, зафіксований Римським договором, визначає мови, які використовуються в її установах; **Парламент** є показником «багатомовної європейської спільноти», в якому використовуються усі офіційні мови; мандат **Комісії** полягає в тому, щоб запропонувати та полегшити реалізацію мовних та освітніх програм, особливо зосереджуючись на опануванні іноземними мовами [8, с.16].

Саме неінституціональна мовна політика та програмні рамки ЄС надали можливість недержавним та офіційним мовам «конкурувати» за кошти спільноти. Таким чином, багато програм та організацій, які представляють регіональні мови та мови меншин, отримали грантові кошти від Європейської Комісії на основі забезпечення широких європейських інтересів та потреб у мові та освіті різних груп громадян. Цікаво, що з огляду на документи 2004 року, все більше згадується також про «мови мігрантів», які розглядаються як частина мовного різноманіття, що існує сьогодні в Європі. Європейська рада в Лісабоні 23 та 24 березня 2000 року поставила стратегічну мету, щоб ЄС став найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою у світі, заснованою на знаннях, здатною до сталого економічного зростання, заповнивши прогалину вивчення іноземних мов, яка наразі існує в більшості держав-членів. ЄС фінансує та сприяє викладанню мов, якими розмовляють у сферах «безпеки» та/або економічного зростання. Однак залишається питання, чи буде Комісія фінансувати мовні програми неісторично європейських мов, наприклад, китайської, різних різновидів арабської, турецької тощо [8, с. 22].

На сьогодні ЄС відходить від мовної різноманітності до багатомовності заради підвищення економічної конкурентоспроможності із залученням багатомовної робочої сили. Замість посилення уваги на підтримці мовного

різноманіття регіонів, відбувається перехід до більшого акценту на вивченні іноземних мов – «великих» мов (а саме англійської, французької, німецької, італійської та іспанської). У зазначеному процесі ті, хто відчуває його негативні наслідки, потенційно є носіями регіональних мов і мов меншин, поряд з мовами, якими розмовляють (не)мігранти.

Роль та значення мов, якими найбільше розмовляють (англійська, французька, німецька, іспанська, італійська) в ЄС посилюється великою кількістю тих, хто ними розмовляють у всьому світі та розвиненими традиціями викладання та навчання цими мовами як «другою іноземною мовою» (L2).

Тільки польська, чеська та угорська є більш-менш кількісно конкурентоспроможними (щодо носіїв L1). Жодна з мов країн-новачків не розвинула традицій викладання як іноземна мова за кордоном (згідно опитування Євробарометра (Eurobarometer)). Той факт, що лише п'ять «великих» мов було обрано в якості засобу для збору даних необхідних для побудови індикатора європейського рівня в межах «Європейського опитування щодо мовної компетенції» (European Survey on Language Competence), все більше і більше поглиблюватиме розрив серед тих мов ЄС, що «широко» та «мало» вивчаються [21]. Варто звернути увагу на той факт, що відсоток меншин значно відрізняється між країнами-членами ЄС (наприклад, до 5% в Австрії, Данії, Греції, Португалії, Польщі, і понад 40% в Естонії та Латвії). Не всі жителі відповідної держави є носіями офіційної мови чи володіють нею як другою мовою (як у Латвії та Естонії) [19].

Освіта відіграє ключову роль у розвитку багатомовності особистості та суспільства. Раннє вивчення мов та контекстуальне/інтегроване навчання мові (двомовна – білінгвальна освіта) використовуються повсюдно у Європі та розкривають більше можливостей для вивчення інших мов в межах шкільних програм. Більшість держав ЄС одностайні, що ті, хто навчається, повинні засвоїти принаймні дві іноземні мови та повинні бути лінгвістично здатними вийти на ринок праці або продовжити навчання в інших державах. Завданням освітніх систем є не лише викладання мов, а й розвінчання загальних міфів, таких як-от: надмірна вартість мовних послуг ЄС, переваги однієї чи кількох мов ЄС, шкідливий вплив двомовності тощо. Існує тенденція до ідентифікації дво- або багатомовної вищої освіти з англійською середньою освітою. Ризики розвитку так званого субтрактивного білінгвізму (засвоєння другої мови за рахунок рідної мови чи офіційної мови) стають все більшими.

У Нідерландах, Данії, Швеції та навіть Німеччині все більше випускників вільно володіють англійською мовою, чого не можна сказати про офіційну мову в цих країнах. Європейська Комісія вимушена була погодитися, що «тенденція в не англомовних країнах до навчання в англомовному середовищі, а не в

середовищі національної/державної або регіональної мови, може мати непередбачувані наслідки для життєдіяльності цих мов» [9, с. 84].

Важливим залишається те, скільки осіб і яку іноземну мову вивчають на різних рівнях освітньої системи. У всіх країнах багато іноземних мов викладають або принаймні пропонують до вивчення, переважно в середній школі. Проте, те, що мову викладають, не означає, що її засвоює кожен учень. Деякі мови є обов'язковими, деякі – необов'язковими до вивчення.

Роль та значення іноземних мов в освіті та професійній діяльності в Європі різні. Вже зазначалося, що найчастіше вивчають *англійську мову*. Відбувається своєрідна «англізація/англінізація/англітизація європейської освіти» – постійно зростаюче вживання англійської мови [35, с. 5]. Глобальне домінування англійської мови продовжує протидіяти баченню ЄС 2+1 щодо багатомовності (всі європейці повинні розмовляти двома мовами на додаток до своєї першої). Це стосується і сфери освіти. «Англінізація – Englishization», термін, який спочатку застосовувався для позначення адаптації до англійської мови таких лінгвістичних рівнів, як-от: фонологія, граматики, лексика, дискурс, реєстри, стилі та жанри [36, с. 360]. Існують такі причини поширення англійської мови в європейській освіті:

1. Зростаюче використання англійської мови як засобу навчання;
2. Надання англійській мові більш помітної ролі як навчального предмета, що викладається у межах шкільної програми;
3. Поєднання 1 та 2 на прикладі таких педагогічних моделей, як «Змістовно-мовне інтегроване навчання» (Content and Language Integrated Learning – CLIL) та програм мовного занурення. Англінізація відбувається у контексті: EMI (English as a Medium of Instruction) – англійська як засіб навчання, EFL (English as a Foreign Language) – англійська як іноземна мова та CLIL.
4. Четвертою, менш помітною формою англінізації в освіті, є надзвичайний вплив цього процесу на педагогічний персонал, навчальний розклад, підбір методичних матеріалів та розробку освітніх програм.

Англінізація відбувається на всіх рівнях освітньої системи в Європі. На третинному рівні (вища освіта) англійська мова вбудована в процеси інтернаціоналізації, глобалізації та європейської стандартизації, внаслідок чого ця мова все частіше використовується як засіб навчання.

У 2014 році англійською мовою було запропоновано більше 8000 програм на рівні бакалавра та магістратури в країнах ЄС (де англійська мова не є офіційною мовою, що на 29% більше у порівнянні з 2007 роком [45], що робить англійську мову мовою вищої освіти *par excellence* [18]). Однак, існують величезні національні відмінності, оскільки Північна та Центральна Європа

значно більше «пронизана» англійською мовою, ніж Південна та Східна Європа [24]. Поширення англійської мови призвело до зменшення вивчення інших іноземних мов у Європі. У 2016 році відсоток студентів, які вивчають англійську мову на середньому рівні, становив 94%, що відбувалося на фоні різкого падіння вивчення інших мов, наприклад французької та німецької. Однією з причин зниження рівня вивчення інших мов, крім англійської, є скорочення витрат на освіту, що змушує органи управління освітою переглядати навчальні програми та пріоритети [30].

Англійську мову усюди викладають як іноземну. На Мальті це національна мова поряд з мальтійською. Скрізь, крім голландсько-мовної громади Бельгії та Швейцарії, її викладають уже в початковій школі. У деяких країнах вона вказана як обов'язкова (крім Франції). Можна зробити висновок, що навіть у країнах, де англійська мова є необов'язковою, вона домінує на всіх рівнях і має набагато більше учнів, ніж будь-яка інша мова, за винятком франкомовної громади Бельгії. Отже, превалювання англійської мови не викликає сумнівів. Так звана глобальна англійська – це політична і культурна реальність XXI століття. «Глобіш» (Globish), або «світова стандартизована розмовна англійська» (World Standard Spoken English) містить близько 1500 слів. Іншою тенденцією є те, що англійська продовжує поширюватися світом, фрагментуючись у багато місцевих діалектів, які дістали назву Englishes — англійські мови. Не менш точною є інша назва glocal English – «глокальна англійська» (від поєднання слів global (глобальний) та local (локальний). Наприклад, Spanglish – своєрідний мікс іспанської та англійської – на кордоні Мексики і США, Greekish – суміш грецької та англійської в Греції чи Singlish, якою розмовляють у Сінгапурі, та Tanglish – на Філіппінах. Власним діалектом – європейською англійською Denglish – розмовляють в ЄС. Його особливістю є те, що він має обмежений словниковий склад і абсолютно позбавлений ідіом, тому простий і зручний для використання.

**Німецьку мову** теж викладають як іноземну. Скрізь, крім голландської спільноти Бельгії та на Мальті, її викладають уже в початковій школі. Відтак, її можна віднести до другої іноземної мови. На сьогодні Данія, Франція, Ісландія та Швеція повідомляють про зменшення інтересу до німецької мови.

**Французьку мову** як іноземну теж викладають уже в початковій школі. У голландсько-мовній спільноті Бельгії, де французька мова є обов'язковою, французька є найбільш поширеною іноземною мовою. Данія повідомляє про зниження інтересу до французької мови. У Швеції до неї хоча і незначно, але зростає інтерес.

**Іспанська мова** згадується як іноземна мова у всіх країнах, окрім Естонії, Угорщини, Литви та Швейцарії. Переважно її викладають у середній школі. У

Франції це найпоширеніша іноземна мова. У Данії, Німеччині, Ісландії та Швеції іспанську стали вибирати частіше, наприклад, у Швеції вона «обійшла» французьку; в середній школі – німецьку.

**Італійська мова** згадується як іноземна мова багатьма, але не в голландсько-мовній частині Бельгії, Естонії, Фінляндії, Угорщини та Литви. Переважно її викладають у середній школі, за винятком Австрії, де вона викладається вже в початковій школі.

Існують також можливості для дорослих вивчати іноземну мову. У Данії дорослі можуть відвідувати вечірню школу; вони можуть обирати окремі предмети іноземною мовою на рівні гімназії. Також існує багато форм післядипломної освіти (університети, навчальні коледжі тощо), які пропонують можливості для вивчення іноземних мов.

У Німеччині окремі компанії, які мають торгові відносини за кордоном, пропонують вивчення іноземних мов для своїх працівників. Усі дорослі мають можливість відвідувати мовні курси у «народних гімназіях» чи комерційних мовних школах.

Вивчення мов дуже популярне серед дорослих у Великобританії. Однак це не безкоштовно і залежить від місцевих пропозицій. Зазвичай мови пропонують у місцевих коледжах додаткової освіти, школах (у вечірній час) або в центрах освіти для дорослих. Крім того, Відкритий університет нещодавно додав курс «Мови» до своєї навчальної програми та отримав заявки від тисячі студентів.

В Італії в регіональних навчальних центрах для дорослих є курси іноземних мов.

У Норвегії такі курси пропонуються в приватних закладах, які підтримуються закордонними урядами для просування певної мови. Так звані «Народні університети» підтримуються державою і пропонують курси для дорослих з різних іноземних мов. Ці «університети» є неакадемічними та розташовані в основних містах всієї країни.

## 2.2.

---

### ***Загальні засади та принципи реалізації мовної політики в системі публічної служби: європейський контекст***

Резолюція Ради Європи № 453 (2019 р.) про використання мов місцевими та регіональними органами влади зазначає, зокрема, таке [44]:

1. Однією з особливостей зростаючого розмаїття міст та регіонів Європи є все більша мовна різноманітність. Як результат, європейські місцеві та



регіональні органи влади стикаються з дедалі більшою кількістю мовних питань у реалізації своїх функцій та наданні державних послуг.

2. ...все більше місцевих органів влади, реалізуючи відповідне право, приймають та застосовують власні мовні рішення та мовну політику відповідно до власних потреб, і в результаті вступають у незгоду з органами вищого рівня.

3. Це спонукало Конгрес більш уважно вивчити, як місцеві та регіональні органи влади можуть і повинні підходити до мовних питань, порушених їх громадянами. Основним опорним документом Конгресу з цього питання є Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, яка у 2018 році відсвяткувала двадцять років набрання чинності, і яка має власний механізм моніторингу – Комітет експертів Європейської хартії регіональних мов та мов меншин.

4. Стаття 10 цієї Хартії дає цінні вказівки щодо використання регіональних мов та мов меншин місцевими та регіональними органами влади у суспільному житті, які заслуговують на увагу всіх місцевих та регіональних органів влади...

5. Оскільки Хартія обмежує своє застосування мовами, які існують на території понад ста років, місцеві та регіональні органи влади повинні надавати послуги відповідно до сучасного демографічного профілю своїх громадян. Мова – це насамперед інструмент спілкування, і місцева та регіональна влада повинна вільно використовувати неофіційні мови під час своєї роботи, якщо це дозволить їм краще спілкуватися з цільовою групою.

6. Оскільки кожне місто має свій специфічний демографічний профіль, задля забезпечення ефективніших послуг, воно повинно провести детальну оцінку мовних потреб своїх громадян та інших осіб, які користуються його публічними послугами.

7. Конгрес вважає, що мовне розмаїття є надбанням для європейських міст та регіонів, що їх слід оцінювати та вдосконалювати на благо всіх, і що це сприятиме більшій соціальній згуртованості та взаєморозумінню між носіями мовних меншин та тими, хто розмовляє офіційно мовою (мовами)

8. Конгрес, таким чином

а) діє на основі:

- звітів та рекомендацій Конгресу, прийнятих на виконання Європейської хартії місцевого самоврядування;

- Європейської хартії регіональних мов та/або мов меншин (ETS № 148);

- Рамкової конвенції про захист національних меншин (ETS №157), тощо;

б) враховуючи, що місцева та регіональна влада перебуває на передньому плані у сфері надання громадських послуг та взаємодії з громадянами та мешканцями на їх територіях, місцевим та регіональним органам влади країн-членів Ради Європи рекомендується:

- проводити детальну мовну оцінку мовних потреб своїх громадян та інших осіб, які користуються їхніми послугами;

- надавати послуги всім мовним меншинам для забезпечення належного доступу до державних служб та демократичних органів, наскільки це можливо;

- керуватися статтею 10 Європейської хартії регіональних мов та/або мов

меншин у веденні їх бізнесу та наданні послуг і застосовувати ці положення до всіх мовних меншин на своїх територіях, наскільки це можливо;

- де можливо, забезпечити виділення конкретних фінансових ресурсів для надання послуг іншими мовами (не офіційною мовою);

- здійснювати мовне навчання та набирати посадовців, які володіють відповідними мовами;

- надавати інформацію про політичні права та інформацію про вибори відповідними мовами;

- надавати інформацію про державні послуги, такі як охорона здоров'я, освіта, зайнятість, тощо....

Публічна служба – це суспільна діяльність, відтак – публічні службовці повинні використовувати мову, яка є зрозумілою у комунікаціях з клієнтами. Державна (офіційна) мова повинна сприяти суспільному розумінню політики та її наслідків і не перешкоджати громадянам в отриманні доступу до державних послуг та благ. Разом із державною мовою актуалізується значення володіння іноземними мовами публічними службовцями. Інституції державного сектору, такі як різні урядові органи, міністерства, органи місцевого самоврядування, державні підприємства, суди та громадські організації потребують адміністраторів з хорошими комунікативними навичками спілкування іноземною мовою для контактів з міжнародною спільнотою та представниками міжнародних організацій країни на теми та з викоистанням словникового запасу, пов'язаного зі сферою державного управління та політики» [26].

Знання однієї або декількох іноземних мов – це щоденна потреба європейських публічних службовців. Вони повинні вільно спілкуватися іноземною мовою і в той же час адаптуватися відповідно до поточних потреб, з якими стикаються як на робочому місці, так і в соціальних спільнотах в рамках навчання протягом усього життя. Таке навчання полягає у формуванні іншого менталітету та відповідного середовища щодо реалізації мовних компетентностей публічних службовців з урахуванням усіх їхніх соціальних та професійних особливостей.

Європейська мовна політика щодо публічної служби має на меті покращити культурне розуміння між країнами-членами Європейського Союзу. Через кращі знання сучасних європейських мов, полегшується спілкування та взаємодія між європейцями, такі знання сприяють просуванню європейської мобільності, взаєморозумінню та співпраці, звільненню від забобонів та дискримінації. Це допомагає розробці загальних принципів освітньої політики щодо вивчення мов та досягає більшої конвергенції політики держав-членів на європейському рівні шляхом угод про постійне співробітництво. Скасування меж між європейськими країнами та розширення можливостей та обов'язків

публічних службовців для мобільності та співробітництва з їхніми колегами з інших держав-членів призводять до постійного і все більш необхідного вдосконалення та розширення навичок іноземних мов. Публічні службовці повинні набути конкретних мовних навичок та знань через навчання, щоб ефективно виконувати свої обов'язки [12]. Для публічних службовців, особливо новопризначених, знання іноземних мов вважається обов'язковою професійною вимогою. З цієї причини встановлення загальних рівнів мовних навичок, які пропагуються через Спільну європейську рамку, гарантує публічним службовцям стандарти вивчення мови.

Ведмецька Л. виділяє п'ять основних проблем, характерних для публічних (державних) службовців країн Європейського Союзу [1, с.177-178]:

1. Проблема грамотного усного і письмового висловлювання держслужбовців (володіння рідною мовою в принципі). Професія держслужбовця передбачає роботу з великим обсягом документів та постійне спілкування з людьми. Ця проблема настільки актуальна, що неодноразово приводила до ідеї про введення спеціальних тестів або іспитів для державних службовців (в Україні – це наявність обов'язкового сертифікату про вільне володіння українською мовою – пункт про неодмінну здачу іспиту для кандидата на посаду держслужби на знання рідної мови) для перевірки їх спроможності писати грамотно і висловлювати свої думки чітко. Проте, в той же час, здобувачам магістерського ступеня в НАДУ і її регіональних інститутах (тобто діючим чиновникам) скоротили курс з української мови, в якому розглядалися актуальні для державних службовців питання сучасної української мови і культури мовлення.

2. Проблема використання (вживання) професійної мови (надмірне ускладнення і перевантаженість ділової мови, нерозуміння держслужбовцями розмовної світської мови при комунікації з громадянами і представниками суспільства), що може ускладнити роботу і взаєморозуміння і між самими службовцями. Потрапляючи в державний орган, новопризначений службовець стикається з масою малодоступних для розуміння термінів. Звідси виникає проблема ускладнення бюрократичної мови і появу професійного сленгу. Можна говорити про те, що проблеми, пов'язані зі специфікою мови держслужбовців впливають на розвиток державної політики і спроможності держави. Новопризначені службовці стикаються з необхідністю витратити час на «навчання» професійному сленгу і розуміння принципів написання документів, що знижує ефективність їх діяльності, так як вони витрачають занадто багато часу, читаючи незрозумілі тексти, привчаючи себе писати довгі незрозумілі речення. Нечітко сформульовані офіційні документи забирають час і ресурси держслужбовців і служать загрозою для реалізації державної

політики. Крім того, некоректно складені в плані грамотності і ділової мови документи можуть послужити причиною неправильного застосування закону і невірної інтерпретації концепцій і стратегій, що знижує спроможність держави до розвитку і ефективного управління. Отже, проблема «канцелярського стилю письма» є вельми актуальною і гострою.

3. Культура мови публічних службовців (виразне, ввічливе і тактовне спілкування з громадянами). Адміністративна мова, яка некоректно використовується, спотворює зміст, здатна відштовхнути і навіть образити головного споживача державних послуг – громадянина держави. Професійна мова державних службовців не повинна бути поєднанням жаргону, простомовлення, іноземних запозичень і бюрократичної мови. Інакше це може привести до негативних наслідків як для громадян, так і для самих посадовців.

4. Низький рівень володіння іноземними мовами, які використовуються в процесі роботи з документами на міжнародному рівні або в міжнародних виконавчих органах (наприклад, в Європейській комісії Європейського Союзу). Труднощі, пов'язані з володінням іноземною мовою при роботі в міжнародних організаціях, є досить специфічними, але від цього не менш актуальними. Наприклад, в журналі «The Economist» була опублікована стаття «EuroEnglish: Blasting the Bombast», яка вказала на проблему «чистоти» англійської мови, яка використовувалася чиновниками Європейської комісії [35], для яких англійська мова не є рідною мовою. Кампанія з питань чистоти письма (The Clear Writing Campaign), розроблена в рамках Європейської Комісії та запущена в березні 2010 року, є не першою спробою Єврокомісії налагодити комунікацію серед її службовців. Ця кампанія продовжує серію ініціатив, сформульованих ще у 1998 році і спрямованих на забезпечення «резюмування громадянами» стратегічних документів чиновників, а також створення єдиної внутрішньої системи редагування документів. Однак постійна плутанина в сучасних офіційних документах говорить про високу актуальність даної проблеми і на сьогодні. Проблема охоплює 23 робочих мови Єврокомісії, звертається особлива увага на якість перекладу англійською мовою робочих документів. Вивчивши діяльність 6000 співробітників Комісії в 2011 році, автори «лінгвістичної реформи» виявили, що 95% документів пишеться відразу англійською мовою, але тільки 13% з тих службовців, хто використовували англійську, були носіями мови. При цьому редакторська правка здійснюється вкрай рідко, хоча і доступна для службовців. Звідси виникає проблема якісного використання мови, допущення граматичних і стилістичних помилок, «обтяжливості» мови [35]. Європейська комісія не є єдиним прикладом актуальності даної проблеми. Незнання мов також унеможливорює використання архівів, спеціальних документів та

аналітичних матеріалів, підготовлених місцевими мовами багатонаціональної держави [27].

5. Низький рівень володіння іноземними мовами, які активно використовуються в міжнародній практиці (англійська, німецька, французька), що ускладнює процес професійного саморозвитку, обміну і використання міжнародного досвіду для вдосконалення системи державного управління. Володіння чиновниками іноземними мовами для можливості аналізувати і використовувати досвід зарубіжних колег, також представляється вкрай важливим для розвитку системи державного управління. В Україні у відповідності до кваліфікаційних вимог для зайняття посад державної служби (вищої ланки А) зобов'язали кандидатів надати документи про знання іноземної мови на рівні, що дозволяє забезпечувати пряме спілкування з іноземними колегами.

Таким чином, якщо розглядати уряд як інститут з надання державних послуг, важливість взаєморозуміння між державними службовцями і населенням є вкрай актуальною. Мова, яка використовується урядом, повинна стати більш доступною для розуміння громадян, для усвідомлення того, що уряд дійсно в змозі реагувати на їхні запити і потреби. Мова не повинна бути перешкодою в роботі всередині самого управлінського апарату, щоб не ставати на заваді реалізації державної політики, спрямованої на розвиток спроможності держави.

Як зазначають зарубіжні дослідники, належний рівень професійної мови держслужбовців – ознака належного врядування (good governance) та ефективного уряду (good government), в той час як низький рівень володіння мовою – ознака неефективного уряду (bad government) [23]. Володіння державними службовцями рідною, а також іноземними мовами, культурою усного та писемного мовлення на високому рівні може стати одним із чинників розвитку не тільки системи державного управління, а й суспільства в цілому.

Щодо мови в системі публічної служби європейських країн проводяться дослідження мовних стратегій і мовної політики в різних регіонах; аналізуються мови, якими пропонуються послуги в системі державної служби. Так, іноземні мови, якими спілкуються як в усних, так і в письмових засобах комунікації, використовуються в роботі аварійно-рятувальних служб, у наданні освітніх, медичних, соціальних, юридичних, транспортних, імміграційних, туристичних послуг і в театральних програмах. Найбільше мови впроваджуються в таких секторах, як туризм, імміграція, юридичні (усне спілкування) і транспортні (письмове спілкування) послуги. Медичні послуги також часто пропонуються широким набором мов. Найнижчим є рівень багатомовних послуг, що надаються в культурному секторі (театр), у

політичних дебатах, у процесі прийняття рішень. Нижче, ніж можна було б очікувати, посідають місце освітні послуги, особливо якщо взяти до уваги велику кількість учнів (і їхніх батьків), які відвідують школи по всій Європі і при цьому не володіють вільно офіційною мовою країни, де вони отримують освіту.

Мовою, що, крім державної, найчастіше пропонується при наданні усних і письмових послуг є англійська. Далі за нею – німецька, російська, французька та іспанська мови. Китайська й арабська також виявляються поширеними. Валлійська, каталонська і баскська мови широко використовуються на державній службі.

Можна припустити існування трьох цільових груп споживачів, які отримують послуги усно і письмово у системі публічної служби, а саме: а) ті, хто у відрядженні, ділові люди і туристи, б) групи іммігрантів, в) ті, хто розмовляє або читає іноземними мовами.

В більшості країн навчальні програми пропонують багатий вибір мов. Оскільки англійська мова є завжди першою іноземною мовою, що вивчається, і оскільки у багатьох ситуаціях достатньо використовувати лише цю мову, існує недостатня мотивація до вивчення другої іноземної мови. Цю ситуацію можна уникнути, якщо іншу мову (не англійську), обирати як першу іноземну мову; вже згодом є достатньо часу для вивчення англійської мови. Наприклад, такою мовою могла бути французька, і навіть пропонується латинська мова.

У своїй дисертації «Англомовна компетентність як чинник функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України» Дивнич Г. аналізує досвід таких країн як Данія, Люксембург, Німеччина, Словенія, Швейцарія та ін., де існуюча мовна й політична ситуація вимагає від державних службовців володіння іноземною (англійською) мовою вже на початку їх професійної кар'єри. Свої узагальнення дослідниця наводить у таблиці (табл.2.1) і обґрунтовує необхідність використання європейського досвіду для посилення організаційної спроможності України до повноправного членства у ЄС [3, с. 8].

*Таблиця 2.1.*

**Використання англійської мови  
в органах державної влади країн-членів ЄС**

<b>Країна</b>	<b>Використання англійської мови в органах державної влади</b>
Данія	мова ділового світу, освіти та державного управління
Італія	надання послуг

Латвія	участь у робочому процесі Ради Європи
Люксембург	міжнародна мова комунікації
Німеччина	базова кваліфікація, «лінгва-франка»
Польща	прийняття на посади
Словенія	робоча мова в деяких організаціях
Фінляндія	мова науки у сфері державного управління
Чехія	допущення до підготовки до служби
Швейцарія	«лінгва-франка» для подолання мовних бар'єрів усередині країни та на міжнародній арені

Національні мовні установи часто несуть відповідальність за просування своєї мови на міжнародному рівні. Хоча цей процес важко поєднати з метою 1 +> 2, так як традиційно лідирує трійка іноземних мов, яка складається з англійської, французької та німецької мов.

У межах Євросоюзу за мовну політику відповідають окремі держави-члени. Інституції ЄС відіграють підтримувальну роль у цій сфері, що ґрунтується на «принципі субсидіарності». Їхня роль полягає у сприянні співробітництву між державами-членами та в забезпеченні європейського виміру в державних мовних політиках. Упродовж багатьох років питання багатомовності залишається в центрі уваги діяльності трьох органів ЄС, як-от: Рада Європейського Союзу, Європейська Комісія (ЄК), Європейський Парламент. Мовна політика ЄС спрямована на захист мовної розмаїтості та поширення знань про мови з огляду на культурну ідентичність та соціальну інтеграцію. Не в останню чергу це спричинено тим, що в багатомовному суспільстві громадяни перебувають у кращому становищі й можуть легше скористатися перевагами освітніх, професійних та економічних можливостей, створених в об'єднаній Європі.

### **2.3.**

#### ***Мовне питання у діяльності органів публічної влади країн ЄС***

У Європі реалізація права на використання мов меншин державними органами стикається з низкою труднощів щодо моніторингу реальної практики, точної статистики та конкретних національних ситуацій. Оцінюючи виконання державами своїх зобов'язань щодо використання мов меншин владними

органами, експертні органи сформулювали висновки щодо покращання ситуації.

З моніторингових звітів (ACFC Opinion, ACFC Second Opinion; Report of the Committee of Experts, initial monitoring cycle/second monitoring cycle/third monitoring cycle та ін.) стає очевидним, що проблемами є: відсутність чіткості в існуючій законодавчій базі, що посилюється слабкою структурованістю політики щодо використання мов меншин (мови меншин використовуються на місцевому рівні на основі принципу ad-hoc (коли це необхідно) і економічних обмежень, включаючи витрати на переклад документів, що, в деяких країнах, ускладнює використання мов меншин органами влади). Більше того, не зважаючи на існування загальної законодавчої бази з реалізації цього права, воно не функціонує – швидше за все: а) через відсутність заохочувальних заходів з його реалізації; б) через те, що його здійснення дуже сильно залежить від готовності місцевих органів влади [33, с. 95-96].

Як наслідок, хоча місцеві органи влади безсумнівно відіграють важливу роль у використанні мов меншин у конкретних обставинах, вони мають дотримуватися законодавства, що встановлює:

- загальні правила використання мов меншин;
- надання місцевим органам влади можливості використовувати мови меншин у місцевих обставинах у міру необхідності.

У багатьох ситуаціях використання мов меншини є складним або нездійсненим процесом через відсутність мовних навичок серед державних службовців, що не дивно через дуже обмежені стимули для вивчення мов меншин. Як зазначив Комітет експертів у своїй доповіді про Швецію, «мовна компетентність дуже рідко розглядається як вимога або спеціальна кваліфікація в оголошеннях про роботу» [38, с.112].

Таким чином, було б логічним при наборі державних службовців зосередитися на тих, хто володіє мовами меншин, коли це вважається необхідним для виконання їх конкретних обов'язків. Позитивним прикладом стимулювання є Словенія, де знання мови меншини винагороджується фінансово (6% підвищення заробітної плати за активне використання мови і 3% підвищення заробітної плати за пасивні знання) [7, с. 52]. У той же час, є випадки, як, наприклад, у Данії, де значна кількість державних службовців добре володіють мовою меншини (німецькою), але представники мови меншин ніколи не звертаються до адміністрації своєю мовою [38, с. 85]. Така ситуація пояснюється декількома причинами (які, між іншим, змінюються). По-перше, відсутність попиту на використання мов меншин у відносинах з адміністративними органами та державними службами може бути зумовлена відсутністю пропозиції та традицій. По-друге, це може також бути пов'язаним зі



значними затримками та іншими незручностями для меншин у взаємодії з адміністративними органами, коли вони звертаються мовою меншин. Наприклад, Комітет експертів звернув увагу на таку ситуацію в Угорщині: існує рішуче застереження з боку державних органів щодо документів, складених мовами меншин, оскільки державні органи (місцевих громад) не є організаційно готовими, зокрема, кадрово, до обробки таких документів. Оскільки представники мов меншин знають, що їхні колеги в адміністрації не готові мати справу з документами мовою меншин, вони, зрозуміло, не використовують це право [38, с. 54 ]. І в Словенії є таке, де «ті, хто володіє угорською мовою взагалі неохоче її використовують, бо побоюються, що їх розглядатимуть як таких, що створюють проблеми – «trouble-makers». По-третє, це може бути також тому, що представникам національних меншин не вистачає інформації про існування відповідного права на мову та відповідного національного законодавства.

Прості заходи часто можуть бути достатньо ефективними для виправлення описаної ситуації, а саме: автоматизація заповнення адміністративних форм мовою меншини, гарантування того, що і двері і дверні таблички, що використовуються в адміністративних установах, на практиці є двомовними, тобто державні службовці (на дверях своїх кабінетів) зазначають, що вони володіють мовою меншини та ін. [38, с.101].

Щодо поліпшення існуючої ситуації вирішено вживати різні кроки та сприяти використанню мов меншин публічними адміністраціями. Перш за все, має бути прийнята нормативно-правова база на основі чітко визначених критеріїв, щодо яких першими повинні бути проконсультовані національні меншини, які зобов'язані враховувати вимоги, висловлені особами, які належать до меншин. Необхідно дозволити місцевим органам влади ухвалювати рішення щодо полегшеного використання мов меншин з урахуванням місцевих обставин. Надання ясності щодо зобов'язань місцевих органів влади також суттєво сприятиме зменшенню напруженості навколо питання використання мови. По-друге, відсутність всебічної статистичної інформації про використання мов меншин у контактах з адміністрацією мали негативний вплив на розробку цільової політики, спрямованої на покращення використання мов меншин у державному секторі.

Ситуація у Великобританії стосовно валлійської мови може слугувати прикладом хорошої практики: ті органи, які прийняли схему валлійської мови, зобов'язані подавати щорічну доповідь про її впровадження на валлійську мовну раду, яка в свою чергу робить оцінку і, якщо необхідно, надає рекомендації [38, с.234 ].

Потреби національних меншин щодо публічного використання їхніх мов, реалізація необхідних законодавчих та практичних кроків для задоволення цих потреб у відповідності до стандартів, встановлених FCNM (Framework Convention for the Protection of National Minorities) та ECRML (European Charter for Regional or Minority Languages), є відповідним форматом поведінки за цими документами.

Однак важливою передумовою для успішної реалізації зазначеного права є, без сумніву, виділення відповідних засобів, включаючи підтримку безперервної підготовки та навчання іноземним мовам, спрямованих на забезпечення персоналу належними навичками з питань мов меншин, а також підтримку нарощування обізнаності, які є необхідними заходами для задоволення вимог мовних спільнот у відносинах з державними органами. Нарешті, загалом, державні органи повинні дотримуватися проактивного, відкритого і прагматичного підходу щодо використання мов меншин у відносинах з системою державного управління. Як зазначив Комітет експертів стосовно практики в Хорватії [38, с.177]: загалом хорватські органи влади здаються сприйнятливими до потреб і побажань носіїв регіональних мов та мов меншин. Хоча реалізація положень Хартії вимагає від держав-учасниць проактивного підходу до кожної угоди, яку вони уклали, хорватська влада часто задовольняється тим, що не було ні запитів, ні скарг від імені носіїв регіональних мов або мов меншин.

Хоча багато носіїв регіональних мов та мов меншин досить добре інформовані про свої права, уряди країн вважають за необхідне заохочувати більш активно використовувати ці мови у певних сферах суспільного життя, включаючи ті, де, можливо, не було такої практики в минулому. Це також важливо на тлі зменшення кількості носіїв регіональних мов та мов меншин, тенденцій асиміляції та звуження сфер використання регіональних мов та/або мов меншин в публічному управлінні.

Як приклад (модель) для наслідування адміністративними органами беруться ефективні заходи, вжиті данською владою щодо німецькомовних громадян. Ці заходи включають (на прикладі Державного офісу регіону – State County Office) таке [38, с. 85]:

- одна третина працівників офісу вільно володіють німецькою мовою;
- для документів німецькою мовою від заявників не вимагається переклад;
- на електронні листи, отримані німецькою мовою, відповідь надається німецькою мовою;
- особлива увага при процедурі підбору персоналу приділяється навичкам володіння німецькою мовою кандидатів;

- при плануванні відпусток офіс гарантує, що в будь-який час в органі влади є принаймні один співробітник, який володіє німецькою мовою.

Що стосується використання мови меншин у публічному управлінні, де це обґрунтовано та доречно робити, держава повинна, в межах своїх можливостей, пропорційно реагувати на мовні переваги населення. Іншими словами, у місцях компактного проживання носіїв мов меншин, органи державної влади повинні забезпечити якомога ширше їх використання.

Таким чином, мовна політика може означати забезпечення перекладу широко використовуваних адміністративних документів на мови меншин; прийняття усних чи письмових заяв мовою меншин; відповіді на усні чи письмові запити, що надаються мовою меншин, цією ж мовою; забезпечення достатньої кількості державних службовців, здатних мати справу з носіями мови меншин; використання мови меншин як внутрішньої мови всередині органу публічного управління. Протягом останніх десятиліть все більше європейських держав вживають відповідні заходи щодо мовних меншин на своїх територіях, у тому числі і у взаємодії з такими меншинами.

Однак, використання мов меншин адміністративними органами все ще має певні проблеми.

Можливість використання громадянами регіональної мови чи мови меншин у своїх стосунках з державним управлінням все ще слабка і недостатньо підтримується у багатьох європейських державах. Тому розглядаються додаткові заходи, спрямовані на те, щоб зробити це право оперативним. Це можуть бути законодавчі ініціативи та практичні кроки, які часто залежать лише від волі заінтересованих осіб.

Спектр послуг регіональними мовами на місцевому рівні не завжди співвідноситься з підтримкою цих мов на державному рівні. Три мови, які найчастіше підтримуються як регіональні мови європейськими країнами (регіонами) є німецька (підтримується усіма країнами), ромська (шістьма країнами) і словацька (п'ятьма країнами). Каталонська, хорватська, угорська, польська, російська та словенська мови підтримуються як регіональні мови в чотирьох країнах. Проте ромська, словацька і словенська мови не потрапляють у першу двадцятку мов для спілкування в системі державної служби та в громадських установах [37].

Рада Європи допомагає державам-членам застосовувати нові мовні програми та стимулює подальші інновації у вивченні мов, що є передумовою для розвитку співпраці навчальних закладів у різних європейських країнах [28]. У цьому напрямку важливо враховувати мовні потреби в різних галузях, створення нових мовних програм.

## **Висновки до розділу 2.**

1. Мовне розмаїття ЄС проявляється на засадах рівності та взаємозбагачення різних культур. Сучасна мовна політика Європейського Союзу орієнтується на розвиток національних мов і підтримку вивчення іноземних мов. Спрямованість мовної (та багатомовної) політики ЄС останнього десятиліття визначалася головним чином підпорядкованістю загальним стратегічним цілям та політичним пріоритетам Лісабонської стратегії, де зазначено важливість посилення географічної мобільності європейців та поліпшення вивчення іноземних мов. З метою здійснення взаємної поваги на практиці ЄС сприяє викладанню та вивченню іноземних мов та мобільності кожного громадянина за допомогою спеціальних програм для навчання та професійної підготовки.

2. Європейська мовна політика щодо публічної служби має на меті покращити культурне розуміння між країнами-членами Європейського Союзу. Через кращі знання сучасних європейських мов, полегшується спілкування та взаємодія між європейцями; такі знання сприяють просуванню європейської мобільності, взаєморозумінню та співпраці, звільненню від забобонів та дискримінації. Скасування меж між європейськими країнами та розширення можливостей та обов'язків публічних службовців для мобільності та співробітництва з їхніми колегами з інших держав-членів призводять до постійного і все більш необхідного вдосконалення та розширення навичок іноземних мов. Публічні службовці повинні набути конкретних мовних навичок та знань через навчання, щоб ефективно виконувати свої обов'язки. Тому вивчення іноземних мов стало об'єктом широкомасштабного обговорення і серйозних дискусій в ЄС (в межах освітньої та мовної політик). Численні документи з мовних питань пропонують безліч ідей для реалізації і конкретизації, змушують задуматися над питаннями і проблемами іншомовної комунікації, відкривають нові перспективи в дослідницькій роботі, а також у створенні нової культури контролю і оцінювання, в розробці навчальних програм і підручників нового покоління.

3. Разом з використанням офіційних мов оперування регіональною мовою або мовою меншин у стосунках з владними органами є яскравою демонстрацією правового статусу громадянина. В органах публічної влади і державної служби (коли це обґрунтовано кількістю відповідних мешканців) публічні службовці повинні володіти регіональними мовами і мовами меншин, а документи цими мовами мають бути доступними. Зазначені мови також можуть використовуватися під час дискусій між представниками місцевих і регіональних органів влади. Можливість використання громадянами

регіональної мови чи мови меншин у своїх стосунках з публічним управлінням все ще слабка і недостатньо підтримується у багатьох європейських державах.

## Список використаної літератури до розділу 2

1. Ведмецкая Л.В. Проблемы профессионального языка государственных служащих и развитие системы государственного управления. PolitBook. № 1. 2012. С. 171-185.

2. Годунко Л. В. Реформування шкільної іншомовної освіти в Чеській та Словацькій республіках у руслі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К.: Східноукраїнський Національний університет імені Володимира Даля. 2018. 23 с.

3. Дивнич Г. Англomовна компетентність як чинник функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук з державного управління. – Спеціальність 25.00.02 – механізми державного управління. Чернігів. 2018. – 23 с.

4. Левчук П.Г. Мовна політика в країнах Європейського Союзу та Україна. Аналіз та приклади добрих практик. URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11404/Levchuk\\_Movna\\_polituka.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11404/Levchuk_Movna_polituka.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

5. Рада Європи. Засідання Європейської Ради в Барселоні. 15–16 березня 2002 року. 2002. URL: <https://www.mercator-research.eu/uk/about/about-mercator-research-centre>.

6. About the Mercator European Research Centre. URL: <https://www.mercator-research.eu/en/about/about-mercator-research-centre/>

7. ACFC Opinion. URL: <https://rm.coe.int/168008c2ff>

8. Ahn E. A Region Divided/United: Language Policy Developments in the European Union. Conference paper prepared for the European Union Studies Association. 2007. Biennial Conference (Montreal, Canada). URL: <http://aei.pitt.edu/7679/1/ahn-e-05h.pdf>

9. A New Framework Strategy for Multilingualism. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>

10. A resolution on ‘endangered European languages and linguistic diversity in the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1539164198229&uri=CELEX:52013IP0350>

11. A resolution on protection and non-discrimination with regard to minorities in the EU Member States. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018IP0032>

12. Bourbouli A. Enhancing Language Skills for Intercultural Communication in the Hellenic Civil Service: The case of the Hellenic National Centre of Public Administration and Local Government. E-Journal of Science & Technology (e-JST). № 13 (1). 2018. URL: [http://e-jst.teiath.gr/issues/issue\\_54/Bourbouli\\_54.pdf](http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_54/Bourbouli_54.pdf)

13. Brussels Declaration on Foreign Language Learning. URL: <http://www.efnil.org/documents/declarations/brussels-declaration-on-language-learning>

14. Charter for Regional or Minority Languages. URL: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Language Policy Unit. Strasbourg, 2001. 273 p. URL: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR)

16. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. The European Indicator of Language Competence. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:EN:PDF>

17. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the Regions «Strengthening European Identity through Education and Culture». The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. URL: <https://secure.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/document/COM20170673.do>

18. Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M. (eds) English-medium Instruction at Universities: Global Challenges. Bristol: Multilingual Matters. 2012. 223 p.

19. Druviete I. The Latvian language: Official language of the Republic of Latvia and official language of the European Union. URL: <http://efnil.nytud.hu/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-08-Druviete-Mother.pdf>

20. European Parliament legislative resolution of 28 March 2019 on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council establishing 'Erasmus': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013 (COM(2018)0367 – C8-0233/2018 – 2018/0191(COD)). URL: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0324\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0324_EN.html)

21. European Survey on Language Competences. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/european-survey-language-competences-measuring-foreign-language-student-proficiency>

22. Final Report of High Level Group on Multilingualism. URL: [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High\\_level\\_report.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High_level_report.pdf)
23. House of Commons. Public Administration Select Committee. Bad Language: The Use and Abuse of Official Language. First Report of Session 2009–10. London. 2010. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmpublicadm/17/17.pdf> (дата обращения: 17.11.11)
24. Hultgren A.K., Dimova S., Jensen C. Introduction: English-medium Instruction in European Higher Education: from the North to the South'. In S. Dimova, A.K. Hultgren and C. Jensen (eds) English-medium Instruction in European Higher Education. Berlin: Mouton. 2015. P. 1–16.
25. Kaplan R., Baldauf R. Language planning from practice to theory. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1997. 403 p.
26. Kareva V. English for specific purposes: Public administration and political sciences *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. № 70. 2013. P. 1477 – 1481. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042813X00023/1-s2.0-S1877042813002152>
27. King K., McGrath S. Knowledge for Development? Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank aid. Zed Books London. New York. 2004. 224 p.
28. Kiliari A. Language Practice in Greece: The Effects of European Policy on Multilingualism. *European Journal of Language Policy*. 2009. P.21-28.
29. Komorowska H. Polityka językowa — warianty rozwiązań w krajach europejskich. *Języki obce w szkole*. № 1. 2004. P. 38–46.
30. Kramersch C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*. № 98. 2014. P. 296–311.
31. Kremnitz G. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Wien: Braunmüller, 1994. Zugriffsmodus. URL: <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13298/S0089237.pdf>
32. Language equality in the digital age. URL: [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2018/2028\(INI\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2018/2028(INI))
33. Language Rights in Relations with Public Administration: European Perspectives. Ed. by Iryna Ulasiuk. *International Journal on Minority and Group Rights*. – Koninklijke Brill NV, Leiden. № 18. 2011. P. 93–113
34. Lanvers U., Hultgren A.K. The Englishization of European Education. *European Journal of Language Policy*. Liverpool University Press. Volume 10. Issue 1. Spring 2018. P. 1-11. URL: <https://online.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/10.3828/ejlp.2018.1>

35. Johnson L. Euro-English: Blasting the bombast. Sep 30th 2011. London. On-line journal «The Economist». URL: <http://www.economist.com/blogs/johnson/2011/09/euroenglish/print>
36. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. Oxford: Oxford University Press. 1992. 736 p.
37. Recommendation on Linguistic Diversification. Strasbourg: Council of Europe. 1998. Parliamentary Assembly. URL: <http://assembly.coe.int>.
38. Report of the Committee of Experts, initial monitoring cycle. URL: <https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/>
39. Resolution of 23 November 2016 on sign languages and professional sign language interpreters. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1539164158155&uri=CELEX:52016IP0442>
40. Resolution of 28 March 2019 on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council establishing the Creative Europe programme (2021 to 2027) . URL: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0323\\_EN.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0323_EN.html?redirect)
41. Stamatoudi, I. A Commentary to International Conventions and *European Union Law*. Official Journal of the European Union C 321 E/113.. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192363>
42. The European Language Portfolio (ELP). URL: <https://www.coe.int/ru/web/lang-migrants/european-language-portfolio-elp->
43. The Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. URL: <https://secure.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/document/COM20180272.do>
44. The use of languages by local and regional authorities. *European Journal of Language Policy*. Vol. 12. № 1. 2020. P. 126-128. URL: <http://muse.jhu.edu/article/753478>.
45. Wächter B., Maiworm F. English-taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014. Bonn: Lemmens. 2014. URL: [http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca\\_docs/images/members/ACA-2015\\_English-Taught\\_01.pdf](http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf)



## РОЗДІЛ 3.

---

### **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ**

#### **3.1.**

---

##### *Європейські системи підготовки публічних службовців*

Система професійного навчання публічних службовців нерозривно пов'язана з удосконаленням публічного управління. Тому на сьогодні перед органами виконавчої влади та місцевого самоврядування України постає важлива проблема – переосмислення місця і ролі зарубіжного досвіду у системі підготовки з публічного управління.

Принцип глобального контексту полягає у тому, що усі зміни, які є пріоритетами суспільства та держави, повинні узгоджуватися з інтеграційними процесами та світовими тенденціями. Цей принцип введено всупереч галузевій та «місцевій» ідеології, яка полягає у тому, щоб розглядати зміни під кутом лише професійних і «вітчизняних» точок зору та критеріїв оцінки. Зокрема він спрямований на протиставлення практиці розроблення українськими науковцями програм розвитку підготовки державних службовців без залучення іноземного досвіду.

У більшості країн світу професійній підготовці і перепідготовці державних службовців надається чимале значення. Ця проблема складає найважливішу частину державної політики. Пояснюється це тим, що результати навчання державних службовців є умовою як для просування по службі, так і присвоєння чергового рангу, чину, звання і т.ін., підвищення заробітної плати тощо. Прийом на державну службу та просування по ній є органічно пов'язані з безперервним навчанням державних службовців. Існують чіткі формальні кваліфікаційні вимоги, які полягають у наявності вищої (фахової) освіти для певних рівнів посад – обов'язковою умовою для прийому на державну службу є наявність базової освіти і спеціальної профільної підготовки. Крім того, для підвищення професійних навичок у процесі кар'єрного росту державний службовець регулярно повинний відвідувати різні курси перепідготовки, підвищення кваліфікації, проходити стажування і т.ін.

Для побудови цілісної картини системи підготовки кадрів для публічної служби за кордоном необхідно розглянути всі підходи.

1. За змістовною складовою. У світі сформувалися три основні категорії академічних програм з публічного управління:

- програми, орієнтовані на соціальні науки (наприклад, Північна Європа);
- програми, в яких переважала менеджерська наука;
- програми, які ґрунтувалися на правових дисциплінах (наприклад, Південна Європа).

Натомість в більшості країн Північної Європи на сьогодні спостерігається міждисциплінарний підхід. Крім того, відносно велика кількість програм ґрунтується переважно на менеджменті та економічних дисциплінах (наприклад, країни Прибалтики та Словачія).

2. За територіальною складовою. На світовому ринку освітніх послуг на сучасному етапі конкурують декілька моделей підготовки державних службовців:

- *північноамериканська* – передбачає міждисциплінарний підхід, характерним є запровадження освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». Американські стандарти ґрунтувалися на європейській традиції підготовки, натомість, історичні особливості розвитку обумовили значні відмінності в стандартах професійного навчання. Північно-американська модель є привабливою для країн перехідного періоду;

- *французька* – державно-централізована система підготовки нечисленної висококваліфікованої еліти, яку забезпечує Національна школа державного управління (ENA). Французька модель передбачає інтенсивне навчання майбутніх державних службовців, які вже отримали відповідну вищу освіту чи досвід до вступу на державну службу. Французька модель підготовки державних службовців є економічною в тому плані, що не вимагає значних фінансових витрат. Нею легко управляти та залучати іноземну технічну допомогу. Проте, недоліком такої системи є відсутність спеціальної підготовки державних службовців середнього та нижчого рівнів. Зазначимо, що саме французька модель була прийнята Україною, щоправда, доповнена національними особливостями;

- *німецька* – основою підготовки є юридична освіта, доповнена службовою підготовкою та системою підвищення кваліфікації для державних службовців середнього та нижчого рівнів. Німецька модель вимагає досить високий рівень спеціалізованої підготовки до прийому на службу і відносно незначне забезпечення підвищення кваліфікації. Німецька модель ґрунтується на міцній законодавчій базі, що є також притаманним для країн посткомуністичного табору;

- *англосаксонська* – поєднання бізнесу і державного управління. Англосаксонська модель – це модель учнівства, де потребується велика частка навичок та знань задля ефективного виконання посадових обов'язків, під наглядом старших службовців, що, в свою чергу доповнюється коротко- та довготерміновими програмами підготовки. Англо-саксонська модель поєднує в собі комерційну діяльність і державне управління. Країни пострадянського простору не використовують її через суттєві відмінності в традиціях підготовки кадрів для державного управління;

- *інші моделі.*

У різних моделях надається перевага різним напрямкам. Так, в північноамериканській – технічним та суспільним дисциплінам (60 % усіх дисциплін), в англо-саксонській – гуманітарним і соціальним (85%), в німецькій – праву та економіці (80%).

Деякі заклади країн молодій демократії започатковували програми з публічного управління, реагуючи на політичну боротьбу та існуючу конкуренцію між факультетами (наприклад, факультет філософії в Софіївському університеті Болгарії, факультети соціально-політичних наук в Україні). Новостворені заклади та ново-розроблені програми з публічного управління стикалися із численними проблемами: низька кваліфікація викладацького персоналу; труднощі у розробці програм в межах наявних ресурсів та браку фахівців з основних предметів, що призводило до порушення балансу між відповідністю стандартам та якістю; проблеми випускників магістерських програм тощо.

Хоча програми з публічного управління у країнах Європи базуються на старих структурах, вони постійно реагують на зовнішні зміни: входження в європейський адміністративний простір, відповідну інституційну організацію, процеси та цінності.

Зазначимо, що в Україні спостерігається поєднання європейської та північноамериканської моделей підготовки державних службовців. Для України як демократичного суспільства важливим є оптимальне подання різних підходів, переважання функціонального підходу над галузевим (що визначає зміст програм, які зорієнтовані на надання послуг населенню, реалізацію завдань адміністративної реформи та європейської інтеграції тощо).

Беручи до уваги глобальний контекст, зазначимо, що програми підготовки з публічного управління, як правило, відповідають таким основним цінностям, як-от: прозорість, передбачуваність, підзвітність, адаптивність, ефективність та співпраця (налагодження між-організаційного діалогу та координації). Зазначені цінності повинні бути притаманними як закладам, так і управлінським процесам на всіх рівнях і повинні захищатися незалежними

контролюючими органами (наприклад, з аудиту), системами юрисдикції, парламентом, а також «клієнтами» публічного управління, а саме – громадянами та організаціями. Ще одним викликом є європейський вимір підготовки з публічного управління, що означає підготовку добувачів із тих дисциплін, які вимагають від них бути ефективними публічними службовцями.

Основною метою таких програм, які викладаються в університетах, школах та інститутах, з наданням ступеня бакалавра та магістра, є підготовка випускника до управлінської діяльності. Це передбачає звернення особливої уваги до таких пріоритетів:

- перш за все, вивчення теорії (таких предметів, як право, з акцентом на адміністративному праві, аналіз політики, економіка);

- «ноу-хау», яке базується на технологіях та обґрунтовує основи управлінської діяльності і включає такі дисципліни, як підготовка управлінських документів, законопроектів, переговори з громадою та відповідні навички, публічного менеджменту (з акцентом на навичках, а не на теорії), знання двох-трьох іноземних мов;

- вдосконалення викладання, що сприятиме інтеграції знань здобувачів (історія, етика публічної служби, значення публічної служби, філософія). Це передбачає також переорієнтацію методів викладання від традиційної лекції до більш практичних інтерактивних методів.

Світова структура системи професійного навчання публічних службовців включає державні і недержавні навчальні заклади, що надають відповідні програми підготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців, але ядро системи складається з державних закладів (загальнодержавних або міжміністерських та галузевих закладів, підпорядкованих міністерствам), при цьому в системі є основний навчальний заклад загальнонаціонального рівня, наприклад у Франції це Національна школа управління (ENA), у Польщі – Національна школа державної служби, у США – Федеральний інститут управління.

Національні аспекти організації професійного навчання з публічного управління відрізняються за численними параметрами. Аналіз відповідних джерел інформації (сайти закладів, аналітичні документи, наукові статті) дає підстави для виділення їх. Таким чином, національні системи навчання/підготовки з публічного управління та відповідні заклади, які надають такі послуги, можна класифікувати згідно їх [24]:

- а) *інституційного розташування* (щодо різних рівнів публічного управління). Це:

- організації, які національні за масштабом та напів-автономні і підзвітні Президенту або Прем'єр-міністру;

- організації, які підпорядковуються кабінету міністрів;
- установи, які є частиною одного із підрозділів міністерства;
- установи, які функціонують в межах, підтримуються і управляються органами місцевого або регіонального самоврядування;

- агентства, які функціонують в межах підрозділів місцевого самоврядування (наприклад, поліцейські академії);

**б) джерел надходжень:**

- організації, які повністю фінансуються з Державного Бюджету;
- організації, які само-фінансуються і функціонують в приватному секторі (або іноді в державному секторі);
- установи які, разом з їх власним прибутком, також одержують державні субсидії;
- установи, які підтримуються іноземними/міжнародними організаціями;

**в) організації:**

- заклади/підрозділи, які функціонують в межах освітніх установ;
- установи, які функціонують як прибуткові або неприбуткові організації;
- установи, які управляються міністерствами або органами місцевого самоврядування;

**д) видів діяльності:**

- навчання з отриманням ступеня до- або після вступу на службу;
- короткострокова або довгострокова підготовка до- або після вступу на службу.

Як правило, основні цілі національного навчального закладу в системі підготовки/перепідготовки публічних службовців полягають у:

- базовій підготовці вищих державних службовців (наприклад, Франція, ЕНА – 27 місяців; Польща, Національна школа державної служби – 18 місяців);
- підвищенні кваліфікації державних службовців, перепідготовці;
- проведенні наукових досліджень;
- консультаційній діяльності.

Особливості навчального процесу полягають у тому, що:

- *навчальні програми підготовки* публічних службовців передбачають тривалий термін стажування, який сягає більше 50 % від загального періоду навчання;

- *різноманітні навчальні програми перепідготовки та підвищення кваліфікації*, що є професійно орієнтованими, тривалістю дев'ять, сім, два місяці, два тижні, один раз на тиждень.

Крім того, в індустріально розвинутих країнах створена і діє широка мережа освітніх і наукових установ, центрів, навчальних закладів, які під патронатом держави займаються модернізацією державної служби. Вони також виконують завдання щодо організації досліджень з удосконалення структури і функціонування державних і муніципальних органів влади.

До кінця минулого століття в багатьох розвинутих європейських і американських країнах були створені спеціальні програми підготовки кадрів для публічної служби, що укладаються в єдиний стандарт, який одержав назву МРА – Master of Public Administration (магістр публічного управління (публічного врядування)).

Вивчення і викладання теорії і практики публічного управління стали частиною навчальних програм у провідних університетах країн Заходу та світу. У ці програми, як правило, входять курси з теорії і практики публічного управління, державознавства, права, із проблем прийняття політичних рішень, управління державними фінансами, форм і методів управління державними підприємствами, управління системою розвитку людських ресурсів і т.ін. Зазначені програми спрямовані на отримання основних адміністративних навичок, до яких належать організаторські здібності, навички пошуку інформації, між-особистісні комунікативні навички, навички ведення переговорів, прийняття рішень, вирішення конфліктів. Звичайно, навички управлінців різних рівнів (середньої ланки і вищих посадовців) відрізняються.

*Форми* навчання різні: у замовника, очна, дистанційна. Зміст навчання характеризується тим, що існує різноманіття навчальних програм за предметною спрямованістю, але переважають напрями: менеджмент, інформаційні технології в електронному урядуванні, надання державних послуг, управління людськими ресурсами, стратегічне планування та інші.

До викладання залучаються викладачі з університетів, приватних консалтингових та тренінгових організацій, урядових та міжнародних організацій. У свою чергу, замовниками підвищення кваліфікації, перепідготовки державних службовців виступають міністерства та інші державні органи, організації за рахунок власних бюджетів, що складають від 3% до 5% від загального фонду заробітної плати. Останнім часом у західній публічній службі новацією є введення системи управління та розвитку діяльності, яка спрямована на вдосконалення навичок та компетенцій чиновників, зміну підходів до управління державними службовцями, що має важливе значення для професійного навчання управлінців.

На сьогодні, в більшості країн Європи відбувається реформування публічної служби та системи підготовки під впливом глобалізаційних процесів. Від початку 90-х років, європейську проблематику було реально взято до уваги

в рамках початкової підготовки та програмах безперервного навчання державних службовців, внаслідок численних факторів:

- зникнення внутрішніх кордонів в 1993 році, яке вперше дозволило багатьом системам управління безпосередньо стикнутися з європейськими реаліями;

- поширення європейських сфер компетенції, внаслідок введення в дію Маастрихтської угоди, на всі аспекти безпеки та юстиції;

- поглиблення загальноєвропейських компетенцій в численних сферах (довкілля, зайнятість, охорона здоров'я тощо);

- розширення ЄС і орієнтація нових країн-членів на посилення їх компетенцій в сфері публічного управління;

- європейський вимір як необхідна умова діяльності всіх чиновників (для посадовців публічної служби – участь у виробленні та запровадженні напрямків європейської державної політики, розвиток стратегій посилення європейського впливу; для працівників місцевої та медичної державної служби – обмін успішним досвідом, встановлення транскордонних форм співпраці);

- врахування європейської складової в програмах підготовки всіх навчальних закладів (мовна підготовка – обов'язкове володіння англійською для управлінців вищого рангу та середньої ланки; включення навчальних модулів стосовно європейської тематики до всіх навчальних курсів).

Узагальнена характеристика систем професійного навчання країн Центральної і Східної Європи представлена у таблиці 3.1 [1, с. 69].

*Таблиця 3.1.*

**Види та типи підготовки в країнах Центральної і Східної Європи**

<b>Підготовка</b>	<b>Характеристики</b>	<b>Країни</b>
Підготовка, що передують прийому на роботу	Типова для кар'єрної системи, є складовою процедури відбору.	Словаччина, Польща
Загальна попередня підготовка	Зустрічається в кар'єрних системах, призначена для щойно прийнятих або призначених державних службовців	Литва, Чехія
Підвищення кваліфікації	Відбувається упродовж всієї кар'єри, має за мету поновлення знань державних службовців, удосконалення вмінь та навичок для ефективного виконання обов'язків	Словенія, Словаччина, Румунія, Литва, Латвія, Угорщина, Чехія.

Проведений аналіз професійного навчання державних службовців у різних країнах дозволяє порівняти вітчизняну і закордонні системи підготовки/перепідготовки публічних службовців (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

**Порівняльна таблиця систем підготовки/перепідготовки державних службовців в Україні та країнах світу**

<b>Критерії</b>	<b>Країни світу</b>	<b>Україна</b>
<i>Система організації</i>	Система є логічною, кожний знає, за що відповідає, і намагається робити це з максимальною ефективністю.	Викладач надзвичайно перевантажений
<i>Навчальна програма</i>	Не дотримуються єдиної, обов'язкової програми навчання	Навчальна програма жорстко визначена для всіх слухачів однієї спеціальності
<i>Система оцінки</i>	Різні системи оцінювання і оцінок знань. Оцінювання тими, хто навчається, роботи викладачів.	Система оцінки нікого не стимулює і не заохочує
<i>Одержання диплома</i>	Диференційований диплом (академічний і професійний)	Диплом одержують практично всі, хто навчався (незважаючи на різний рівень здібностей і різні освітні цілі)
<i>Свобода вибору дисциплін (модулів), викладачів</i>	Широкі можливості вибору і розвитку. Діє правило «максимум особистої відповідальності за зроблений вибір».	Відсутня
<i>Робочий час</i>	З перших днів навчання надається інформація про те, скільки годин обов'язкових предметів і предметів на вибір здобувач (студент/слухач) повинний відвідати кожен семестр і за весь курс навчання. Асинхронна система організації навчального процесу	Синхронна система організації навчального процесу
<i>Методи навчання</i>	Інтерактивні методи навчання. Відсутня проблема списування	Традиційні методи навчання Загрозливі розміри списування.



Продовження таблиці 3.2.

Навчальні курси	Вузкопрактична спрямованість курсів	Затеоретизованість
Роль адміністрації та викладачів	Адміністрація закладу вищої освіти для здобувача (студента/слухача) – консультативний орган, а викладачі – «інструктори».	Адміністрація закладу вищої освіти для здобувача (студента/слухача) – контролюючий орган

Система підготовки кадрів змінювалася відповідно до нових вимог, пов'язаних зі вступом до ЄС, а саме – забезпечення якості навчання державних службовців, яке включає в себе:

- визнання того, що інституції, які пропонують курси з державного управління надають таким чином послуги з професійної підготовки своїм споживачам – органам виконавчої влади та їх працівникам – державним службовцям;
- аналіз потреб у навчанні у державному секторі;
- аналіз та оцінка різноманітних інституцій, що надають послуги з навчання з метою залучення найкращих з них;
- оцінка навчання та освіти, що надається з точки зору ефективності та результативності (тобто вплив підготовки на професіоналізм публічних службовців);
- моніторинг розвитку у сфері публічного управління для ідентифікації нових потреб у навчанні, що з'являються.

Проаналізований нами досвід країн Центральної та Східної Європи свідчить, що відсутність потрібної кількості належно підготовлених кадрів була відчутною під час підготовки цих країн до вступу до Європейського Союзу та адаптації в ньому. Особливо кадрова проблема виникала у зв'язку із необхідністю використання фондів ЄС, проведення комунікативних заходів, адаптації законодавства тощо. Тому завчасна турбота про підготовку таких фахівців в Україні видається необхідною.

У країнах Центральної та Східної Європи серед інших переваг європейської інтеграції зазначають зростання мобільності викладачів, дослідників та здобувачів, впровадження європейських стандартів вищої освіти та міжінституційне співробітництво, інтегрування програм підготовки фахівців тощо. Характерним було посилення роботи після вступу цих держав до ЄС, що пояснюється зростанням фінансового забезпечення та полегшенням організаційних процедур. Можна також відзначити активну взаємодію

державних інституцій цих країн із публічними та навчальними інституціями ЄС та країн-членів, а також внутрідержавне співробітництво із неурядовими організаціями, які активно працювали у сфері євроінтеграції. Водночас проводилася робота по впровадженню у навчальний процес нових спеціалізацій, пов'язаних із євро інтеграційними процесами [4, с. 35-37].

Досвід країн демонструє важливість таких чинників.

*Політична спроможність реалізації уроків західної практики професійного навчання.* Будь-яка адміністративна система, яка не має належної політичної підтримки з боку правлячої еліти, не досягає прогресу. Існують також зовнішні чинники (наприклад, стратегічні цілі вступу до ЄС), які розширюють аспекти впливу на розвиток систем управління та підготовки з управління.

*Стратегічне бачення чи прагматична еволюція.* Латвія є прикладом того, як стратегічне бачення адміністративної реформи, ефективна, функціональна і стабільна структура співпраці між державною службою і її системою професійного навчання досягла значних успіхів: чітка і досить дешева, зі значною донорською допомогою, тісно пов'язана з практичною діяльністю державних службовців. Литва, Угорщина та Словенія є прикладами більш прагматичного підходу: вони мали проблеми з координацією в державному управлінні. Із-за малого розміру країни Словенія уникла фрагментаризації системи підготовки, натомість, і на сьогодні знаходиться на стадії розробки своїх магістерських програм. Литва, із-за реалізації підготовки кожним міністерством, зазнала фрагментаризації та дублювання своїх зусиль, відтак – створила неефективну та малопродуктивну систему підготовки державних службовців. Угорщина з самого початку розбудови не налагодила контроль за децентралізованою системою управління людськими ресурсами.

*Управління людськими ресурсами та розвиток структури.* Більшість країн наслідують кар'єрну модель державної служби, за якої потреба в системі підготовки державних службовців сприяє підвищенню стандартів всієї державної служби.

*Ресурси.* Економічні ресурси країн були певною перешкодою на шляху реформування систем професійного навчання, натомість, вони не змінили стратегічний курс країн. Вибір моделі підготовки, яка фінансується замовником чи споживачем, залежав від ефективності використання ресурсів в системі підготовки державних службовців. Країни із менш розвиненою системою підготовки, в яких управління людськими ресурсами менш розвинене, орієнтувалися на модель, яка фінансується замовником (безпосередньо держава фінансує навчання). Де управління людськими ресурсами розвинене краще, використовується модель, яка фінансується споживачем (чи змішаний підхід).

Розвиток людських ресурсів в самій системі професійного навчання також важливий. Навчальні курси, які ведуться викладачами (тренерами) із практичним досвідом реформування, подолання труднощів під час реалізації нововведень, знанням поточної ситуації цінуються набагато більше. Тому підготовка викладачів (тренерів – training of trainers – ToT) стала важливою в нових системах підготовки.

Аналіз різних систем професійного навчання дає підстави для висновків:

а) інституційні системи повинні враховувати стратегічні політичні цілі щодо підготовки державних службовців, те, як підготовка відноситься до, забезпечує державну службу: її масштаб, якість, чи вона є кар'єрною чи посадовою;

- технічні процедури регулювання державної служби (відбір, оцінювання, винагороди, тощо) повинні узгоджуватися із набором необхідних професійних навичок та вмінь, на які б не впливали періоди політичних змін;

- технічне регулювання систем професійного навчання з метою забезпечення ефективного використання обмежених національних ресурсів на навчання;

б) найбільш ефективними є ті навчальні системи, які мають національний орган, відповідальний за підготовку державних службовців (визначення потреб, керівництво навчальними програмами, узгодження процесу навчання, моніторинг якості та оцінювання впливу навчання), який поєднує свою діяльність із закладами мережі професійного навчання;

в) уніфіковані національні стандарти, сприяння максимальній професійній мобільності, підвищення рівня підготовки та досвіду, оптимальне використання людського ресурсу – спроможних і високопідготовлених професіоналів, здатних реалізувати політичний розвиток та процес прийняття рішень на високому рівні;

г) змішана система фінансування має свої переваги: держава фінансує основні витрати на підготовку, але доходи отримуються від споживача послуг.

Об'єктивна тенденція до використання не однієї, а кількох мов у навчальному процесі у системі вищої освіти зумовлені декількома причинами: піднесення на новий рівень процесу міжмовної взаємодії у глобальному масштабі (зокрема, актуалізація англійської мови як головної «світової» мови); зв'язок з політичними, геополітичними, цивілізаційними процесами і перетворення багатомовності на вагому складову системи міжнародних відносин, на інструмент міждержавної співпраці.

## 3.2.

### *Західноєвропейські традиції використання іншомовної комунікації у підготовці публічних службовців*

На сьогодні мета системи публічної служби країн Європи не просто реалізувати підготовку службовців з іноземної мови, а щоб вони могли стати двомовними публічними службовцями. Мовне навчання стає все більше орієнтоване на підтримку службовців, які бажають підвищити свої вміння до відповідного вищого рівня та виявляють інтерес до вивчення мови.

Аналіз сучасних систем кваліфікаційних вимог до публічних службовців в європейських країнах дозволив визначити, що він заснований на компетентнісному підході. Його основою впровадження є модель компетенцій, що включає в себе й іншомовну компетентність.

Проте, в системі західноєвропейських традицій підготовки до комунікації в іншомовному середовищі існують і свої особливості, які полягають в адаптації освітніх програм під місцеві політичні, соціально-економічні та культурні умови. Для вибудовування цілісної картини іншомовної підготовки кадрів для публічної служби за кордоном необхідно розглянути досвід країн Західної Європи.

**Німеччина.** Для системи вищої освіти Німеччини, в межах якої відбувається професійне навчання службовців, характерні: самоуправління, тісний зв'язок науки і викладання, високі вимоги до якісного навчання та знань, їх практичної застосовності, якісне матеріально-технічне та інформаційне забезпечення навчальних і наукових процесів, активні зарубіжні зв'язки, комплексні дисципліни і постійні контакти з великими господарськими структурами (корпораціями, концернами і т.ін.) [5, с. 34].

За Конституцією Німеччини, в питаннях освіти між федеральною владою і владою земель існує жорсткий розподіл компетенцій. Кожна земля сама відповідає за планування і практичне здійснення освіти на своїй території. Права Федерального уряду в цьому питанні, в тому числі щодо фінансування, обмежені законами. Федеральний уряд бере участь в загальному плануванні сфери освіти для створення відповідних умов. «Земельний» підхід існує і в питанні вступу на державну службу. Основні вимоги, що ставляться до держслужбовців в Німеччині: професійна освіта і спеціальна попередня підготовка (вид і тривалість якої диференціюються в залежності від рівня службової посади).

Традиційний спосіб працевлаштування на вищій державній службі – це престижний юридичний ступінь та обов'язкове дворічне навчання, що повинні

закінчити всі студенти-юристи щоб скласти свій випускний іспит. Державні службовці, які не орієнтуються на посади, для яких потрібен університетський ступінь, як правило, після вступу на службу, проходять підготовче навчання в одному із закладів з державного управління Землі (Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung). Попередня підготовка молодих фахівців не є вузькоспеціалізованою. Її мета – гармонійна інтеграція чиновника нижчої ланки в систему державної служби. На цьому етапі увага приділяється знайомству з основними завданнями держслужби, з правами і повноваженнями, що забезпечують виконання службових обов'язків. На початковій стадії програма орієнтована, перш за все, на формування у слухачів навичок, що сприяють налагодженню міжособистісних контактів, адаптації до адміністративного середовища.

Німецькі університети, як пропонують програми державного (публічного) управління – це відносно молоді післявоєнні установи [27]. У 1947 р. французькі окупаційні війська заснували післядипломний заклад – Школу адміністративних наук у Шпейєрі («Staatliche Akademie für Verwaltungswissenschaften»), з 1950 р. – університет адміністративних наук м. Шпейєр (Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer), а з грудня 1997 р. – Німецький університет адміністративних наук м. Шпейєр (Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer). Цей заклад від початку відтворював модель Французької Школи управління (Ecole Nationale d'Administration – ENA). На відміну від інших університетів, які зазвичай входять до адміністративної системи управління землі, Школа в Шпейєрі фінансується спільно центральним урядом, усіма 16-ма землями і Центральним бюро праці (Bundesanstalt für Arbeit).

Університет Констанца, розташований у Баден-Вюртемберзі на півдні Німеччини. На сьогодні близько 1000 його здобувачів навчаються за програмою державного управління. У Потсдамі, столиці Бранденбурга, таких здобувачів близько 200.

Є також заклади, які пропонують програми з європейських наук, і діють у складі відповідних університетів: ZEI (Zentrum für Europäische Integrationsforschung) – Центр досліджень європейської інтеграції в Університеті Бонна, Європейський інститут (Europa-Institut) при університеті землі Саар, Європейський коледж Гамбургу (Europa-Kolleg Hamburg) в Гамбургському університеті, а також окремий Європейський центр компаративного управління та публічної політики (European Centre for Comparative Government and Public Policy), який був заснований у 1997 році трьома берлінськими університетами (Вільний університет, Технічний університет та Університет Гумбольдта) як спільний проект.

Мовна підготовка передбачає таке. У закладах Берліну, Бонна, Саарбрюккена, де здобувачі отримують ступень магістра європейських наук існують такі вимоги до вступу на програму [27]: диплом середньої школи високого рівня – тільки хороші і відмінні оцінки; відмінні знання мови – німецької, англійської та французької; інтерв'ю (співбесіда).

Як приклад навчальної програми, у Потсдамі базова підготовка (Grundstudium) складається з трьох частин:

1 Основна частина: Політична теорія та політична філософія; Політична система Німеччини; Аналіз та порівняння політик; Системи міжнародних відносин; Адміністрація та організація;

2. Розширення: Публічне право; Економіка; Бізнес;

3. Методологія: Методи емпіричного дослідження в межах соціології; Мови (особливо – англійська мова).

Поряд з закладами, що займаються первинною підготовкою держслужбовців підвищеного рангу, в Німеччині є система навчальних закладів, що займаються підготовкою і підвищенням кваліфікації чиновників, які обіймають посади держслужби. Молоді співробітники, які мають стаж роботи в держпараті до двох років, чиновники зі стажем роботи понад два роки і керівні працівники держапарату проходять таку підготовку в Федеральній академії публічного управління і права (ВАКoV – Bundesakademie für Öffentliche Verwaltung або ВАКÖV) при Міністерстві внутрішніх справ Німеччини. Загалом, навчання в академії орієнтоване на розвиток у слухачів системного мислення, комунікабельності та вміння працювати в команді. Дуже поширена практика стажування [5, с. 19].

Штаб-квартира Академії розташована у місті Брюль, навчальні заходи проводяться у Бонні, Берліні та Боппарді за багатьма напрямками, у тому числі засобами іншомовної комунікації, наприклад:

– семінари, що мають цільове призначення (функціональні та предметні сфери діяльності чиновників, підвищення кваліфікації у зв'язку, по-перше, з роботою в міжнародних організаціях, по-друге, з об'єднанням Німеччини та ін.);

- курси і семінари відповідно до діяльності фондів і міжнародних організацій (Німецький міжнародний фонд розвитку, Європейське Співтовариство і т.ін.).

Оскільки ці напрямки пов'язані з міжнародною діяльністю у сфері публічного адміністрування, іншомовна комунікація, вивчення іноземних мов є необхідним елементом у підготовці публічних службовців, здатних до професійного спілкування на міжнародному рівні. Базовим елементом у європейських та міжнародних тренінгах є курси, запропоновані ВАКoV в школі

уряду Джона Кеннеді Гарвардського університету (США), в Кембриджі; програма MBA, що пропонується Вищою школою менеджменту спільно з Kellogg School of Northwestern University of Evanston (США); і магістерська програма в Нью-Йоркському університеті, яка вперше була запропонована в 2005-2006 роках. Крім того, ВАКoV пропонує міжнародний короткий курс навчання у Франції, в ENA (Ecole Nationale d'Administration), що є чудовою можливістю для публічних службовців значно підвищити свій рівень володіння французькою мовою. ВАКoV бере участь у відборі учасників для кожного курсу [15].

Таким чином, у Німеччині реалізуються дві традиційні академічні програми, які пропонують ступінь з державного управління (Констанц і Потсдам), одна післядипломна програма в Шпейєрі та нові програми з європейських наук у Берліні, Бонні, Гамбурзі та Саарбрюккені. Ці програми навчання доповнюється, по-перше, новими програмами в Fachhochschulen, та, по-друге, традиційними академічними програмами зі спеціалізаціями в галузі публічного управління (наприклад, програми політології в Бамберзі та Дуйсбурзі, програми з управління в Мангеймі, Геттінгені, Гамбурзі, Мюнхені та Потсдамі, і програми права з державного управління та місцевого самоврядування в Гамбурзі, Кілі та Вюрцбурзі).

Універсальність і збалансованість навчальних програм, централізований підхід і наступність системи підготовки – від базового рівня до програм підвищення кваліфікації, а також гнучкість блочно-модульного принципу побудови навчальних планів – усі ці фактори перетворюють німецьку освітню модель в ефективний і затребуваний на міжнародній арені інструмент підготовки кадрового резерву для систем публічного управління (особливо в умовах реформування).

**Австрія.** Питанням підготовки державних службовців Австрійської Республіки до вступу країни у ЄС займалася Федеральна Канцелярія Австрії. Ця установа разом із Європейським Інститутом Публічного Адміністрування (EIPA) почали підготовку державних службовців до вступу в ЄС ще на початку 90-х років 20 сторіччя. У травні 2004 року вони, разом із Академією Дипломатії Відня, розробили 2 навчальних плани для 2 цільових груп: перший – для майбутніх голів робочих груп Ради, у тому числі майбутніх національних делегатів, другий – для спеціальних офісних потреб. Акцент програми підготовки був на інституційних і процедурних питаннях ЄС, підготовці переговорів, а також мовній підготовці як англійською, так і французькою мовами. Додатковою перевагою багатьох спільних семінарів було те, що їхньою робочою мовою була англійська. Це здавалося найбільш прийнятним, оскільки у великій кількості семінарів беруть участь представники інституцій

ЄС (Європейська Комісія, Секретаріат Ради та Європейський Парламент) і презентують свою особливу сферу діяльності. Крім того, Французький інститут Відня розробив навчальний план з французької мови, спеціально складений з урахуванням особливих потреб публічних службовців. Вони запропонували спеціальні тренінги, наприклад, подібно до конференцій-симуляцій у співпраці з інституціями ЄС у Брюсселі та міжнародними організаціями, таких, як ООН. Проводиться подібне навчання англійською мовою для державних службовців. Розроблені інтернет-програми з англійської мови у форматі електронного навчання (e-learning) з акцентом на «Англійська в ЄС» [14].

**Королівство Нідерландів.** Державне управління викладається в різних установах [21], які пропонують 12 програм з отриманням магістерського диплому переважно до вступу на службу. Університет Твенте є єдиним закладом, де державне управління організоване як окремий факультет. Усі інші програми організовані як кафедри в рамках факультету: 11 кафедр працюють на факультетах соціології; три – в межах як юридичного так і соціологічного факультетів; і одна заснована на юридичному факультеті. Державне управління в інших університетах є складовою більших факультетів, які функціонують за межами юридичних та соціологічних факультетів.

Крім того, програми з державного управління доповнюється навчанням в політехнічних інститутах, таких як Вища економічна та адміністративна школа (Hoger Economisch en Administratief Onderwijs (HEAO) в Гертогенбоші та Академія Торбекка в Леувардені, які забезпечують професійну підготовку тих, хто тільки-но вступив на службу. Саме тому програма цих політехнічних закладів має більш прикладний характер, озброюючи своїх слухачів інструментами вирішення конкретних проблем.

В університеті Твенте (Universiteit Twente) в межах програм спеціалізацій з державного управління (Макро-теорії організації та управління; Економічні аспекти державного управління; Системи охорони здоров'я в міжнародній перспективі) пропонуються [21]:

1-ий рік навчання – Курс німецької мови;

2-ий рік навчання – курс «Мова та комунікації»; Курс французької мови.

Важливе місце в системі навчальних закладів Королівства Нідерландів, що займаються підготовкою і підвищенням кваліфікації чиновників, які обіймають посади держслужби, займає ROI, Нідерландський інститут публічного адміністрування [12]. Він був заснований Міністерством внутрішніх справ і відносин Королівства у 1973 році і є незалежним з 1993 року. Хоча ROI більше не є частиною уряду, він залишається основним суб'єктом реалізації програм підготовки державних службовців та суб'єктом надання консультативних послуг з реформування державного сектору, підтримує тісні



зв'язки з владними установами. Щорічно персонал з 60 експертів проводить оцінювання близько 5 тисяч державних службовців, які прагнуть підвищити свій професійний рівень у сфері формування державної політики, управління державним сектором, децентралізації, управління людськими ресурсами, лідерства, управління державними фінансами та особистого розвитку [12].

Слід зазначити, що у більшості провінцій Королівства Нідерландів володіння іноземною мовою не є обов'язковою вимогою для публічних службовців. У провінціях, які межують із Німеччиною, якщо це потрібно для виконання обов'язків, вимагають знання німецької мови. У деяких провінціях запроваджуються курси з німецької мови для публічних службовців (поліцейських, посадовців). Інколи, якщо це пов'язано із посадою, наприклад, у міністерство закордонних справ, вимагається знання англійської, французької мов. Знання перевіряється під час інтерв'ю, яке ведеться іноземною мовою. У провінції Гельдерланд кожний рік організують курси для осіб, які повинні володіти німецькою мовою (за підтримки уряду Федеральної Землі Північна Рейн – Вестфалія). Крім того, що у колективному трудовому договорі у кожного держслужбовця є 5000 євро на 5 років на саморозвиток, вони можуть оплатити курси іноземної мови з цих грошей. Також Фонд ринку праці та розвитку дає змогу всім бажаючим займатися на безкоштовних курсах іноземних мов, пройти e-learning (літні курси).

**Італія.** Важливим аспектом розуміння системи італійської університетської освіти в цілому, є те, що навчальні програми визначаються на національному рівні (ця ситуація на сьогодні змінюється в результаті реформи, яка надає більшої самостійності кожному університету); це стосується і програм з публічного управління [28].

Програми з публічного управління пропонуються на факультетах права, економіки та політології [28].

Дворічна програма з отримання ступеня з публічного управління (Diploma di Operatore della pubblica amministrazione), яка була введена у 1996 р., і на сьогодні пропонується політологічними факультетами університетів Генуї, Кальярі (кампус Нуоро), Пізи, LUMSA (Рим). Після отримання диплому, студенти можуть продовжити навчання, записавшись на отримання вищого ступеня градації (laurea); їх курси визнані дійсними для отримання ступеня з адміністративних наук (Corso di laurea in scienze dell'amministrazione).

Крім того, університет Турін (кампус Новара) та Урбіно пропонують трирічний курс з отримання диплому з публічного управління (Diploma in Gestione delle amministrazioni pubbliche).

Щодо ступеня laurea, спеціальна чотирирічна програма з публічного управління (Corso di Laurea in Scienze dell'Amministrazione) пропонується

чотирма юридичними факультетами (Молізе – кампус Кампобассо, Реджо Калабрія – кампус Катандзаро, Терамо, Трієст) та, згідно Указу міністрів від 1995 р., також можуть пропонуватися політологічними факультетами (до цього лише один факультет політології (м.Флоренція) надавав такий ступінь). Крім того, ряд політологічних факультетів пропонують ступінь з політології зі спеціалізованою навчальною програмою в галузі політико-адміністративних наук (Indirizzo Politico-Amministrativo).

Кілька політологічних факультетів також мають навчальну програму з міжнародних відносин, яка певною мірою включає європейські студії (кампус Болонья/Форлі; Федеріко II/Неаполь, Падуя, Перуджа, Салерно, Сассарі, Турін, Трієст). На юридичному факультеті ряд університетів (наприклад, Міланський державний університет, Католицький університет у Мілані, Перуджа, Луїс в Римі, Лечче, Палермо) пропонують спеціалізовану навчальну програму (Orientamento or Indirizzo) з управління, починаючи з третього року навчання. Ці програми в основному включають юридичні курси (серед яких адміністративне та європейське право), а також включають курс з публічного управління.

На економічному факультеті (Economia e Commercio) закладів (університети Бокконі/Мілан, Феррара, Рим Тор Вергата та Сієна) реалізується чотирирічна програма (Corso di laurea) з економіки державного управління та міжнародних інституцій (Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali), що має більш орієнтований на управління підхід.

Після ступенева спеціалізація (post lauream) триває один рік навчання. Так, SPISA (Scuola di Perfezionamento in Scienze Amministrative) – Школа з публічного управління, створена у результаті угоди між урядами Італії та США, спільно управляється університетами Болоньї та Каліфорнії (кафедра політології, університету Берклі) пропонує:

- пост-дипломний ступінь зі спеціалізації з адміністративного права та публічного управління (40 місць на рік) для випускників економіки, політології та права, курс триває 3 роки;

- магістр регіонального та місцевого самоврядування (45 місць на рік) для випускників, які здобули ступінь з права, економіки, політології, соціології, статистики тощо.

Однорічна спеціалізація з отриманням магістерського ступеня з аналізу публічної політики (Master degree in Public policy analysis – MAPP) – була розроблена Консорціумом з наукових досліджень та безперервної освіти (Consorzio per la Ricerca e l'Educazione Permanente – COREP), який фінансувався політехнічним університетом Туріна спільно з низкою державних та приватних органів.

Є окремі курси з публічного управління, порівняльного управління та аналізу політики. Хоча вони не включені до визначення поняття «програми», існування окремих курсів з публічного управління заслуговує уваги з огляду на те, що вони пропонуються політологічними факультетами університетів (Болонья, Катанія, Флоренція, Мілан/державний університет, Мілан/Католицький університет, Падуя, Павія, Рим/LUISS, Салерно, Сассарі, Трієст та Турін).

Зазначалося, що університетський ступінь публічного управління (Corso di Laurea в Scienze dell'Amministrazione) пропонується факультетами права, економіки та політології університетів.

Згідно цих програм, здобувачі повинні знати принаймні одну іноземну мову (та володіти базовими знаннями в галузі інформатики).

Університетський ступінь (Laurea) з політології зі спеціалізацією в галузі публічного управління (Indirizzo Politico-Administrativo) передбачає складання іспиту (тесту) з іноземної мови, що є обов'язковим для того, щоб перейти на третій курс.

Однак кожен факультет вніс свої варіанти таких програм у формі рекомендованих навчальних програм. Що стосується «Indirizzo Politico-Administrativo» Болоньї, навчальний план, рекомендований факультетом, є таким: перший дворічний період включає 8 обов'язкових курсів, які охоплюють конкретні галузі: Публічне право; Сучасна історія; Політична економія; Історія політичних доктрин; Політологія політичних інститутів; Соціологія; Порівняльне конституційне право; Статистика; дві іноземні мови [21].

**Ірландія.** На сьогодні програми з державного управління пропонуються ірландськими академічними закладами [29]: три програми викладаються в університетах, одна – в національному інституті публічного управління.

Бакалаврська програма з публічного управління викладається кафедрою уряду та суспільства гуманітарного коледжу університету Лімерик, яка спеціалізується на викладанні політики, соціології, публічного управління, історії, жіночих студіях та географії [29]. Кафедри уряду та суспільства допомагають кафедри: економіки; персоналу та зайнятості; кафедра менеджменту та маркетингу коледжу бізнесу; кафедри права та мов і культурних студій гуманітарного коледжу. Крім того, кафедра статистики коледжу інженерії та науки також пропонує ступінь з публічного управління.

Зокрема, Університет Лімерик, який надає бакалаврський ступінь з публічного управління (BA Public Administration) як додаткові пропонує курси з мов. Мінімальною вимогою вступу на програму є наявність сертифікату про закінчення школи (чи аналогічний йому інший документ) з щонайменше рівнем C3 з двох основних предметів вищого рівня та рівень D3 з чотирьох предметів

звичайного або вищого рівнів (включаючи математику, ірландську мову (чи іншу мову) та англійську мову).

Заключна частина програми підготовки зосереджена на спеціалізованих курсах з публічної політики, управління та менеджменту в порівняльній перспективі та на застосуванні соціологічних концепцій в аналізі державної політики. Ця частина курсу включає дипломну роботу. Під час навчання, в межах блоку основних дисциплін, здобувачі можуть вибрати такі курси: ділова мова (французька, німецька чи іспанська); управління; розвиток. Ділова мова вимагає наявності сертифікату про закінчення школи із відзнакою рівня С3 або аналогічний йому інший документ.

Університет Лімерика в межах бакалаврської програми з публічного управління пропонує таке:

Другий рік навчання (3-4 семестри)

Мова:

- Ділова мова 1
- Ділова мова 2
- Ділова мова 3
- Ділова мова 4
- Програма співпраці
- обмін за програмою SOCRATES або іспанська мова 4
- Ділова мова 7
- Ділова мова 8

Університет Корку. Мінімальні вимоги вступу на бакалаврську програму з публічного управління включають: сертифікат про закінчення школи з мінімальним рівнем С з двох предметів вищого рівня та рівень D з чотирьох інших предметів. Предмети, що здаються, повинні включати математику та мову.

Щодо програм з підвищення кваліфікації та професійного розвитку персоналу – в їх межах пропонуються курси з навчання мов.

**Франція.** Процеси професійного навчання службовців у Франції визначаються поняттям «постійна професійна підготовка». Вона починається з підготовки службовця до його першої посади (початкова професійна підготовка) і триває протягом всієї кар'єри у формі підвищення кваліфікації. Така система поєднує в собі теоретичне і професійне навчання. При закладах освіти, зі стін яких виходять майбутні держслужбовці, існують спеціальні центри, які протягом року готують дипломованих фахівців для участі у вступному конкурсі на обіймання посади в органах держуправління. Крім того, за угодою з університетами підготовчі цикли організовують Національна школа

адміністрування (Ecole Nationale d'Administration – ENA) і Вища школа економіки в Парижі.

Вступники у Вищу школу економіки повинні закінчити дворічний економічний ліцей, де вивчаються загальноекономічні дисципліни та іноземні мови, і мати схильність до продовження освіти у сфері держуправління. Основними методами викладання є ділові ігри і аналіз конкретних ситуацій (case-study) [2].

Набір у ENA проходить за двома конкурсами. Перший проводиться для керівних кадрів зі стажем не менше п'яти років, другий – для випускників навчальних закладів без стажу роботи, які мають намір зробити кар'єру керівників вищого рангу. Навчання поєднує річне стажування в апараті мерій, регіональних рад, посольств, інших відомств, на великих фірмах, підприємствах і теоретичне навчання в самій школі. Така модель дозволяє майбутньому держслужбовцю не тільки отримати знання з основних дисциплін, але й виробити новаторський підхід до вирішення поставлених завдань, оволодіти сучасними технологіями управління персоналом. Більшість органів виконавчої влади мають свої школи управління, де число слухачів відповідає кількості бюджетних посад, на які будуть направлені випускники. Підготовка включає теоретичні курси, адаптаційну практику і стажування на робочому місці.

Навчання в ENA продовжує спиратися на методи case-studies та problem-solving у сфері оподаткування та бюджету, трудових відносин, адміністративних норм, та міжнародних справ [37]. Значна групова робота, вправи на прийняття рішень, макро- та мікроекономічне моделювання, запрошені доповідачі, підготовка звітів на семінарах та факультативні проекти складають основу методики навчання. Крім того, вивчення спеціалізованих предметів з різної тематики в межах семінарських занять, спрямовані на отримання відповідного адміністративного досвіду. Особливої уваги заслуговує навчання у мовній лабораторії у процесі підготовки, оскільки випускники Національної школи адміністрування формують політичну еліту Франції, які, як припускається, займатимуть посади міністрів, помічників міністрів, вищі дипломатичні посади. З огляду на специфіку повноважень перелічених посад іншомовній підготовці приділяється значна увага [39, с. 65].

Institut de la gestion publique et du développement économique (IGPDE) – Інститут державного управління та економічного розвитку є головним закладом безперервної освіти Міністерства економіки, фінансів та промисловості Франції. Створений в 2001 році, IGPDE знаходиться в поєднанні двох основних змін, ініційованих Міністерством в останні роки: бюджетна реформа (LOLF) для всієї центральної адміністрації та глобальна модернізація міністерства.

Його загальний річний бюджет становить близько 23 мільйонів євро. У штаті працює 200 працівників. 2000 викладачів працюють за сумісництвом, або на постійній основі, або як епізодичні зовнішні консультанти. У 2004 році було проведено 95000 навчальних днів із запрошенням 44 000 відвідувачів.

Створений у 1995 році, Страсбургський центр європейського навчання (Centre des études européennes de Strasbourg – CEES) спочатку мав на меті поєднувати різні ініціативи щодо європейської підготовки. На сьогодні це центр досвіду та викладання європейської тематики у рамках Національної Школи Адміністрування (ENA). Аудиторія – це не лише французькі державні службовці, а й керівники приватного сектору та обрані посадовці місцевого та національного рівнів. CEES також має на меті проводити навчання для своїх іноземних партнерів. CEES має мережу з 600 викладачів або експертів. Наприклад, в 2004 році було проведено понад 200 різних навчальних курсів, тобто 15 360 навчальних днів для 6252 європейських громадян, менше половини з них – французи.

На початку 2000-х років рівень знань державних службовців Франції з питань європейських справ вважався недостатнім багатьма експертами у французькому уряді. Тому було важливо підвищити загальні знання та рівень розуміння державними службовцями механізмів ЄС. Важливо було також забезпечити належний рівень підготовки представників Франції, які надсилаються до різних європейських органів. На жаль, французькі громадяни, які бажають працювати в європейських установах, мало обізнані щодо викликів державної служби у ЄС. Вони вважають за краще складати іспити зі вступу на державну службу у Франції [14].

Щодо питання іншомовної підготовки у сфері публічного управління у Франції немає єдиної політики. Можна припустити, що відсутність універсальної політики у сфері іншомовної комунікації як у Німеччині так і у Франції обумовлена тим, що державні мови цих країн є офіційними мовами Європейського Союзу та одними з найбільш використовуваними у європейській спільноті.

**Велика Британія.** Публічне управління викладається переважно в політехнічних університетах з кінця 1990-х років. Вони були визначені як університети в 1992 році і на сьогодні відомі як «Нові університети». Фах «державне/публічне управління» досить сильно представлений у нових університетах. Деякі з них також пропонують програми з присудження національного диплому вищого рівня з публічного управління, або пропонують програми вищого (чи аналогічного) до диплому рівня з присудженням відповідних сертифікатів. Крім нових університетів публічне управління в основному представлено [19]:

- в «традиційних» університетах, де викладають предмет управлінського спрямування (наприклад, університет Кенту, Лондонська школа економіки);
- закладах з публічної політики та менеджменту або подібними (наприклад, в Астоні, Бірмінгемі).

Жоден традиційний університет не пропонує програм з присудження національного диплому вищого рівня з публічного управління.

Є програми заочного навчання з присудженням першого (бакалаврського) ступеня та після-дипломні курси.

Бакалаврських програм відносно мало і вони непопулярні (наприклад, в Університеті Ольстера (Північна Ірландія) є бакалавріат з державної політики та управління). Деякі заклади також пропонують програми заочного навчання без отримання ступеня, хоча таке зустрічається порівняно рідко в університетах. Післядипломні курси (наприклад, магістерські програми з політичних студій) існують у близько 10-ти університетах, хоча більшість з них мають дуже обмежений рівень набору. Є програми з МРА (Masters in Public Administration – магістр публічного управління), наприклад, в університеті Ліверпуля; хоча ряд програм з МРА пропонують курси за вибором (факультативні, вибіркові) з питань державного сектору (наприклад, університет Де Монтфорт). В університеті Кенту серед таких курсів (в межах програми «Політика та уряд») пропонують французьку, німецьку та італійську мови.

У системі підготовки кадрів для державної служби у Великобританії можна виділити такі фактори, які могли б бути корисними для української практики:

- існування чітких критеріїв оцінки компетентності публічних службовців створює величезний позитивний стимул для підвищення рівня професіоналізму і професійних навичок. Упровадження таких критеріїв у систему контролю якості виконуваної роботи дозволяє більш чітко формулювати обов'язки публічних службовців і обумовлює обов'язковість підвищення рівня їхнього професіоналізму;

- зміст навчальних програм відрізняється великою гнучкістю, дозволяючи оперативно відгукуватися на мету і завдання існуючої політичної і соціально-економічної ситуації.

Проте можна виділити цілий ряд обмежень, які не дозволяють взяти англійський варіант системи підготовки кадрів для публічної служби як зразок для наслідування.

По-перше, це яскраво виражена децентралізація освітньої системи і перепідготовки публічних службовців. В Україні, навпаки, занадто розвинуті традиції централізації, щоб сподіватися на ініціативи регіональних і

муниципальних органів влади в організації спеціальних навчальних семінарів і навчальних програм.

По-друге, сильна правова підготовка, яка традиційно відрізняє англосаксонський підхід, базується на зовсім іншій правовій традиції – прецедентному праві, що значно ускладнює процес адаптації навчальних програм до українських умов.

**Швеція.** Програми з публічного управління викладаються в університетах та коледжах університетів: університети Лунда, Лінкьопінга, Стокгольма, Уппсали, Умео, а також Гьотеборга, коледжу Середньо-шведського університету, як в Сундсваль, так і в Остерзунді та коледжі, починаючи з січня 1999 р., університетів Карлстада, Вексьо та Еребро [23]. У місті Гьотеборг є школа публічного управління в складі університету. Школа функціонує як і будь-який інший університетський структурний підрозділ. всі відділи, що беруть участь у програмах з публічного управління, за винятком мови кафедри у Вексьо, належать до факультетів суспільних наук.

Навчальна програма курсу полягає в тому, що багато програм пропонують курси, в більшості випадків як для шведських, так і для іноземних студентів. Це забезпечує порівняльний підхід у вивчення систем, за умови, що іноземні студенти мають хороші знання про власні політичні та адміністративні системи. Крім того, курси англійської мови полегшують можливості для кафедр запрошувати в якості викладача-гостя викладачів з інших країн, наприклад в рамках програми обміну викладачами SOCRATES.

Програми публічного управління викладаються в університетах та університетських коледжах. Це університети Лунда, Лінчепінга, Стокгольма, Уппсали, Умео та Гетеборга, Університетський коледж Середньої Швеції, як у Сундсваль, так і в Естерсунді, та університетські коледжі, починаючи з січня 1999 року, університети Карлстада, Вексьо та Еребро. У Гетеборзі є школа публічного управління у складі університету. Школа функціонує, як і будь-який інший університетський структурний підрозділ. Усі кафедри, залучені до програм з публічного управління, за винятком мовних кафедр у Вексьо, належать до факультетів соціальних наук.

У Швеції державне/публічне управління розглядається переважно як субдисципліна в складі політичних наук (політології). У Гьотеборзі публічне управління розглядають як субдисципліну в галузі бізнес-менеджменту (управління бізнесом) та політології. Програма з публічного управління включає курси в рамках основних предметів з особливим акцентом на публічне управління. Найпоширеніший основний предмет – політологія та економіка. У межах політики європеїзації та інтернаціоналізації шведської освіти курси



університетських програм можуть пропонуватися іншими мовами. Описи дисциплін включають згадування курсів, пропонованих англійською мовою.

Університет Вексьо. В коледжі університету є дві програми з публічного управління: Європейське публічне управління та Міжнародне публічне управління з мовами. Остання програма з мовами зосереджена на англійській, німецькій чи французькій мовах. Здобувач обирає одну із мов (за якою викладаються курси) і вона може бути основним предметом з отримання ступеня. Наприклад, здобувач навчається зі спеціальності з політології. Студент може отримати лише ступінь бакалавра за цією програмою. Перший рік починається з вивчення дисциплін будь-якими мовами, включаючи: новітню історію, географію тощо країни, мовою якої отримується освіта. Другий рік присвячений вивченню політології: проводяться порівняння між Швецією та країнами, де розмовляють англійською, французькою та німецькою мовами. Під час третього року навчання здобувач проходить навчання за просунутими програмами з мови (яку він обрав) чи політології. Протягом останнього семестру здобувач виїжджає за кордон на стажування на десять тижнів. Стажування за кордоном є обов'язковим. Деякі курси на просунутому вищому рівні пропонуються англійською мовою. Друга програма пропонує чотири обов'язкові курси з публічного управління: порівняльне управління (базовий рівень); порівняльна політика (як базовий, так і просунутий рівень); громадська етика (проміжний рівень).

Середньо-шведський університет (Sundsvall – Mid-Sweden University) у Сьондсваллі. В коледжі пропонується Європейська програма, де основними дисциплінами є європейські студії у політиці та управління. Інші дисципліни програми не є обов'язковими, і здобувачі можуть вибирати такі предмети, як соціологія, бізнес-адміністрування та мови. Передбачено, що здобувач проведе один-два семестри навчання за кордоном. У Сьондсваллі не пропонуються дисципліни англійською мовою.

Університет Умеа. В університеті як альтернативні пропонують програми навчання за кордоном та стажування у Швеції чи за кордоном. Багато факультативних курсів програми викладаються англійською мовою. -

Університет Еребро. Курс з вивчення мов – англійська, французька чи німецька – складає 60 кредитів (1-2 семестри).

Університет Лунду. Магістерська робота повинна бути написана англійською мовою. Навчання за кордоном є, але стажування немає ні в Швеції, ні за кордоном. Багато курсів пропонуються англійською мовою.

У межах програм: «Теорія організації» – 7.5 кредитів- мова викладання англійська; «Час та простір у міжнародній політиці» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Проблеми політичної філософії: громадянство» – 7.5

кредитів – мова викладання англійська; «Постколоніалізм. Культура та демократія, гендер та раса» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Права людини» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Національна ідентичність та міжнародна поведінка» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська;

у третьому семестрі «Міжнародна політична економія» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Громадське лідерство» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Соціальні зміни та демократія: перспективи Азії» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська;

у четвертому семестрі «Альтернативи в політичній теорії та методах» – 15 кредитів – мова викладання шведська; «Влада, етика та територіальність» – 15 кредитів – мова викладання шведська; «Демократія в перехідний період» – 15 кредитів – шведська мова; «Територіальний вимір держави» – 7,5 кредитів – мова викладання англійська; «Демократизація» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; «Управління довкіллям» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська; Den gränslösa politiken i mötet mellan localt och globalt – 7.5 кредитів шведська мова викладання; «Порівняльна політична культура» – 7.5 кредитів – мова викладання англійська.

**Іспанія.** До 1986 року єдиним закладом, якому було дозволено присвоювати університетський ступінь з політології («Ciencias Politicas») з навчальною програмою, яка включала деякі курси з публічного управління був Комплексний університет (Universidad Complutense) в Мадриді [9]. Інші університети, для прикладу, надавали ступінь з економіки, соціології та права, пропонуючи здобувачам суміжні дисципліни такі як соціологія організацій, державні фінанси та економіка державного сектору, адміністративне право та конституційне право.

Після 1986 р. й інші університети приєдналися до Мадридського закладу пропонуючи ступінь бакалавра (Licenciatura) з політичних та адміністративних наук (наприклад, в Барселоні, Більбао).

Лише у 1972 р. до навчальної програми на факультеті політичних наук та соціології Комплексного університету Мадрида (до кінця 1980-х рр. це був єдиний заклад з політичних наук) було додано курс з адміністративної науки. У 1986 році була офіційно визнана нова галузь знань – «Політичні та адміністративні науки». Були створені нові школи політології та соціології, викладалося більше курсів публічного управління, а підхід до цього предмету став більш плюралістичним з точки зору як змісту, так і методології. У той же час розпочалися проекти та дослідження, спрямовані на модернізацію навчальних програм з управління та державної служби, включаючи курси з

публічного управління, які сьогодні називаються *Gestión Pública* (public management).

У 1986 р. нова Школа політичних наук та соціології при Автономному університеті (*Universidad Autónoma*) в Барселоні розпочала викладання курсів з публічної політики, сучасних проблем державного управління та місцевого самоврядування на додаток до стандартного курсу з адміністративної науки.

На сьогодні попнуться чотирирічна програма з отримання ступеня бакалавра з політичних та адміністративних наук, яка включає розділ, тобто цілий набір курсів з публічного управління.

Наприклад, курси, що викладаються за бакалаврськими програмами в Автономному університеті Барселони та за Міжуніверситетською програмою з публічного управління на отримання ступеня магістра з публічного управління пропонують вивчення англійської мови на другому році навчання (перший та другий семестр).

**Португалія.** Вищий інститут соціальних наук та політики – Технічний університет Лісабону (*Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa*) пропонує курси з публічного управління, соціальної політики, антропології та журналістики [11]. Це не бізнес-школа і не юридичний навчальний заклад, а швидше відомий дослідницький заклад в галузі політології [11].

Школа економіки та менеджменту – Університет Мінью (*Escola de Economia e Gestao – Universidade do Minho*) – бізнес-школа, де викладаються менеджмент та публічне управління.

Юридичний факультет – Лісабонський університет (*Faculdade de Direito – Universidade de Lisboa*) – юридична школа з викладанням права та кількох додаткових предметів, таких як «Публічне управління» (в галузі публічного права) в останньому семестрі п'ятого року навчання (5-ти річний курс).

Юридичний факультет – Новий університет Лісабона (*Faculdade de Direito – Universidade Nova de Lisboa*) – нова юридична школа, яка дотримується зовсім іншої концепції юридичної освіти – ближчої до моделі США, відтак – далекої від континентальної європейської традиції: викладання предметів, відмінних від класичних галузей права за міждисциплінарним підходом. Студенти п'ятирічної програми вивчають публічне управління в першому семестрі.

Незалежний університет (*Universidade Independente*) -приватний коледж у Лісабоні.

Університет Портукаленсе (*Universidade Portucalense*) – приватний коледж в О'Порто. Відтермінуючи академічні програми з публічного управління відносно вивчення інших профільних дисциплін, Школа економіки

та менеджменту – Університет Мінью (Escola de Economia e Gestao – Universidade do Minho), як бізнес-школа, дотримується переважно управлінського (менеджеріального) підходу. Економічні дисципліни займають почесне місце в навчальних програмах: десять предметів належать до економічної галузі, вісім – до галузі соціальних/політичних наук та шість – до юридичної.

Вищий інститут соціальних наук та політики – Технічний університет Лісабону (Instituto Superior de Ciencias Sociais e Politicas – Universidade Tecnica de Lisboa) в основному дотримується політологічного підходу: дванадцять предметів належать до галузі соціальних/політичних наук, шість – до економічної сфери та чотири – до юридичної.

Незалежний університет та університет Портукаленсе віддають перевагу юридичному підходу:

- у першому сім предметів належать до галузі права, дванадцять – до сфери соціальних/політичних наук та п'ять – до економічної;

- у другому одинадцять предметів належать до галузі права, дванадцять – до галузі суспільних/політичних наук та дев'ять – до економічної.

Юридичні школи – Faculdade de Direito – Universidade de Lisboa і Faculdade de Direito – Universidade Nova de Lisboa дотримуються юридичного підходу. Однак всі курси та програми є абсолютно новими: вони все ще «розвиваються» і основний підхід може змінюватися з року в рік.

В Технічному університеті Лісабона навчальна програма з публічного управління (чотирирічний курс) включає таке:

1. Перший рік: Англійська мова для соціальних наук.

2. Другий рік – Англійська мова для соціальних наук II

Щодо системи підвищення кваліфікації (підготовки кадрів та розвитку персоналу), Національний інститут адміністрації має шість основних напрямків:

- розвиток персоналу;
- суб'єкти Європейського Союзу;
- інформаційні системи та технології;
- планування та педагогіка;
- загальна підготовка державних службовців;
- мови.

**Норвегія.** Публічне управління викладається в університетах та в регіональних коледжах [38]. Заклади пропонують програми з публічного управління на базі кафедр чи інститутів [38]. У Норвегії немає окремої школи чи факультету, яка б спеціалізувалася на публічному управлінні. Публічне управління пропонують:

- університет Бергена;
- коледж Осло;
- університет Осло;
- Норвезька школа менеджменту;
- Норвезький університет наук в Осло та технології (Трондхейм);
- коледж Північного Тронделагу;
- університет Тромсо;
- коледж Гедмарка;
- коледж Согн-ог-Фьордена;
- коледж Фіннмарка;
- Коледж Агдера.

Бажаючий може здобути спеціальність «Публічне управління» в межах бакалаврату, аспірантури (кандидат наук), магістратури або вищої кваліфікації – кандидата чи доктора політичних наук.

Магістр філософії з публічного управління. У 1994 р., під час осіннього семестру в університеті Бергена було розпочато програму магістра філософії. Програма була розроблена з урахуванням іноземних студентів, але норвезькі студенти також мають право на навчання за нею. Мовою навчання є англійська. Кандидати повинні надати документ на відповідний рівень володіння англійською мовою.

CEAS (Center for European and Asian Studies – Центр європейських та азіатських досліджень) в Норвезькій школі менеджменту в Осло (ВІ). До його реорганізації центр (CEASE) називався Центром європейських досліджень. Основна увага на сьогодні приділяється Азії, як зазначено в одній із основних програм (програма управління змінами).

Програма управління змінами затверджена Міністерством освіти Норвегії та спрямована на навчання сучасних європейських методик управління для працівників з та в Азії. Це 2-річна програма, а вимоги до вступу складаються з високих навчальних досягнень, перевірених ділових здібностей, міцних навичок володіння англійською мовою, сильної мотивації та лідерських якостей.

*Данія.* У датському контексті існують два основні типи закладів, в яких пропонуються програми, які значним чином (більше чи менше) включають курси з публічного управління/управління: університети та бізнес-школи університетів [8]. Додатково дві основні (Вищі) академії публічних службовців пропонують низку менш комплексних окремих курсів та програм.

Програми (пропонуються після вступу) – магістр публічного управління/менеджменту – Master of Public Administration/Management – МРА/М щороку приймають невелику кількість студентів. Як мінімум,

абітурієнти повинні мати трирічну вищу освіту (відповідно рівню бакалавра) та п'ять років відповідного досвіду роботи після закінчення вищої освіти. Крім того, необхідна хороша кваліфікація з читання та розмовної англійської мови. Освіта студентів може бути освітою архітектора, інженера, юриста, біолога, економіста, соціолога, бібліотекаря, вчителя, медсестри, офіцера чи публічного службовця.

*Греція.* Останніми роками Європейська комісія зробила значні кроки у напрямку просування мультикультуралізму в країнах ЄС, ввівши необхідність спілкування двома іноземними мовами з метою, щоб європейські громадяни мали можливість користуватися ними як індивідуально, так і професійно. На початку XXI століття багатомовна освіта стала обов'язковою у Греції як невід'ємна частина європейської ідентичності грецьких громадян. Актуалізувалися статус та роль англійської та інших іноземних мов у грецькій освітній системі.

Зокрема, Філіпсон Р. стверджує, що в «периферійно-англійських країнах» домінування англійської як другої чи іноземної мови поступово призводить до «переміщення та заміни» рідних мов у контексті мовної гегемонії. У випадку з Грецією поняття колоніальної влади ще більше поширюється, що свідчить про перевагу англійської мови як міжнародного засобу спілкування, який регулює більшість сфер соціального, економічного та політичного життя, таких як бізнес, освіта, засоби масової інформації тощо. Що стосується сектора освіти, то грецький уряд зробив значні кроки до впровадження мультикультуралізму, щоб відповідати вимогам Європейської комісії [31].

Освіта відіграє важливу роль у Греції як засіб надання основних знань та життєвих навичок і, зокрема, готує учнів до майбутньої зайнятості. Рівень грамотності дорослих становить 91 відсоток, а в 2003 році близько 74 відсотків людей третього віку були зараховані до певного виду програми вищої освіти. Оскільки на сьогодні грецька мова не використовується широко за межами Греції, вивчення іноземної мови вважається важливим. Англійська мова є основною іноземною мовою. У 2004 році 96,9% учнів загальноосвітніх шкіл усіх рівнів вивчали англійську мову. Починаючи з кінця 1980-х рр. спостерігається поступове зростання попиту на професійну англійську мову, яка вважається визнаною вимогою під час працевлаштування. Отримання сертифіката володіння англійською мовою рівня С2 вважається необхідним для майбутнього працевлаштування (цінуються також базові комп'ютерні навички). Для держави ці сертифікати мають важливе значення, багато хто вважає, що вони мають таку ж вагу, як і університетський ступінь [32, с. 18-22].

Англійська мова не має офіційного статусу в Греції. Це означає, що знати її не є обов'язковою вимогою для здійснення важливих угод. Тим не менш, у

повсякденному житті англійська мова відіграє все більш помітну роль у різних сферах (назви магазинів, меню ресторанів, навіть словники та фрази, які поєднують грецьку та англійську мови). Знання англійської мови корисні при використанні сучасних технологій (наприклад, комп'ютери, мобільні телефони, електронні ігри, супутникове телебачення, Інтернет, посібники тощо) [10, с. 47-50].

Населення Греції складає близько 11,320 млн. людей. Офіційною мовою, якою спілкується більшість населення, є грецька. Розмаїття інших наявних мов відображає старі й нові хвилі імміграції – до них належать більшість балканських країн, а також Туреччина, Китай, Пакистан, Шрі-Ланка, Афганістан, Філіппіни і різні африканські країни. Турецька також існує як регіональна мова. Нині в Греції не існує жодного офіційного документу щодо мовної політики. Питання про регіональні мови, мови меншин та іммігрантів є політично вразливим, оскільки воно пов'язане із обговорення імміграційного потоку та його контролюванням [22, с. 26-27]. Хоча в області Фракія є приклади шкіл, що пропонують освіту турецькою мовою, це більше стосується забезпечення мусульманських меншин, аніж експліцитного вивчення мови цієї громади.

Греція у 1992 році не підписала Європейську хартію регіональних мов або мов меншин. Вона належить до декількох країн ЄС, неспроможних її підписати у зв'язку із обмеженнями чинної конституції, якою керується країна. Існує певне свідчення того, що незабаром мовна політика може бути змінена. Міністерство освіти вивчило основні іноземні мови і провело опитування на виявлення необхідності «сприяння розвитку рідної мови іноземних учнів та студентів і репатріантів» [30].

У період політичних і економічних потрясінь країна стикнулася зі значними труднощами в отриманні інформації стосовно цього питання. Як з'ясувалося, була відсутня системна політика щодо роботи з іншими мовами (щодо пошуку та забезпечення державних послуг). Навіть у випадку вирішення цього питання, воно мало тимчасовий характер. Англійська мова виявляється домінуючою у цій галузі.

Іноземні мови високо цінуються у сфері бізнесу і вважаються необхідними, аніж бажаними. У тих компаніях, де ці мови не використовуються на робочому місці, англійська мова за замовчуванням використовується як «лінгва франка» і, як результат, найбільшого значення набуває вільне володіння англійською мовою. Характерним у даному контексті є те, що мовна політика та створення спільного комунікативного простору є одним із пріоритетних напрямів діяльності Європейського Союзу. Одним із її результатів є той факт, що *lingua franca* в межах ЄС – англійська мова. Лінгва ф́ранка (італ. *linguafranca*

– «мова франків») – мова, яка де-факто є мовою міжетнічного спілкування. Іншими словами – функціональний тип мови, що використовується для спілкування між носіями різних мов в умовах обмежених соціальних контактів [32]. Невелика кількість компаній має політику винагород за володіння мовами, функціонують структурні підрозділи з підтримки багатомовності.

У Греції мають місце значні та довготривалі інвестиції у вивчення іноземних мов. Спілкування відбувається різними мовами, які є рідними на Балканах та в інших частинах світу. Проте це питання мало обговорюється, оскільки воно пов'язано із дебатами про імміграцію.

У населення проблема багатомовності не вважається пріоритетною. Відчувається явна необхідність у розв'язанні питання одномовності (грецької мови) на державній службі і у громадських установах, а також проблеми панування англійської в усіх публічних сферах. Перешкодою цьому може бути відсутність агенцій з багатомовності як на державному рівні так і в неурядовому секторі. Громадські організації могли б зосередитися на розширенні участі та представленості різних мовних спільнот. Під час збору даних не було виявлено жодних доказів наявності такого роду ініціатив [13].

Отже, однаково необхідними на робочому місці є такі навички як-от: навички усного спілкування, письмового спілкування, слухання та читання. Це призводить до висновку, що процес вивчення мови повинен включати ці навички і зосереджуватися на них. Слід зазначити, що в Греції на сьогодні не існує такої можливості, оскільки національний сертифікат про рівень володіння мовою, який пропонується з 2003 року, стосується і перевіряє загальні знання мови та не зосереджується на знаннях мови, необхідної на робочому місці. Для порівняння, у таких країнах, як Німеччина, такі сертифікати вже існують.

Більш того, зрозуміло, що представник публічної служби повинен мати можливість обробляти матеріал іноземною мовою, використовуючи різні канали. Нарешті, це залежить від комунікативних здібностей (чотирьох мовних навичок – говоріння, слухання, читання, письмо) однієї або декількох іноземних мов, оскільки всі вони є однаково необхідними. Ці дані слід враховувати при підготовці підручників, тестів на знання мов та при розробці мовної програми, коли мова йде про людей, які працюють у певній професійній сфері.

Таким чином, у державному секторі Греції існують специфічні потреби щодо іноземних мов, зокрема – специфічні мікро-навички, необхідні для усного та письмового спілкування, а також специфічні міжкультурні навички. Основні навички, які стосуються письмової комунікації, – це «написання та обробка електронних листів», «написання та обробка кореспонденції», «обмін інформацією», «надання послуг (розуміння та виконання замовлень)» і



«презентація різних повідомлень». На сьогодні існує реальна потреба у сертифікації мовних навичок системи державної служби.

Програми з публічного управління на сьогодні викладаються в двох університетах, які базуються в Афінах [34]: кафедра публічного управління Університету соціальних і політичних наук Пантеона та кафедра політології та публічного управління Афінського університету, факультет права, економіки та політичних наук, в Афінах.

Кафедра політології та публічного управління Афінського університету. Факультативні курси, які пропонуються кафедрою адміністративних наук як частина більш широкого кола факультативних курсів протягом останніх 4 семестрів, відкриті для студентів усіх напрямків навчання і викладаються іноземною мовою, наприклад, «Публічне управління та державна політика» (англійською мовою, для студентів програм міжнародного обміну).

**Люксембург.** Люксембург – багатомовна країна, відома своїм міжнародним і лінгвістично різноманітним населенням. Значна кількість працюючого населення щодня їздить до Люксембургу з Бельгії, Франції та Німеччини. Законодавство Люксембургу відображає цю багатомовність – в профільному законі кожному громадянину надано право вирішувати, яку мову використовувати вдома, але чітко визначені офіційні мови країни, а саме – люксембурзька, німецька і французька.

Люксембург – це країна з багатьма міжнародними ідентичностями. На 1 січня 2015 року населення Люксембургу становило 562 958 осіб, з них 304,279 – люксембуржці, 258 679 – іноземні громадяни (табл. 3.3).

Більшість представників країни походять з романсько-мовних країн. Португальська громада складається з 92 000 осіб; французька громада – 39 400 осіб; італійська громада – 19 000; бельгійська – 18 800 осіб. 12 800 мешканців мають німецьке громадянство, 6 000 осіб приїхали з Великобританії і 4 000 – громадяни Нідерландів. Інші країни-члени ЄС представлені ще 29 600 жителями, а 36 000 – тими, хто проживає за межами ЄС (див. [35]). Крім того, у 2013 році в Люксембурзі працювало 161 300 мігрантів: 40,7 тис. бельгійців, 79,9 тис. французів і 40,9 тис. німців (див. [36]).

Таблиця 3.3.

#### Демографія населення Люксембургу

Усього	562,958		
Люксембуржці	304,279		
Іноземні громадяни	258,679	португальці	92,100

Продовження таблиці 3.3.

	французи	39,400
	італійці	19,000
	бельгійці	18,800
	німці	12,800
	англійці	6000
	голандці	4000
	представники інших країн ЄС	29,600
	представники країн за межами ЄС	36,000

Мовна політика в Люксембурзі регулюється відповідним законом. У законі про мову від 24 лютого 1984 року в першій статті задекларовано, що національною мовою є люксембурзька, хоча це не означає, що кожен, хто має люксембурзький паспорт, може говорити чи писати нею вільно. Стаття 2 мовного законодавства вказує, що законодавчі акти та їхні положення написані французькою мовою. Коли законодавчі та нормативні акти супроводжуються перекладом, автентичним є саме французький текст. Статті 3 та 4 стосуються використання мов в адміністративних та судових органах. Адміністративні та спірні або позасудові, судові справи можуть використовувати люксембурзьку, німецьку чи французьку мову з урахуванням спеціальних положень з певних питань. Стаття 4 також передбачає, що якщо громадянин подає будь-яку офіційну заяву люксембурзькою, французькою або німецькою мовою, адміністрація повинна, де це можливо, використовувати для своєї відповіді мову, обрану заявником.

Офіційна сторінка уряду Люксембургу (Grand-Duchy of Luxembourg) надає користувачам право вибору між французькою та німецькою мовами. Хоча люксембурзька мова є офіційною мовою управління, вона не входить до цього вибору. Проте, підприємства можуть вибирати між французькою, німецькою та англійською мовами (зазначимо, що англійська мова не є офіційною мовою відповідно до закону, проте використовується як лінгва франка для мешканців, які не проживають у Люксембурзі).

У Люксембурзі офіційні мови вживаються таким чином: 99% громадян використовують французьку мову як першу мову; 82% – люксембурзьку мову як другу мову; 81% громадян користуються німецькою мовою. Близько 99%

громадян можуть використовувати три офіційні мови: люксембурзьку, німецьку та французьку. З найбільшої іноземної громади в Люксембурзі – португальської, 98% мешканців можуть користуватися французькою мовою, 50% – люксембурзькою, а 39% – німецькою мовою (див. [16, с. 77]). Проте використання мов у повсякденному житті є більш складним, оскільки три офіційні мови країни (люксембурзька, німецька та французька) не є єдиними у розмовному та письмовому спілкуванні. Люксембург є країною іммігрантів, і тому в повсякденному житті використовуються додаткові мови. Крім португальської та італійської мов, це – англійська та різні мови з колишньої Югославії (див. [18, с.64]).

Французька мова є виключною мовою судових процесів. Рішення та листи готуються французькою мовою (традиційно), але докази можуть бути трьома офіційними мовами. Деякі судді приймають документи також англійською мовою. Якщо суддя нею не володіє – має бути офіційний перекладач. Адвокат може виступати трьома офіційними мовами. Якщо протилежна сторона не розуміє, їм необхідно знайти офіційного перекладача. Судді та прокурори часто користуються у своїх текстах цитатами з поліцейського звіту, який зазвичай готується німецькою мовою. Особливо це стосується кримінальних справ. Сторона звинувачення завжди отримує перекладача, щоб захистити себе, якщо він/вона не може говорити жодною з трьох офіційних мов. Запит може бути поданий будь-якою мовою країни.

На сьогодні, мовою комунікації (письмової і усної – виступи) в парламенті є люксембурзька мова, письмові тексти готуються французькою мовою.

### 3.3.

---

#### *Особливості іншомовної підготовки публічних службовців в країнах Центрально-Східної Європи*

Щодо досвіду «нових» членів Європейського Співтовариства, він є більш близький та може бути кориснішим для української системи публічного управління, так як ці країни проходять такий самий шлях трансформації системи врядування, як і українська держава.

**Естонія.** Іноземна мова як складова іншомовної комунікації службовців актуалізувалася в Естонії під час підготовки до її президентства в ЄС. Починаючи з 2012 року у країні велося навчання групи публічних службовців, які мали змогу претендувати на місце у головуючій робочій групі. Оскільки

мовою президентства була англійська, було вирішено, що ці особи мають володіти мовою мінімум на рівні C1. Тренінги були запропоновані державним службовцям, які беруть участь у процесах президентства, а також працівникам державного сектору та персоналу Постійного представництва Естонії в ЄС у Брюсселі.

Сертифікат про складання іспиту з англійської мови або свідоцтво про державний іспит, що засвідчує рівень C1, або диплом про вищу освіту з англійської філології, або академічний чи професійний досвід комунікації англійською мовою протягом останніх 5 років (щонайменше останні три роки) вважалися достатнім доказом володіння іноземною мовою.

У період з січня 2016 року по лютий 2017 року 321 чоловік або 21% співробітників президентства взяли участь у мовних курсах. У результаті навчання на курсах мовні навички більшості учасників покращилися на один або два щаблі в залежності від рівня курсу.

Слід зазначити, що до початку президентства навички англійської мови персоналу відрізнялися: голови робочих партій та заступники голів мали знання англійської мови принаймні на рівні C1, а мовні навички інших працівників, які представляли Президію, були на рівні B2.

Для подальшого вдосконалення знань англійської мови учасників, незадовго до президентства (у травні та червні 2017 року) було проведено два інтенсивні курси зі спеціалізованої лексики та розвитку навичок, необхідних для головування робочих груп. Курси проводилися за такими напрямками [7]:

1. Глосарій для головування та підготовки робочої групи.
2. Розмовна англійська.

**Чеська Республіка.** У Чехії за результатами опитування громадськості приблизно 18% жителів розмовляють англійською (близько 2,7 мільйона людей). Багато людей мають мінімальні базові знання, які вважають достатніми. Але насправді цей рівень не можна вважати достатнім для нормального спілкування. Активне знання англійської мови знаходиться на останньому місці від усіх країн-членів Європейського Союзу, а середній бал не суттєво кращий навіть серед молодого покоління в Чехії (співвідношення становить близько 1–9). Проте, ситуація повільно покращується.

Інститут публічного управління (ISA) був заснований в липні 2001 року як частина Урядового офісу Чеської Республіки і, відтак, фінансувався з державного бюджету. Його головною метою була підготовка публічних службовців шляхом дотримання правил, що визначають діяльність у всіх адміністративних органах та урядовому офісі Чеської Республіки. Система підготовки з публічного управління була реорганізована і уніфікована як передумова для вступу до ЄС. У 2010 році Міністерством внутрішніх справ

створено Інститут публічного адміністрування Праги. Головний офіс установи знаходиться в центрі Праги, а значна кількість курсів проводиться в навчальному центрі в м Бенешові (50 км від Праги).

Важливість вдосконалення мовних навиків в межах ISA значно зросла за останні кілька років. У 2003 році ISA створив центр вивчення англійської мови для публічних службовців під керівництвом та за фінансової підтримки Британської Ради. Більше 150 зареєстрованих учасників готуються на його базі до мовних іспитів. Пізніше доповнили мовний центр німецькою секцією у співпраці з Інститутом Гете в м.Прага. Вони надають книги та інший необхідний навчальний матеріал. ISA пропонує спеціальні курси англійської мови, такі як написання офіційних документів, ефективні переговори, професійні презентації та семінари Eurospeak з метою підвищення кваліфікації англійської термінології ЄС. Щодо персоналу, то на сьогодні в ISA налічується 10 співробітників – керівник, заступник голови, 6 менеджерів проектів, 1 менеджер проектів електронного навчання, 1 працівник на повний робочий день, 2 адміністратора неповного робочого дня та 3 неповних координаторів мовного центру [20].

**Македонія.** Необхідність пошуку нової, більш ефективної моделі курсу англійської мови професійного спрямування (English for Specific Purposes – ESP) для студентів факультету публічного управління та політичних наук (Public Administration and Political Sciences – PAPS) у Південно-Східному Європейському Університеті (South East European University – SEEU) в Тетово, Македонія, з'явилася в результаті закликів, в першу чергу, самих студентів, а пізніше – викладачів, адміністраторів та роботодавців. Дуже часто студенти цього факультету, завершуючи всі необхідні професійні курси, не могли закінчити навчання через вимоги до англійської мови, які є обов'язковими для всіх студентів в SEEU незалежно від спеціальності навчання. Невисокий рівень навичок студентів з англійської мови (як правило, на рівні «задовільно») не влаштовував «працедавців» – органи публічної влади, про що останні постійно наголошували на зустрічах з керівництвом університету. На сьогодні інститути державного сектору, такі як різні державні органи, міністерства, органи місцевого самоврядування, державні підприємства, суди та громадські організації, потребують адміністраторів, які володіють хорошими комунікативними навичками з англійської мови за відповідними професійними темами та з відповідним словниковим запасом, пов'язаним зі сферою публічного управління та політики, для контактів з міжнародною спільнотою та представниками міжнародних організацій, що функціонують у країні. Більше того, незважаючи на амбіційну навчальну програму, студенти не демонстрували достатній рівень знань з англійської мови на своїх

адміністративних посадах у державному секторі, а це вимагалось від молодих професіоналів, які представляли нове сучасне публічне управління, з огляду на необхідність ефективної реалізації реформ в країні на шляху до інтеграції в такі міжнародні організації, як НАТО та ЄС.

Тому, розробка нового курсу, який відповідав би на потреби здобувачів і надавав їм конкурентоспроможності та переваг на ринку праці, стала метою та відповідальністю університету як закладу вищої освіти, який намагався з моменту свого заснування реагувати на вимоги суспільства. Так, мовна програма в SEEU визначала підхід до навчання, який наголошував на важливості місцевих та міжнародних мов. На сьогодні кожен здобувач, незважаючи на спеціальність, на якій він/вона навчається, складають при вступі іспит (тест) з англійської мови.

Існує чотири рівня базових навичок з англійської мови (Basic Skills English – BSE): від початкового до середнього рівня та академічна англійська мова для здобувачів, які досягли необхідного рівня кваліфікації. Після закінчення програм BSE студенти можуть навчатися на курсах англійської мови професійного спрямування (ESP courses), які викладаються на п'яти факультетах: бізнес адміністрування, права, публічного управління та політичних наук, комп'ютерних наук та комунікацій. Студенти навчаються у групах не більше 25 чоловік, де кількість годин/кредитів варіюється від факультету до факультету. Курси діляться на два рівні, перший – більш академічний і другий – більш професійно (практико) орієнтований.

Студенти, які навчаються на факультеті PAPS, і які традиційно демонструють нижчий рівень володіння навичками комунікації англійською мовою, докладають значно більших зусиль до її вивчення, зважаючи на досить суворі критерії, за якими вони можуть отримати прохідну оцінку. Існує безперервна система оцінювання досягнень студентів та такі компоненти як-от: відвідування занять, участь у навчальних заняттях, презентація або проект, оцінювання вміння говорити і писати, оцінювання виконаних тестів та підсумковий іспит.

**Словаччина.** Словаччина – одна з країн Центральної Європи, де значна кількість населення вільно володіє більш ніж однією іноземною мовою. Оскільки російська мова раніше використовувалася як мова навчання в країні, більшість словаків розуміють цю мову. Німецька мова також є досить відомою серед словацьких громадян, особливо серед молоді та високоосвічених представників країни. Наступне місце займає англійська мова. Англійська мова швидко набуває визнання в країні, зокрема серед молодого населення.

Дані нещодавнього дослідження EF (Europeiska Ferieskolan) English Proficiency Index (EPI) показали, що в Словаччині дійсно є можливість для

вдосконалення навичок англійської мови. Словаччина посіла 25 місце серед 100 країн, які брали участь у дослідженні, набравши 58,8 бала. До речі, зазначимо, що добрі результати показала Чехія, зайнявши 23-ту позицію. Найкращий результат серед країн Вишеградської групи має Польща, яка займає 11 місце. У загальному рейтингу домінують Нідерланди (1-е місце), Швеція та Норвегія.

У Словаччині англійська мова зараз є обов'язковою для учнів третього класу (близько 9 років). Учні також можуть обрати другу мову для вивчення у сьомому класі. Починаючи з 2019/2020 навчального року міністерство освіти заявило про можливість обрати першу іноземну мову. У новій системі діти можуть обрати німецьку, французьку, італійську, іспанську чи російську мови як свою першу іноземну мову. Існує своєрідна конкуренція між мовами. Рівень німецької мови погіршився серед словацьких учнів. Англійська мова – мова підтримки глобальних інвестицій, покращує ділове середовище та сприяє економічному зростанню.

Кількість міжнародних компаній зростає, а незнання англійської мови часто є перешкодою для досягнення нового та кращого статусу на роботі, тим більше, що багато іноземних роботодавців вважають Центральну Європу цікавою сферою для розширення. Знання англійської мови на деяких посадах вважається обов'язковим (англійська мова була вимогою 46% оголошень про роботу в 2017 році). Більшість оголошень підпадає під сферу маркетингу чи управління. Показник німецької мови в оголошеннях у 2017 році становив 11 відсотків у Словаччині. Навички англійської мови претендентів на роботу відрізняються між Братиславою та іншими регіонами. Статистика показує, що 80 відсотків претендентів на роботу в регіоні навколо столиці зазначають у своїх резюме, що вони говорять англійською.

На факультетах публічного управління університетів приділяється велике значення вивченню англійської мови. Оскільки факультети готують фахівців з різних галузей, навчальний процес та навчальні курси затверджуються їх власними радами, які мають право «підганяти» свої мовні програми відповідно до потреб факультету. Ось чому можна знайти деякі відмінності в характері викладання ESP на факультетах різних університетів. Серед основних відмінностей такі [17, с.242-243]:

I. Вступні іспити. На багатьох факультетах обов'язковий вступний іспит з англійської мови або іншої іноземної мови (німецька, французька, російська). У деяких правила прийому ще жорсткіші – вимагається як обов'язкова умова документ про закінчення школи з «maturita» іспитом з англійської мови або сертифікат офіційно акредитованої мовної школи або зарубіжного закладу, наприклад FCE (Cambridge First Certificate in English). Деякі університети

приймають з рівнем EGP (the English Grammar Profile). Вони часто перевіряють граматичні знання заявника (тести), а не його комунікативні навички.

II. Навчальні програми. Окремі факультети можуть мати від двох до чотирьох занять з іноземної мови на тиждень. Факультети також відрізняються за кількістю семестрів, призначених для викладання іноземної мови (діапазон – від двох семестрів (термінів) до восьми семестрів). На всіх факультетах поєднується викладання ESP з EGP.

III. Навчальні матеріали. Перші роки викладання ESP на цих факультетах залежали від використання імпортованих навчальних посібників та навчальних матеріалів, опублікованих відомими британськими та американськими видавництвами. Останнім часом розроблені навчальні матеріали, підготовлені досвідченими вітчизняними викладачами та відображають реальні потреби та побажання своїх здобувачів. Звичайно, підручники і посібники – це не єдино можливі навчальні тексти. Викладачі часто користуються журнальними текстами та статтями, Інтернет-матеріалами та іншими ЗМІ.

**Польща.** Національна Школа адміністрування Франції (ENA) була першим партнером Національної Школи публічного адміністрування Польщі. Тому, готуючись до вступу Польщі в ЄС, використовували французьку організаційну модель. Крім того, за двосторонніми урядовими угодами між Францією та Польщею з 1998 року організовується та розвивається курс вивчення Європейського Союзу. Це серія занять і лекцій для близько ста учасників, призначених різними офісами з огляду на те, що вони щодня займаються питаннями ЄС. Лекції проводяться з жовтня по червень академічними викладачами, високопоставленими французькими та польськими публічними службовцями, а також послами країн-членів ЄС у Польщі. Учасникам також пропонують уроки французької мови за трьома рівнями. Усі випускники навчального курсу отримують спільний диплом двох закладів, в той час як найкращим гарантують стажування у французькій адміністрації.

Національна школа також налагодила плідну співпрацю з Федеральною Академією Публічного Адміністрування (Bundesakademie für Öffentliche Verwaltung або BAKÖV) з Німеччини, починаючи з 1995 року. На першому етапі Академія організувала стажування для польських студентів у німецькій адміністрації. На другому етапі Національна Школа відповіла на прохання німецької сторони, організувавши тижневі семінари для представників німецької адміністрації, які зацікавлені процесами врядування Польщі [26].

Таким чином, з огляду на досвід європейських країн, підвищення рівня іншомовної комунікації публічних службовців відбувається різними шляхами:

- в закладах вищої освіти, де навчання проводиться для кількох цільових груп;



- на регіональному рівні (курси іноземних мов для службовців);
- за допомогою спеціальних коштів, які публічні службовці отримують на саморозвиток.

Усі заклади вищої освіти для публічних службовців мають партнерство з аналогічними закладами в інших країнах та реалізують спільні освітні програми. Все більш важливої ролі також набуває підвищення рівня іншомовної комунікації державних службовців за допомогою електронного навчання (e-learning). Сучасні технології та Інтернет впливають на якість викладання та навчання, ВЕБ-мережа стала одним із каналів професійного розвитку, розширення доступу до освіти безкоштовно або за менші витрати. Он-лайн навчання стало важливим фактором як для освіти, так і для бізнесу. Сьогодні електронне навчання (e-learning) використовується не тільки студентами, а й організаціями, які пропонують навчання для своїх співробітників, в тому числі в сфері публічного управління. У багатьох європейських країнах публічні службовці мають змогу підвищувати свій професійний рівень (в тому числі в сфері іноземних мов) за допомогою електронного навчання. Особливо це актуалізувалося у зв'язку з карантинними заходами, спричиненими COVID 19.

Загалом, система підготовки кадрів змінювалася відповідно до нових вимог, пов'язаних зі вступом до ЄС, а саме – забезпечення якості навчання державних службовців, яке включає в себе:

- визнання того, що інституції, що пропонують курси з публічного управління надають таким чином послуги з професійної підготовки своїм споживачам – органам виконавчої влади та їх працівникам – державним службовцям;
- аналіз потреб у навчанні у державному секторі;
- аналіз та оцінка різноманітних інституцій, що надають послуги з навчання з метою залучення найкращих з них;
- оцінка навчання та освіти, що надається з точки зору ефективності та результативності (тобто вплив підготовки на професіоналізм публічних службовців);
- моніторинг розвитку у сфері публічного управління для ідентифікації нових потреб у навчанні, що з'являються.

Установи із координації процесу інтеграції в ЄС наряду з іншими займалися питаннями підготовки публічних службовців. Вони відповідали за розвиток Річного Плану Дій в межах Стратегії, координували дії урядових організацій за здійснення вступу в ЄС, моніторинг навчання і оцінку ефективності євроінтеграції в країні.

На сьогодні, значна увага звертається на забезпечення вивчення держслужбовцями іноземних мов, що вважається неодмінною умовою успішної роботи з урахуванням вимог ЄС. У Польщі, зокрема, вимога знання однієї з іноземних офіційних мов Європейського Союзу введена з 2006 року до Статуту Цивільної (державної) служби. Характерно, що до цього існувала вимога просто знання іноземної мови. Отже, рішенням 2006 року посилено проєвропейську спрямованість державної служби Польщі.

**Болгарія.** Щодо нових підходів до професійного навчання, пов'язаного із вступом до ЄС, зазначимо, що, наприклад, у Болгарії підготовка фахівців з публічної адміністрації із врахуванням європейської спрямованості проводиться з 1997 року. Вважалося, що це необхідно для членів парламенту, працівників публічної адміністрації, осіб, які працюють із європейськими фондами тощо. Конкретно виділялися такі спеціалізації: програмісти та веб-дизайнери, які здатні адаптувати європейські підходи, термінологію та створити мережу даних болгарською мовою; перекладачі; мовознавці–лексикологи, лексикографи, термінологи, соціолінгвісти, політиколінгвісти, євролінгвісти; консультанти у різних сферах європейської інтеграції – політологи, спеціалісти з європейського права, економісти тощо; викладачі курсу з європейської інтеграції; PR-спеціалісти, які могли б працювати з європейськими партнерами та громадськістю тощо [25]. Програма навчання за фахом «публічне управління» Інституту Публічної Адміністрації та Європейської Інтеграції передбачає такі курси: розвиток кар'єри, нормотворчість, адміністративна організація і культура, управлінські вміння, розвиток людських ресурсів, фінансове управління, регіональний розвиток, адміністративна і фінансова децентралізація, європейська інтеграція, підготовка до членства в ЄС, е-адміністрація, іноземні мови. У Болгарії мовна підготовка держслужбовців передбачає вивчення мов, які найбільше поширені у Євросоюзі [3].

### ***Висновки до розділу 3.***

1. Аналіз міжнародного досвіду побудови та реалізації системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців свідчить, що її єдиної превалюючої моделі, навіть у національному масштабі, не існує. На інституціональну структуру впливають такі чинники, як розмір території країни (у деяких державах у силу їхньої невеликої території система професійного навчання менш диверсифікована), рівень добробуту населення, розмаїтість публічно-управлінської діяльності.

2. У Європі роль професійного навчання з публічного управління змінилася під впливом багатьох чинників, включаючи нові завдання і види

діяльності уряду, зростаючі очікування щодо управління, у тому числі щодо трансформації багатьох урядових функцій у бік кращого задоволення громадян (як клієнтів). Для сучасної системи професійного навчання характерні: зростаюче різноманіття і комерціалізація освітніх послуг; утилітарна спрямованість; розвиток системи освіти дорослих, який ініціюється громадськими об'єднаннями; розвиток освіти «ушир» (в освітню діяльність включаються мігранти, інваліди й інші категорії населення). У результаті цих змін стала очевидною необхідність перегляду навчальних програм у сфері публічного управління, введення нових предметів або напрямків, перегляду принципів управління навчальними закладами, які займаються підготовкою фахівців в галузі публічного управління, з більшою орієнтацією на практичну складову.

3. Система іншомовної підготовки кадрів публічного управління країн-нових членів ЄС змінювалася відповідно до нових вимог, пов'язаних зі вступом до спільноти, а саме – забезпечення якості підготовки публічних службовців.

### **Список використаної літератури до розділу 3**

1. Боссарт Д., Деммке К. Державна служба у країнах-кандидатах до вступу до ЄС: нові тенденції та вплив інтеграційного процесу (пер. з англ. О.М.Шаленко). К.: Міленіум, 2004. 128 с.

2. Василенко Н. Административная реформа во Франции. Проблемы теории и практики управления. 2005. №1. С 52-57.

3. Васильев Н. Година та на модернизацията на държавната администрация. 2006. URL: <http://www.mdaar.government.bg/priorities.php>

4. Лахижа М.І. Вплив вступу до ЄС на підготовку фахівців для публічної адміністрації країн Центральної та Східної Європи. Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. 1-4 липня, 2008 року. Одеса: ОРІДУ НАДУ. 2008. 172 с. С. 33-37.

5. Марченко И.П. Квалификационный экзамен в кадровой работе государственных органов. Управление персоналом. №3. 2005. С. 13-26.

6. Мотренко Т. Сучасний досвід організації державної служби в зарубіжних країнах. Вісник державної служби України. №2. 2007. С. 24-37.

7. Action plan for preparations of the Estonian Presidency of the Council of the European Union. URL: [https://www.riigikantselei.ee/sites/default/files/content-editors/presidency\\_action\\_plan.pdf](https://www.riigikantselei.ee/sites/default/files/content-editors/presidency_action_plan.pdf)

8. Anderse T. Y., and Bruun F. Public Administration Programmes in Denmark. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007871.pdf>
9. Ballart X. Universitat Autònoma de Barcelona Public Administration Programmes in Spain. – Higher education Programmes in public administration. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007880.pdf>
10. California department of Education. Foreign language Framework for California Public Schools. Adopted by California State Board of Education. 2003. P.47-50.
11. Caupers J. Lisbon University Law School Public Administration Programmes in Portugal. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007879.pdf>
12. Dutch Institute for Public Administration <https://www.devex.com/organizations/dutch-institute-for-public-administration-roi-23681>
13. Europeans who know one or more foreign languages. Brussels: European Commission. 2011. URL: [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_147\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf).
14. Examples of Partnership. European Heads of Schools Forum. 7-8 November 2005. URL: [europa.eu/eas/dispa/.../Examples%20of%20Partnership.doc](http://europa.eu/eas/dispa/.../Examples%20of%20Partnership.doc)
15. Federal Academy of Public Administration, BAköv. URL: [https://www.bakoev.bund.de/EN/00\\_home/homepage\\_node.html](https://www.bakoev.bund.de/EN/00_home/homepage_node.html)
16. Fehlen F. BaleineBis: Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation – Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel. (Recherche, Etude, Documentaire (RED) 12). Luxembourg: SESOPI – Centre Intercommunautaire. 2009.
17. Gadusová Z., Hartanská J. Teaching English in Slovakia: past, present and future. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*. № 25. 2002. P.225-251.
18. Gilles, P. et al. Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (ed.): *Doing identity in Luxembourg. Subjective appropriations – institutional attributions – socio-cultural milieus*. Bielefeld: Transcript. 2010. P. 63-104.
19. Greenwood J., Robins L. De Monfort. Public Administration Programmes in the United Kingdom. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007882.pdf>
20. Institute for Public Administration Prague. URL: <https://www.institutpraha.cz/en/>

21. Jos C.N. Raadschelders and Frans K.M. van Nispen1 Public Administration Programmes in The Netherlands. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007877.pdf>
22. Kiliari A. Language Practice in Greece: The Effects of European Policy on Multilingualism. *European Journal of Language Policy*. 2009. P.21-28.
23. Kolam K., Lannto K., Lantto M. Public Administration Programmes in Sweden. Umeå University. Department of Political Science Sweden: Umeå. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007881.pdf>
24. Kolisnichenko N. National Organizational Arrangements for Delivering Public Administration Education and Training. Standards of Excellence for Public Administration Education and Training. United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) and International Association of Schools and Institutes of Administration (IASIA) Task Force on Standards of Excellence for Public Administration Education and Training. New York. December 2007.
25. Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego (*KSAP*). URL: <https://www.kprm.gov.pl/lech-kaczynski-national-school-of-public-administration-ksap>
26. Lech Kaszynski National School of Public Administration. URL: <http://ksap.gov.pl/ksap/en>
27. Leutenecker S. Berlin Public Administration Programmes in Germany. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007873.pdf>
28. Lewanski R. Public Administration Programmes in Italy. URL <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007876.pdf>
29. Millar M. Public Administration Programmes in Ireland. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007875.pdf>
30. Motives for learning an additional language. Brussels: European Commission. 2011. URL: [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_147\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf).
31. Phillipson R. English, the dominant language. Oxford University Press. 1992. P. 17-37.
32. Report on the implementation of the Action Plan «Promoting language learning and linguistic diversity». Commission Working Document. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf).
33. Robinson P.C. ESP today: A Practitioners Guide. London: Prentice Hall Ltd. 2005. P.18-22.
34. Spanou C. Public Administration Programmes in Greece. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007874.pdf>

35. STATEC. Le portail des statistiques. 2015. URL: [www.statistiques.public.lu/fr/acteurs/statec/index.html](http://www.statistiques.public.lu/fr/acteurs/statec/index.html)
36. STATEC. Statistics portal. 2015. URL: [www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx](http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx)
37. Stevens A. F. The French Ecole Nationale d'Administration 1945-1975. Ph.D. dissertation. University of London. 1980. URL: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.290204>
38. Strand T., Famara A. Sanyang Public Administration Programmes in Norway. Department of Administration and Organisation Theory University of Bergen. URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan007878.pdf>
39. Vernardakis G. The National School of Administration in France and Its Impact on Public Policy Making. Croatian and comparative public administration. Issue 13. 2013. № 1. P. 41–70.

## РОЗДІЛ 4.

---

### ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА У ГАЛУЗІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ЛІНГВО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ

#### 4.1.

---

#### *Іншомовна комунікативна компетентність як інтегральна характеристика професійної діяльності публічного службовця в Україні*

Метою вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти є, по-перше, оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, по-друге, набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності, що у свою чергу вимагає окреслення різного роду методик та підходів щодо формування іншомовної компетенції у здобувачів із різними базами знань та навичок.

Мовні (лінгвістичні) компетенції – власне лінгвістичні, лінгвопрагматичні, соціолінгвістичні, лінгвокультурні – є основою формування професійних компетентностей сучасного службовця. На рівні формування мовних компетенцій закладаються всі істотні зв'язки і відносини системи лінгво-орієнтованих об'єктів засвоєння. При формуванні власне лінгвістичної компетенції предметом навчальної діяльності, як правило, є самі мовні засоби і мовна діяльність (мовою, що вивчається). Аналіз літератури дає підстави для узагальнення визначення професійної/спеціальної лінгвістичної компетенції у професійно-орієнтованому навчанні. Під нею розуміється рецептивне і продуктивне володіння лексичними, граматичними і мовними засобами, що забезпечують іншомовну професійну комунікацію; готовність використовувати в мовленні відповідні концептуальні і граматичні засоби. З огляду на зазначене, є доцільним визначити спеціальну лінгвістичну компетенцію як здатність і готовність особистості використовувати мовні засоби для реалізації усної і письмової форм міжкультурної іншомовної комунікації у відповідній предметній сфері – публічному управлінні.

Особливість іноземної мови як навчальної дисципліни полягає у її безпредметності, тому що вона не описує фрагмент реального світу. Тому перед викладачем іноземної мови виникає завдання визначення специфічного

предмета іншомовної мовленнєвої діяльності, що задовольняє пізнавальні та комунікативні потреби оволодіння здобувачами нерідною мовою. Виховання цих потреб визначається цілями і завданнями їхньої професійної підготовки. Так, мотивами вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти з підготовки за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» є отримання актуальної інформації про систему врядування, впровадження нових управлінських технологій, потреба відчувати себе компетентним професіоналом-управлінцем, входити в спілкування з іноземними колегами і підтримувати його і т.ін.

*Таблиця 4.1.*

**Місце іноземної мови в структурі діяльності здобувача  
на різних етапах формування іншомовної професійної компетентності**

<b>№ етапу</b>	<b>Назва етапу</b>	<b>Місце іноземної мови у структурі діяльності особистості</b>
1	Навчальна діяльність	а) іноземна мова – засіб вирішення професійно релевантних навчальних завдань у зв'язку з формуванням мотиваційно-особистісного аспекту професійної свідомості; б) іноземна мова – предмет навчальної діяльності (формування лінгвосоціокогнітивних основ іншомовної професійної компетентності)
2	Навчально-професійна діяльність	а) іноземна мова – засіб вирішення стандартних і симулятивних завдань міжкультурного професійного спілкування; б) іноземна мова – предмет навчальної діяльності (формування лінгвосоціокогнітивних основ іншомовної професійної компетентності)
3	Професійна діяльність	а) іноземна мова – засіб міжкультурного іншомовного професійного спілкування й інструмент професійного зростання; б) іноземна мова – предмет автономної навчальної діяльності (розвиток лінгвосоціокогнітивних основ іншомовної професійної компетентності)

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності вітчизняного публічного службовця, а особливо – вищого рівня, яка охоплює такі підструктури:

- діяльнісну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності), адже засвоєння публічним службовцем будь-яких знань, умінь і навичок складається з конкретних дій, операцій, які він/вона виконує у своїй професійній діяльності;



- комунікативну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування).

### ***Діяльнісні компетенції:***

- включають компетенції пізнавальної діяльності (постановка і вирішення пізнавальних задач, нестандартних рішень та проблемних ситуацій); компетенції діяльності (навчання, праця, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність) та компетенції інформаційних технологій [7];

- відображають та розвивають особистісні смисли майбутнього фахівця щодо об'єктів, які вивчаються ним; характеризують діяльнісний компонент освіти майбутнього фахівця, рівень його/її практичної підготовки; визначають мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають можливості вирішувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють і вдосконалюють усі основні групи особистісних якостей індивіда; є інтегральною характеристикою якості підготовки майбутніх фахівців; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність майбутнього фахівця [1, с.13];

- формують уміння аналізувати професійну ситуацію, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах й етиці трудових взаємовідносин та широкому колі питань професійної діяльності, здатність швидко та гнучко застосовувати свої знання і досвід для розв'язання практичних завдань. [1, с.11].

### ***Комунікативні компетенції:***

– включають певні навички, пов'язані з ефективним спілкуванням: володіння рідною та іноземними мовами, знання, уміння і навички, пов'язані з застосуванням засобів комунікації; наявність умінь, пов'язаних із розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок щодо уникнення та розв'язання конфліктів, володіння само презентацією [9];

– представляють собою культуру усної і писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування [4];

- забезпечують знання та вміння об'єктивного сприйняття оточуючих, вибору адекватного стилю й тону спілкування, емоційної реакції на переживання інших людей, урахування особливостей особистості та психологічного стану співрозмовника [6].

Відтак, комунікативну компетентність управлінця можна представити як сукупність досить сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських умінь, здатність до самоконтролю і самоосвіти, культури

вербальної і невербальної взаємодії. У зв'язку з цим комунікативна компетентність виступає як одна з найбільш значущих професійних характеристик фахівця-управлінця, а її формування є актуальним завданням професійного розвитку і становлення особистості майбутнього управлінця.

Серед основних ознак, які характеризують процес комунікації публічних службовців, виділяємо такі:

- вона є видом міжособистісного спілкування, в якому партнер завжди виступає як особистість, яка є важливою для суб'єкта;
- визначальним змістом спілкування є спеціально значуща діяльність;
- спілкування службовців відбувається на основі принципу продуктивності і паритетності.

Крім цього, важливо зазначити, що специфіка професійного спілкування публічних службовців в сучасних умовах обумовлена розширенням сфери їх професійної діяльності, необхідності спілкування з партнерами різних професійних культур, загальною демократизацією і гуманізацією відносин.

Спілкування у сфері публічного управління відрізняється від буденного (неформального) тим, що в його процесі ставляться цілі і конкретні завдання, які вимагають свого вирішення. У звичайному спілкуванні найчастіше не ставляться конкретні завдання, які не спрямовані на певні цілі.

Врахування специфіки спеціальності «Публічне управління та адміністрування» необхідно, відтак, проводити за такими напрямками:

- робота над спеціальними текстами;
- вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення;
- вивчення словника-мінімуму за спеціальністю (глосарію);
- створення викладачами посібників для активізації граматичного і лексичного матеріалу [10].

Як результат, іноземна мова повинна бути орієнтованою на кращі практики публічно-управлінської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в цій сфері, безпосередньо відповідати на професійні запити здобувачів, сприяти їхньому професійному зростанню.

З огляду на зазначене, можна виділити такі структурні елементи змістовного компонента моделі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови:

1. Комунікативні вміння за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) на основі загальної та професійної лексики. Кінцевою метою професійно-орієнтованого навчання говорінню є розвиток: по-перше, діалогових комунікативних вмінь вести бесіду з публічно-управлінської тематики, цілеспрямовано обмінюватися інформацією професійного характеру з певної теми; по-друге, навичок монологічного мовлення задля презентування

різних жанрів монологічних текстів – повідомлення інформації професійного характеру, виступ з доповіддю, розширені висловлювання в ході дискусії, обговорення як з попередньою підготовкою, так і без неї. Метою професійно-орієнтованого навчання з аудіювання є формування умінь сприйняття і розуміння висловлювання співрозмовника іноземною мовою в монологічній формі або в процесі діалогу відповідно до реальної публічно-управлінської сфери, професійної ситуації. Результатом навчання читанню є формування умінь володіння всіма видами читання публікацій різних функціональних стилів і жанрів, в тому числі спеціальної літератури. Підсумковою метою навчання письма є розвиток комунікативної компетенції, необхідної для професійного письмового спілкування, що виявляється в уміннях реферативного викладу, анотування, а також перекладу професійно значимого тексту з іноземної мови на українську і з української на іноземну.

2. Мовні знання і навички включають в себе знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць, термінології, характерної для професії публічного службовця. Розглянуті знання і навички є складовою частиною говоріння, аудіювання, читання, письма.

3. Соціокультурні знання мають на меті залучення здобувачів не тільки до нового способу мовного спілкування, а й до культури народу, який говорить мовою, що вивчається.

4. Навчальні вміння, раціональні прийоми розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах і культуру спілкування з її носіями.

Оскільки комунікативна компетентність тлумачиться, в основному, як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, в її склад, як правило, включають сукупність комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективність спілкування. З огляду на це, зазначимо, що термін «комунікативна компетентність» складається з двох слів, поєднання яких означає «компетентність спілкуватися». Як результат, структурними компонентами комунікативної компетентності виступають такі уміння та навички, як-от:

- міжособистісне сприйняття та оцінка комунікативної ситуації (перцептивний компонент);
- самоаналіз та самооцінка власної поведінки в процесі спілкування (рефлексивний компонент);
- вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації (інтегративний компонент);
- управління процесом спілкування та регулювання власної поведінки (поведінковий компонент).

Виділяють в її структурі такі компоненти:

- 1) мотиваційно-особистісний компонент (мотиви спілкування, стресостійкість, емпатія, комунікабельність, адаптивність та ін.);
- 2) когнітивний компонент (система знань про спілкування, таких як розуміння людьми один одного в процесі їх спільної діяльності, типологічні особливості мислення, організаторські та комунікативні здібності);
- 3) поведінковий компонент (уміння і навички як способи спілкування) [2].

Зіннурова Ф.М., розглядаючи професійно-мовну компетентність як інтегративну характеристику особистості, адекватне регулювання її професійного та соціального становлення, зазначає, що ця якість дозволяє фахівцю мобілізувати у загальнокультурній, комунікативній та професійній діяльності набуті мовні знання та уміння, а також використовувати загальні способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій [8].

Крім того, професійно-мовну компетентність можна розглядати як рівень мовної підготовки фахівця, що забезпечує успішність комунікації, дозволяє експлуатувати спеціальну термінологію та формує культуру мовленнєвої поведінки в майбутніх ситуаціях професійної діяльності [8, с. 14].

Цей тип компетентності формується в процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки, що базується на системному, особистісно-орієнтованому та функціонально-діяльнісному підходах. Професійно-мовна підготовка розглядається як процес оволодіння мовою та формування умінь і навичок їх застосування в різноманітних ситуаціях.

Іншомовна компетентність є інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього фахівця вирішувати проблеми і типові завдання з використанням знань іноземної мови. У різноманітних дослідженнях виділені такі компоненти іншомовної компетентності:

- лінгвістична (володіння лексикою, граматикою, фонетикою, орфографією);
- дискурсивна (логіка викладу усних і письмових текстів, інтеграція результатів власних досліджень);
- стратегічна (подолання труднощів комунікації, вміння працювати в команді, ясність викладу і комунікабельність);
- соціокультурна (знання здобувачами національно-культурних особливостей соціальної й мовної поведінки носіїв мови, відповідність стилю і лексики, що використовуються, ситуації);
- прагматична (успішне досягнення комунікативної мети, розуміння аудиторією повідомлення);

- особистісна (особистий внесок у вивчення матеріалу, прояв творчості, особистісне зростання) [3].

Відтак, модель комунікативної компетенції складається із таких визначальних компонентів:

1) граматичної компетенції, тобто знання та використання мовного коду, що охоплює словниковий запас, правила фонетики та орфографії, словотворення та структуру речення;

2) соціолінгвістичної компетенції як здатності розуміти та продукувати повідомлення в певних соціологічних контекстах та відповідному регістрі;

3) дискурсивної компетенції (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси)

4) стратегічної компетенції (як вміння добирати ефективну стратегію та тактику вербального та невербального спілкування) [18].

Професійно-орієнтована іншомовна компетенція включає в себе такі її види:

- інформаційно-тематична (предметний план);
- понятійна;
- концептуальна;
- мовна (вміння будувати зв'язне висловлювання в усній і письмовій формах для вираження своїх думок в процесі спілкування);
- соціолінгвістична (володіння мовними одиницями відповідно до ситуацій спілкування);
- країнознавча-культурознавча (знання традицій, звичаїв, способу життя).

Зазначені види професійно-орієнтованої іншомовної компетенції успішно реалізуються в системі міждисциплінарного навчання іноземної мови, що базується на соціально-педагогічному, психологічному, дидактико-методичному і загально-методичному принципах [14, с. 42].

Методичне забезпечення такої підготовки має важливе значення. Розглянемо, що собою представляє навчальний підручник/посібник з іноземної мови для публічних службовців (спеціальність з публічного управління) на прикладі посібника для першого курсу навчання іноземній мові на адміністративному факультеті університету Любляни (Словенія) [19]. Цей навчальний посібник складається з передмови, в якій чітко вказано підхід авторів до випуску навчального посібника, вісім розділів та два макет-іспити з ключем (після розділу 4 і розділу 8) – корисні покажчики на шляху до вивчення мови в режимі самостійної роботи. Вибір авторами матеріалу для восьми розділів демонструє, що вони врахували той факт, що випускники спеціальності з публічного управління повинні мати компетентності з різних

сфер, таких як економіка, управління, право, державні фінанси, інформатика, людські ресурси тощо. Відтак, тематика полягає в такому:

- основи державного управління;
- держава, уряд;
- муніципалітет та адміністративні одиниці;
- судова влада;
- парламент;
- Європейський Союз та кар'єра в ЄС адміністрації.

Курс був розроблений з метою задоволення ряду ключових вимог. По-перше, автори чітко усвідомлювали той факт, що термін «публічне управління» в Словенії охоплює широке коло різноманітних посад та робочих місць, які заповнюються випускниками адміністративного факультету. Як зазначено у передмові, головною метою навчального посібника було задовольнити практичні мовні потреби, що мають відношення до надзвичайно широкого спектру можливостей працевлаштування, які виникають у випускників адміністративного факультету. Іншими словами, цей навчальний посібник призначений для конкретної цільової групи з вивчення іноземних мов, і тому ґрунтується на конкретних мовних потребах. Той факт, що використання англійської мови в навчальному посібнику є специфічним і пов'язаним з управлінням, інституційними процедурами та професійними вимогами, робить його важливим джерелом навчання в галузі «Англійська мова професійного спрямування» (English for Specific Purposes – ESP). Зміст та методи викладання базуються на конкретних потребах вивчення іноземної мови. Головними орієнтирами були потреби, відповідність та практичність матеріалу, тобто, задоволення мовних потреб цільової групи шляхом створення практико-орієнтованого навчального посібника. Загалом, дві особливості, як правило, вважаються критеріями ESP: по-перше, орієнтація мови та навчального процесу на цілі здобувачів, а по-друге, необхідність проведення аналізу потреб. До випуску навчального посібника автори здійснили аналіз потреб, який був використаний як основа для компанування матеріалу. Вибір текстів у навчальному посібнику різноманітний і ретельно підібраний відповідно до потреб цільової групи. Однією з причин того, чому даний посібник можна класифікувати як сучасний та актуальний, є підхід, який автори обрали при виборі текстів. Тексти представлені у відповідних контекстах. Крім того, вони є автентичними, тобто не створені для цілей педагогічного вивчення мови в аудиторії. Принцип такий – тексти в навчальному посібнику підібрані за двома критеріями: вони повинні містити державно-управлінську тематику, до них додаються спеціальні словники, а по-друге, вони повинні відповідати цільовій групі – потребам представників сфери публічного управління.

З огляду на те, що тексти посібника взято з повсякденної реальності носіїв англійської мови, можна припустити, що життєвий цикл таких текстів (разом із навчальним посібником) буде досить тривалим. Для ілюстрації – цей курс наповнений корисними темами та інформацією для цільової групи, а саме:

- мова, пов'язана з діяльністю службовця;
- назви різних установ, міністерств та відомств;
- типи судів у Словенії;
- назви посад державних службовців словенською та англійською мовами;
- особливості держави, Конституція Словенії, парламент Словенії, Словенська національна рада та Національна асамблея;
- мова щодо процедури подання заявки на громадянство або отримання дозволу на проживання в Словенії;
- інформація про ЄС, його історія, розширення ЄС та скорочення (наприклад, ОБСЄ, держава, що приєдналася, *acquis communautaire*, *subsidiary*, *enlargement* тощо),
  - ЄС як багатокультурна спільнота;
  - ключова інформація про місця відвідування в Словенії, словенська їжа та напої, економіка, проживання, звичаї тощо, що презентують Словенію як туристичне місце;
  - запрошення та відвідування конференцій, подання заявки на участь у конференції за кордоном;
  - інформація про перспективи кар'єри в інституціях ЄС.

На практиці труднощі при читанні текстів можуть виникати тоді, коли студенти не завжди відрізняють ключові одиниці у спеціальній лексиці з публічного управління та менш важливі слова, тобто слабо орієнтуються у активному і пасивному словнику. У навчальному посібнику це було успішно вирішено за допомогою досить простого механізму: автори вирішили допомогти тим, хто навчається, додавши короткий, спрощений англійський глосарій разом з перекладом на словенську мову. Саме таким чином автори, можливо, розширили корисність навчального посібника – відійшли від використання його в межах винятково університетської програми для тих, хто вивчає іноземну мову за стінами вишу.

Щодо логічної організації розділів – кожен розділ прогресує від контекстуального подання матеріалу у формі розуміння (читання) до більш контрольованої, керованої практики. Не тільки тексти, а також мовні навчальні заходи та завдання, які доповнюють тексти та «відпрацьовують» ключову лексику, є творчими, вибираються виключно на основі їхньої відповідності майбутній діяльності випускників з публічного управління. Вони є

рефлексивними (наприклад, подання заявки на отримання громадянства, отримання дозволу на проживання в Словенії, подання заявки на конференцію, відвідування конференції, перспективи кар'єри в ЄС тощо). Навчальна діяльність та завдання також включають: роботу зі smart-картами, заповнення пробілів, тренувальні вправи, вправи на узгодження (знайти пару слову), вправи на трансформацію тощо. Здобувачам також пропонується розробити різноманітні читацькі, словникові та онлайнві стратегії, такі як читання між рядками, дотримуватися основної ідеї в тексті та словесного перегляду книг: англійська мова у публічному управлінні, база законів, використовувати різні онлайн-бази даних. З широкого кола потенційно корисних заходів та завдань варто наголосити на такому:

- написання електронних листів, формальних листів, листів-заяв та резюме;

- написання рефератів (наприклад, для дисертації) на основі структури IMRAD (Introduction – Method – Results –Discussion);

- написання творчої роботи про використання слів-зв'язок;

- латинські вирази (наприклад, i.e., etc., vs., ibid.);

- використання чисел у мові та їхнє написання;

- опис графіків, тенденцій та рухів;

- англійські ідіоми;

- практикування в розрізненні пар з аналогічним написанням або звучанням (наприклад, policy/politics, audit/revision, incur/occur тощо).

Оскільки експерти в галузі вивчення мови знову почали рекомендувати використання рідної мови при вивченні іноземних мов, актуальні тенденції у розробці сучасних навчальних посібників з іноземної мови виразно проявляються у рішенні авторів присвятити значну кількість мовних навчальних заходів та завдань для перекладу зі словенської на англійську мову та навпаки з акцентом на спеціальну лексику з публічного управління. Загальновідомо, що подібні заходи можуть бути потенційно складними для тих, хто вивчає мову, тому автори вирішили включити в інструкції пропозиції щодо полегшення цього виду робіт. Наприклад, пропонуються вправи на повторення ключових слів з розділу або пропонується використовувати словники з підручника. Проте не всі переклади містять такі інструкції, тому навчальний посібник іноді передбачає допомогу викладачів іноземної мови, з тим щоб дати можливість тим, хто вивчає мову, повною мірою скористатися перевагами перекладу як виду мовної діяльності.

У навчальному посібнику основна увага приділяється охопленню чотирьох навичок (аудіювання, читання, письмо, мовлення), як експресивних, так і рецептивних, відпрацювання мовних структур. Проте практично немає



роботи з мовних функцій. Найбільше відпрацьовується читання, найменше – аудіювання.

Глосарії використовуються не тільки після читання, але й перед прослуховуванням, щоб ввести контекст і налаштувати слухачів на розуміння тексту з аудіювання. Варто зазначити, що цей курс також включає в себе розуміння прослуховування та перегляду відео/фільмів, щоб задовольнити різноманітні пізнавальні варіації в навчанні (відомі як стилі навчання).

З точки зору структури, лексиці приділяється більше уваги, ніж граматиці. Процедура відбору граматичних тем чітко показує ознаки прагнення того, щоб посібник був специфічним для публічного управління.

Як правило, граматика представлена моделлю PPP – Presentation, Practice and Production – презентація, практикування, використання.

Більш того, звернення до навчального посібника для молодшої цільової групи користувачів забезпечується шляхом перегляду відео та кінофільмів, завдяки можливості працювати з базами даних, глосарієм в навчальному посібнику (коли не потрібно шукати слова в словниках). На кінець, навчальний посібник включає ключ до всіх вправ, а не тільки тестів (їх 2).

Разом із тим, варто сказати, що одним із потенційних недоліків навчального посібника може бути той факт, що певні види діяльності є досить обтяжливими. Наприклад, з метою роз'яснення відмінності між словами «income-revenue-earnings» або «insure-assure-ensure», дається оригінальний текст Кодексу цивільної служби Великобританії; пропонується переклад складного тексту на словенську мову про пошук притулку; дається завдання перекласти текст на англійську про рекламу в Словенії для National Geographic Traveler; обов'язковим є анування словенського тексту англійською мовою; додатковим є перегляд фільму про Європейський суд з прав людини.

Враховуючи той факт, що більшість слухачів курсу, які вивчають іноземну мову на першому році навчання адміністративного факультету, ще не досягли дійсно високого рівня знань іноземної мови, тому такі види діяльності повинні застосовуватися обережно: вони потребують або втручання викладача або чималої підготовчої роботи перед початком заняття. Крім того, більше уваги варто відводити на вміння слухати/говорити, а також на більш широке використання кольорів, зображень та візуальних стимулів, оскільки використання різноманітних методів та інструментів є запорукою успішного вивчення іноземної мови.

Хоча навчальні посібники є традиційним засобом навчання, однак високий рівень оволодіння іноземною мовою неможливий без практики аудіювання. Ефективним ресурсом та цінним аудіо інструментом є компакт-диски, які використовуються в аудиторії або вдома. Ще однією технікою

покращення уміння прослуховування є попередній запис аудіо/відео матеріалу (також netcasts), доступного в Інтернеті на різних рівнях (які є безкоштовними). Як правило, ці аудіо/відео тексти записуються носіями мови, тому це чудовий спосіб практикувати прослуховування. Вони охоплюють безліч тем, від основних до більш широких, їх легко знайти на відповідному рівні (наприклад, <http://digitalpodcast.com/>). Більшість з них регулярно оновлюються, а деякі включають в себе письмові стенограми текстів, які можна читати разом з аудіюванням. Більше того, вони досить короткі, а отже, є більш ефективними, якщо порівнювати з досить тривалим повідомленням викладача на ту чи іншу тему. Оскільки навчальний посібник призначений на 60 годин навчання, певна кількість робіт на читання та письмо видається досить тривалою (займають надто багато часу в аудиторії).

Особливе значення в підготовці з публічного управління на сьогодні мають (разом із професійно-орієнтованими програмами) інноваційні програми, результати досліджень яких безпосередньо впливають на суспільство, політику та культуру. З переходом до інформаційної економіки, в обговорення соціальних, політичних та культурних проблем залучаються все ширші групи населення. Разом із тим, дискусійний характер науки, відкритість та міжнародні публікації потребують нового, міждисциплінарного підходу. Особливої актуальності набувають уміння аналізувати, критично оцінювати, інтерпретувати та синтезувати комплексну інформацію, точно та об'єктивно оцінювати зміст, володіти міжнародним термінологічним інструментом та оперувати різноманітними моделями й іншими засобами наукової мови. У свою чергу, головна привабливість навчальних підручників/посібників для цільової аудиторії полягає у відповідності матеріалу майбутній професії здобувачів, тобто в їхній специфічній спрямованості на публічне управління, як з точки зору вибору тем, так і змісту мовного матеріалу та методів навчання.

## 4.2.

---

### ***Методики вивчення іноземної мови професійного спрямування у системі підготовки з публічного управління та адміністрування***

Сучасні методики підготовки з іноземної мови спрямовані, перш за все, на розвиток комунікативних навичок тих, хто навчається. Незалежно від кількості методик та їхніх схожих рис, кожна з методик має свої специфічні характеристики. Саме завдяки їм ці методики і відрізняються одна від одної і стають окремим, самостійним явищем в методології викладання.

Найпоширенішими у різні часи були граматико-перекладний, прямий, аудіолінгвальний, комунікативний методи. На сьогодні не існує універсального методу викладання, так як ефективність того чи іншого із них залежить від багатьох факторів. На сучасному етапі відбувається інтеграція методів. Можна сказати, що почалося утворення комплексного методу, який вбирає в себе кращі елементи різних методів. Актуалізація визначення того чи іншого методу відбувається у процесі професійного навчання з публічного управління, так як система підготовки публічних службовців, з огляду на євроінтеграційний курс України та державні завдання, повинна активно сприяти процесу мінімізації відокремленості українських державних службовців від ЄС мовним бар'єром. Адже володіння робочою або офіційною мовами спільноти надає на практиці широкі можливості отримати міжнародний досвід державного управління, пройти стажування, працювати в міжнародних проектах тощо. В умовах широких міжнародних зв'язків з іншими країнами важливо спілкуватися з іноземними спеціалістами, розвивати професійно-ділові й особисті контакти із зарубіжними партнерами, колегами, читати різні видання мовою оригіналу.

Протягом усієї історії вивчення мов були випробувані різні методи навчання та методології, деякі з них набули більшої популярності та стали ефективнішими, ніж інші. Звичайно, існує безліч методів, але жоден із них не є найкращим у всіх контекстах, і жоден із них, по суті, не перевершує інші. Крім того, неможливо для всіх тих, хто навчається, застосовувати один і той самий метод, так як всі вони мають різні цілі, умови та вимоги щодо викладання. Необхідно застосувати той метод для реалізації конкретних завдань навчання, який найбільше відповідає навчальному контексту. Кожен метод викладання виходить з певного розуміння мови та навчального процесу, часто з використанням спеціальних технік та матеріалів, які застосовуються в заданій послідовності.

У науковій літературі методи вивчення іноземної мови поділяються в залежності від: аспекту мови, що переважає у навчанні (граматичний або лексичний); ролі, яку відіграє рідна мова та переклад у викладанні іноземних мов (перекладні та неперекладні або прямі); мети (усний метод і метод читання); техніки роботи з мовою (аудіовізуальний та візуальний); принципу організації (традиційний та метод програмного навчання) тощо.

Кожен метод має свої пріоритети, зокрема:

1. Граматико-перекладний метод – класичний метод вивчення іноземної мови на основі читання та перекладу текстів.
2. Прямий метод – метод актуалізації говоріння.
3. Аудіолінгвалізм – один з перших сучасних методів побудований на аудіюванні.

4. Комунікативний метод викладання як сучасний стандартний метод взаємодії у спілкуванні.

**Граматико-перекладний метод** є класичною методикою вивчення іноземної (англійської) мови. В основі цього методу лежить вивчення граматики. Головним засобом викладання мови є дослівний переклад. Граматико-перекладний метод є одним із найбільш традиційних методів з кінця XIX та початку XX століть. Спочатку він використовувався для навчання «мертвих мов», таких як латинська та грецька. Основною характеристикою цього методу є вивчення граматичних правил та їх застосування при перекладі тексту з рідної мови на іноземну. Протягом всієї своєї історії метод граматичного перекладу неодноразово піддавався критиці прихильниками більш «прямих» методів, в яких стверджувалося, що мови слід вивчати шляхом говоріння та слухання, а не простого заучування їх. Деякі критики намагалися стверджувати, що граматико-перекладний метод спрямований на те, щоб «знати все про речі, а не про саму річ». Тим не менше, граматико-перекладний метод продовжував залишатися одним з основних методів, що використовувався у американській системі викладання, хоча він частково був заміщений так званим «методом читання», який замінив класичні тексти граматичного перекладу текстами, написаними спеціально для студентів, які вивчають іноземну мову, на основі вивчення часто уживаних слів, і заохочує тих, хто навчається, уникати усвідомленого перекладу того, що вони читають. Оскільки цей метод не підходив для навчання усній іноземній мові, він використовувався як метод навчання читанню та перекладу класичних текстів [22].

Відповідно до цього методу знання мови – це знання певної кількості слів і знання граматики. Той, хто навчається, послідовно вивчає різні граматичні схеми і поповнює свій словниковий запас. Текстовий навчальний матеріал – це так званий штучний текст, в якому неважливе значення того, що говориться, а важливо, як говориться.

Цей метод навчання іноземних мов є дещо застарілим, він вважається досить нудним, важким. При його застосуванні результат навчання досягається занадто довго (багато нудних і складних граматичних правил, купа слів, які потрібно засвоїти, нецікаві тексти, які потрібно читати і перекладати, а іноді переказувати). Крім того, головним недоліком традиційного методу є те, що він створює ідеальні умови для виникнення мовного бар'єру, оскільки людина не говорить, а просто поєднує слова з граматичними правилами. Навчальні сесії проводяться за схемою: читай – перекладай. Очевидно, що ця техніка значно зменшує мотивацію та інтерес до навчання.

Проте, незважаючи на всі недоліки, традиційний метод має свої плюси: він дозволяє тим, хто навчається, досягати високого рівня знання граматики. Крім того, цей метод добре підходить для людей з високорозвиненим логічним мисленням, які здатні сприймати мову як набір граматичних формул [22].

На сьогодні традиційний метод, хоча і сильно змінився, не здав своїх позицій і продовжує успішно існувати у формі сучасного лексико-граматичного методу, за допомогою якого працюють відомі мовні школи. Сучасний лексико-граматичний метод спрямований на викладання мови як системи, яка складається з 4 основних компонентів – говоріння (усна мова), слухання (аудіювання), читання, письмо. Найбільша увага приділяється аналізу текстів, написанню творів, висловлюванням та диктантам. Крім того, ті, хто навчається, повинні вивчати структуру та логіку іноземної мови, бути в змозі проводити паралелі з рідною мовою, розуміти, у чому між ними схожість і відмінності. Це неможливо без серйозного вивчення граматики і без практики двостороннього перекладу.

**Прямий метод.** Прямий метод (ПМ) викладання був розроблений наприкінці 1800-х років як виклик граматики-перекладному методу. На відміну від граматики-перекладного методу, прямий метод використовує об'єкти та дії для вживання слів іноземною мовою [33, с. 93]. Він називається «прямим», оскільки означає, що об'єкти і дії повинні безпосередньо (напрямую) передаватися іноземною мовою. Відповідно до нового міжнародного словника Вебстера [34] прямий метод є методом викладання іноземної мови, особливо сучасної мови, шляхом спілкування, обговорення та читання іноземною мовою, без використання мови як такої (для роз'яснення), без перекладу та без вивчення формальної граматики. Отже, основна увага приділяється гарній вимові, спонтанному використанню мови, без перекладу та невеликому аналізу граматики.

Прихильники прямого методу стверджують, що «іноземну мову можна вивчити, якщо її значення буде передано без перекладу або використання рідної мови того, хто навчається, безпосередньо через демонстрацію та дію» [23].

Прямий метод викладання також називається: природний метод, метод реформи, анти-граматичний метод, фонетичний метод, метод Берліца.

Як природний підхід, прямий метод (як стверджує професор С. Крашен) підкреслює подібність між вивченням рідної (першої) та іноземної (другої) мов [22]. Не існує виправлення помилок. Навчання відбувається під впливом мови, яка є зрозумілою або «робиться» зрозумілою для тих, хто навчається.

Як метод реформ, прямий метод відноситься до реформ у вивченні мови. Реформи, пов'язані з викладанням мов у кінці ХІХ століття, були спрямовані на вдосконалення викладання мов. Головним бажанням було не відкидати того,

що було зроблено раніше. Скоріше за все, метою була подальша допомога у вдосконаленні викладання мов. Метод реформ включав ідеї реформування системи старої школи. Викладання англійської мови як другої мови стало основним поштовхом [32, с.173].

Як анти-граматичний метод, прямий метод розроблявся, як зазначає Рао К.В., «як реакція проти граматико-перекладного методу» [25, с.106]. Основні постулати цього методу суперечили граматико-перекладному методу. Відтак, прямий метод розглядається як реакція проти граматико-перекладного методу з чітким відхиленням від граматики [23, с. 127-128].

В якості фонетичного методу, прямий метод відстоює такі поняття та практики: розмовна форма мови є основною, і саме вона повинна вивчатися і застосовуватися в першу чергу; до викладання мови слід застосовувати правила фонетики; ті, хто навчає, повинні мати міцну підготовку з фонетики; ті, хто навчається, повинні володіти фонетичною підготовкою, щоб розвивати хороші мовні звички.

Метод Берліца (як приємний розмовний стиль викладання) був розроблений вчителем мови Максиміліаном Берліцем в 1878 році [30]. За допомогою цього методу всі розмови і обговорення під час занять відбуваються іноземною мовою. Лекції використовують розмовний підхід, заснований на слуханні та говорінні. Актуалізується практичний словник та граMATика в контексті реальних ситуацій. Дослідження доповнюється відповідними вправами з читання та письма. Існують різні рівні вивчення прямого методу Берліца, що включає в себе певне початкове оцінювання, щоб визначити рівень підготовки тих, хто навчається [29]:

1. Функціональний рівень: обмежує спілкування простими фразами як усно, так і шляхом слухання.
2. Середній рівень: спілкування англійською мовою та розуміння знайомих тем обговорення.
3. Просунутий середній рівень: компетентне спілкування англійською мовою з професійної та особистої тематики.
4. Високий рівень: добре володіння англійською мовою.
5. Вільне володіння: природне (на рівні носія) володіння англійською мовою або на професійному рівні.

Взагалі, викладання, яке базується на методі прямої методики означає [21, с. 212]:

- викладання спочатку розмовної мови;
- безпосередня прив'язка нових слів до їх аналогів у зовнішньому світі;
- практикування;

- наполеглива праця, щоб отримати та зберегти інтерес того, хто навчається.

Оскільки за допомогою цього методу ті, хто навчається, безпосередньо вивчають другу мову (L2) без використання їх рідної мови, прямий метод є поступовим та обмеженим процесом, який вважає правильний переклад найбільш важливим.

Цей метод виступає за набуття навичок усної мови за рахунок традиційної мети викладання мов. Мета того, хто навчає, полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти спілкуватися і думати іноземною мовою (викладач намагається досягти того, щоб студенти «асоціювали значення іноземною мовою»). Відомі вже слова можна застосовувати для вивчення нових слів, використовуючи міміку, малюнки та дії [23]; значення слів демонструвати через реальність. Викладач керує навчальною діяльністю; відносини «той, хто навчає – той, хто навчається» більше схожі на партнерство. Викладач реагує на помилки, намагаючись залучити аудиторію до самовиправлення, коли це можливо. У прямому методі той, хто навчає, повинен контролювати аудиторію, але це не означає, що він або вона повинні панувати над аудиторією і вести себе дуже строго [31, с.30].

Здобувачам дається нове слово, і ніколи не дається еквівалент з рідної мови. Вони багато говорять іноземною мовою та спілкуються з тематики реальних ситуацій. У прямому підході вивчення граматики відбувається індуктивно – чіткого граматичного правила можна не надавати, тому що слово превалює над граматиною. Крім того, пріоритет надається усному спілкуванню; читання та письмо засновані на темах з усної практики.

Таким чином, характеристиками прямого методу є:

- заняття проходять виключно іноземною мовою;
- акцент на повсякденній лексиці;
- для вивчення лексики використовуються наочні засоби;
- особлива увага приділяється точності вимови і граматики;
- розроблено системний підхід до розуміння та усного вираження.

Техніками прямого методу є:

- читання вголос (ті, хто навчаються, по черзі читають діалоги, абзаци, п'єси тощо; в кінці цього виду діяльності викладач використовує жести, малюнки тощо, щоб надати значення);
- практика запитань та відповідей (повними реченнями);
- розмовна практика (запитання до тих, хто навчається про них самих, щоб ті використовували нову граматичну структуру або лексику);

- диктанти (спочатку викладач читає абзац у нормальному темпі, потім він/вона читає абзац, сповільнюючись, щоб аудиторія могла зробити нотатки, нарешті, викладач читає знову, щоб аудиторія могла перевірити свої записи).

Серед переваг цього методу варто зазначити такі: з його використанням вивчення іноземної мови є цікавим та жвавим, встановлюється прямий зв'язок між словом і його значенням; психологічно цей метод означає рух від конкретного до абстрактного; цей метод корисно використовувати від початкового до старшого класу; за допомогою цього методу належним чином розвивається вільне мовлення, хороша вимова та сила вираження.

Його недоліки полягають у такому: існує безліч абстрактних слів, які не можуть іноземною мовою тлумачитися однозначно і прямо, намагання зробити це є марною тратою часу; цей метод базується на принципі, що аудіо-навчання є ефективнішим, ніж візуальне (хоча є діти з більш візуальним, ніж аудіо розумінням); метод ігнорує систематичну письмову роботу та читання та не приділяє належної уваги читанню та письму [23].

Чи ефективно використовувати прямий метод у підготовці публічних службовців? По-перше, щодо змісту матеріалу варто пам'ятати про абстрактні слова. По-друге, щодо рівня володіння мовою тих, хто навчається, варто пам'ятати, що цей метод може не мати успіху у групах з вищим рівнем підготовки, де краще застосовувати метод перекладу. По-третє, щодо кількості наповнюваності груп, варто пам'ятати, що у більших групах цей метод не ефективно застосовувати, і навчання за цим методом не відповідає потребам окремих здобувачів у великих групах. Прямий метод вимагає взаємодії зі здобувачами, а із-за великої кількості здобувачів у групі зробити це нелегко (а їх у групі як правило багато). Знову ж таки важко оцінити кожного, коли тим, хто навчається, дається завдання (і вони змушені у цьому випадку відповідати колективно). По-четверте, згідно з Дж.Річардом та Т.Роджерсом, «прямий метод» вимагає більш підготовлених викладачів, відповідного навчального обладнання, крім того – він є складний у тестуванні [27, с. 12]. Під час реалізації цього підходу необхідно переконатися, що матеріал дозволяє тим, хто навчається, розвиватися за власними темпами навчання та за різними стилями. У результаті, цей матеріал надає можливості для самостійного вивчення та використання, а також для самооцінки та прогресу. Прямий метод повинен бути максимально конкретним у своєму дизайні. Матеріал повинен бути сугестивним та оціненим з урахуванням його складності. Крім того, він повинен бути ретельно структурованим таким чином, щоб забезпечити одноманітність у різних групах. Він також повинен підтримувати те, що було вивчено та закласти основи для подальшого навчання.



Прямий метод продовжує викликати інтерес й ентузіазм сьогодні, але це не проста методологія для використання в групі. Він вимагає невеликі за наповнюваністю групи та високої мотивації тих, хто навчається, а в штучному середовищі навчальної аудиторії складно генерувати природні ситуації розуміння, гарантувати достатню практику для кожного.

**Аудіо-лінгвальний** підхід до вивчення мови має багато спільного з прямим методом. Обидва розглядалися як реакція на недоліки граматично-перекладного методу, як відмову від використання рідної мови; обидва роблять наголос на тому, що компетенції говоріння та слухання передують компетенціям читання та письма. Але є і деякі відмінності. Прямий метод актуалізує вивчення слів, а аудіо-лінгвальний підхід зосереджений на граматичних вправах.

Метою аудіо-лінгвального методу є точна вимова та граматики, здатність швидко й точно реагувати в мовних ситуаціях та достатнє знання слів для використання в граматичних моделях.

Деякими характеристиками аудіо-лінгвального методу є:

- вправи використовуються для вивчення структурних моделей;
- встановлені фрази запам'ятовуються з акцентом на інтонацію;
- граматичні пояснення зводяться до мінімуму;
- слова вивчаються у контексті;
- зосередження на вимові;
- правильні відповіді негайно закріплюються [17].

Ті, хто навчаються, опановують мову, освоюючи мовні структури – аудіо стандарти, тобто спеціально розроблені діалоги, які читаються, завчаються напам'ять, в парній роботі, а потім їх окремі структури відпрацьовуються шляхом інтенсивного навчання. Використовуються такі вправи, як часте повторення, заміщення слів, перетворення структур на певну діаграму [26].

Серед останніх технологій аудіо-лінгвального методу можна назвати такі:

1. *Практика у вимові*. Аудіо-лінгвальний підхід, заснований на мовній структурі, природним чином розглядає звуки мови як важливі будівельні блоки для побудови висловлювань, тобто змістовних рядків звуків. Всі мови означають промовляння. Індивідуальні звуки можна ізолювати. Незалежно від того, скільки звуків у мові, потрібно мати базові уявлення про те, які це звуки, як вони промовляються і як вони поєднуються разом для створення висловлювань. Щоб усвідомити це і застосовувати у навчанні, важливо визначити звукову систему. Викладач допомагає здобувачам: промовляти, а потім виокремлювати найбільш необхідні звуки; уникати використання складних графічних зображень цих звуків; скористатися легко відомими символами, які здобувачі використовують у рідній мові; утримуватися у

використанні подібних звуків; уникати непривабливості індивідуальних звуків при практикуванні речень; використовувати скоромовки для побудови артикуляції та посилення вимови (використання відомих скоромовок).

2. *Структурні вправи.* У аудіо-лінгвальному методі це проявилось у вправах з побудови речень. Структурні вправи корисні з багатьох причин: вони посилюють голосовий апарат для майбутньої побудови речення; вони створюють звички в структурних маніпуляціях; вони формують автоматичні реакції у щоденних розмовах. Найбільш базовий тип структури речення включає в себе заміну конкретного слова іншим, що логічно повинне знаходитись у тому ж місці у реченні. У найпростішому виді замін, здобувач просто замінює слово тими словами, які надає викладач. Жодна інша модифікація не відбудеться в межах речення [20]. У навчанні з публічного управління, наприклад:

Викладач: місцеві адміністрації реалізують свої управлінські функції у сфері економіки. Освіта.

Здобувач: місцеві адміністрації реалізують свої управлінські функції у сфері освіти. Культура.

Викладач: місцеві адміністрації реалізують свої управлінські функції у сфері культури. Туризм.

Здобувач: місцеві адміністрації реалізують свої управлінські функції у сфері туризму тощо.

Практика трансформації передбачає дещо складнішу заміну, в якій зміна одного слова вимагає змін у інших словах. Потрібним є узгодження «підмет-дієслово». Повторення викладачем речення, що надається здобувачами, виконує кілька цілей: за допомогою цього повторення викладач може правильно підкреслити будь-який звук або артикуляцію, які для здобувачів є проблематичними; повторення посилює аудіо-аспект мови, дозволяючи здобувачам негайно розпізнавати речення, яке вони щойно вимовили [20].

Вправи можуть стати регулярною діяльністю, як щодо вокального «розігрівання», так і індуктивного введення в певні структури або словниковий запас за тематикою заняття. З іншого боку, година вправ на початку заняття може використовуватися один або два рази протягом семестру, але, мабуть, не повинно бути основною структурою навчального заняття;

3. *Діалогова практика* (діалог як обмін інформацією між двома та більше людьми). Структурні лінгвісти виявили, що багато розмовних обмінів йдуть за основними структурами, які можна вивчати та яким можна навчитися. Щоденні діалоги – це, мабуть, найбільш відомі приклади оригінального аудіо-лінгвального методу. Більшість сучасних мовних текстів включають діалоговий матеріал та вправи, які часто є основним текстом презентації в розділі,

особливо в текстах, спрямованих на використання мови, а не на вивчення мови для перевірки [26].

Діалоги можна поділити на різні категорії:

- стандартні повсякденні діалоги (такий тип усного обміну, який ми, як правило, повторюємо у повсякденному житті, що включає основні привітання та прощальні побажання, діалоги щодо покупок та інформаційні запити, тощо);
- імпровізаційні діалоги (ті, які можуть почати стандарт розмови, але які будуть непередбачуваними через особисту взаємодію людей, які спілкуються – дебати, дискусії, аргументи та обмін думками). Щоденний діалог може легко виникнути з практики структури попередніх речень. Викладач може представити цей діалог у будь-якій кількості моделей, від роздаткового матеріалу до зображень, від ляльок, зроблених зі шкарпеток, до вправ з повторення, незалежно від того, що означає його стиль викладання [25]. Ці типи діалогів, які природно призводять до більш складної ролівої гри, пропонують тему здобувачам і надають їм більше свободи у використанні мови. Презентація цих діалогів обов'язково буде дещо складнішою. Цей спосіб вимагає певних дій від викладача, а саме: мати картки персонажів, підготовлені заздалегідь; перш за все відпрацювати слова; скласти схему діалогу; працювати парами [27].

Переваги цього методу включають:

- він спрямований на розвиток вмінь слухати та розмовляти, що відрізняє його від граматико-перекладного методу;
- використання візуальних засобів довело свою ефективність у навчанні лексики;
- здобувачі практикують мову з самих перших занять;
- краща вимова та більше залучення в результаті виконання вправ;
- використання візуальних сигналів, які допомагають розвивати словниковий запас [15].

З іншого боку, є деякі недоліки:

- надмірна увага приділяється викладачеві, який обмежений лише поданням механічних аспектів мови;
- скорочення словникового запасу на користь його структури.

Як правило, матеріал, розроблений на основі аудіо-лінгвального методу, може бути досить корисним у будь-якій навчальній групі на будь-якому рівні.

**Метод комунікативного викладання мови** є природним підсумком реагування (протягом останніх 70-х років) на попередні методи, що акцентувалися на викладанні граматичних структур та речень-шаблонів, і які мало чи взагалі не надавали значення тому, як практично використовується мова.

Комунікативний метод вивчення мови має різні ознаки, які відрізняють його від попередніх методів:

- розуміння відбувається через активну взаємодію здобувачів при спілкуванні іноземною мовою;

- викладання відбувається за допомогою автентичних іноземних текстів;

- здобувачі не тільки вивчають другу мову, але також вчать стратегії розуміння;

- важливе значення набуває особистий досвід та ситуації, які розглядаються як безцінний внесок у зміст занять;

- використання нової мови в неперевічених контекстах створює можливості для навчання поза навчальної аудиторії.

Сутність цього методу полягає в тому, що основні мовні навички (говоріння, слухання, читання та письмо) розвиваються одночасно в процесі реального спілкування. Основне завдання методу – навчити спілкуватися мовою. На відміну від граматико-перекладного методу, основні вправи спрямовані на спілкування (усне та письмове). Особливу популярність мають розмовні ігри, дискусії, сценарії, близькі до реальних ситуацій [16].

Серед переваг цього методу варто зазначити такі:

- розвиток розмовної мови. Навчальна мета – навчити людину легко та відносно правильно говорити та висловлювати ідеї іноземною мовою. Граматика вивчається в процесі спілкування – немає необхідності «вчитися» за допомогою складних граматичних правил;

- відсутність мовного посередника. Заняття, які побудовані відповідно до комунікативного методу, не вимагають від здобувача перекладу – важливішим є вміння застосовувати знання в реальній ситуації (придбання квитка, інтерв'ю, чат);

- подолання лінгвістичного бар'єру. Завдяки комунікативним вправам здобувачі спілкуються з викладачем та один з одним;

- здобувачі застосовують іноземну мову незалежно та без перекладу, коли вони почуваються досить впевненими, щоб це зробити.

До недоліків методу відносяться такі:

- граматика – мало уваги приділяється правилам та структурі мови;

- переклад – комунікативний підхід не дозволяє достатнім чином розвинути навички письмової мови (у тому числі письмовий переклад);

- викладання «від нуля» – у більшості випадків викладання проходить без посередника мови, що дуже важко для людей без знання словника та граматики (багато незрозумілих слів та структур, інших фонетичних звуків тощо);

- важлива роль викладача – викладачі виконують різні ролі, наприклад – викладач, організатор спілкування (аніматор), спікер, опонент у дискусіях і т. ін.

Ідея такого підходу полягає в тому, щоб допомогти тим, хто навчається, спілкуватися більш ефективно та правильно в реалістичних ситуаціях, в яких вони можуть опинитися. Цей тип навчання передбачає зосередження уваги на важливих функціях, таких як пропозиція, подяка, запрошення, скарга та запит тощо [24].

Підготовка в галузі публічного управління відповідає діяльності тих, хто навчається, а саме – публічному управлінню, як з точки зору тематики, так і мовного змісту та діяльності з вивчення мови. У цілому, викладання/вивчення іноземної мови не є основним, тому викладачі та здобувачі повинні виділяти лише певні аспекти іноземної мови. Таким чином, загальне навчання мови повинно поєднуватися з професійним навчанням. У групах з достатнім рівнем володіння мовою ефективно відразу починати спеціальне професійно-орієнтоване навчання. І, навпаки, у групах з низьким та середнім рівнем володіння англійською мовою необхідно зосередити увагу перш за все на загальній мовній підготовці, а потім на професійно-спрямованій. Граматичний матеріал завжди повинен бути розроблений і відпрацьований в усній мові.

Важлива роль у вивченні іноземних мов надається асиміляції професійного словника. Асиміляція лексичних одиниць здійснюється з метою розвитку навичок усного спілкування та спрямована на реалізацію комунікативних навичок та адекватної відповіді у типових ситуаціях професійного спілкування, як словесного (для складання повідомлень з професійної тематики) так і письмового (вміння писати резюме, будь-які документи тощо).

Було б справедливим сказати, що, якщо існує якийсь «парасольковий» (комплексний) підхід до вивчення мов, який став прийнятною «нормою» в навчанні іноземної мови, то це має бути комунікативний підхід. Мета комунікативного підходу розширюється щодо створення комунікативної компетенції в порівнянні з попередніми методами, що сповідують одну і ту ж мету. Навчання здобувачів тому, як використовувати мову, вважається, принаймні, таким же важливим, як вивчення самої мови [17]. Таким чином, серед аналізованих методів комунікативний метод є ключовим, оскільки комунікативна компетенція є дуже важливою для публічних управлінців. Викладання іноземної мови для здобувачів вищої освіти спеціальності публічного управління передбачає розвиток їх необхідної професійної компетентності. Досягнення цієї мети здійснюється за допомогою спеціальних методів навчання, спрямованих на освоєння та розробку нового лексичного та

граматичного матеріалу. Професійно орієнтовані «тематичні дослідження» є невід'ємною частиною більшості занять для навчання словесної комунікації.

Усі описані до цього часу методи символізують прогрес в ідеології вивчення іноземної мови в минулому столітті, формування (з середини 80-х років) концепції широкого «підходу» до вивчення мов, що означає охоплення різних методів вивчення іноземної мови на основі різних форм їх реалізації.

Безпосередньо в навчальному середовищі підготовки управлінців використовуються такі форми [35, с. 13-14]:

- віч-на-віч – як правило, це навчання на основі занять з викладачем, на регулярній щотижневій основі, які можуть проводитись невеликими групами або один-на-один (індивідуально);

- дистанційне, відкрите навчання або самонавчання – як правило, здобувач працює повністю самостійно, використовуючи матеріали для самостійного вивчення, або отримує підтримку для самостійного навчання. Зазвичай, дистанційний курс, організований університетом чи коледжем, передбачає спілкування з викладачем телефоном раз на день та/або після оплати підписки на курс, навчання в межах мовного центру (як правило, функціонує на базі коледжу чи університету) з використанням його ресурсів;

- поєднання навчання віч-на-віч і самонавчання – найефективніша форма навчання за умови, що обидві частини інтегровані та орієнтовані на потреби здобувача.

Найпоширенішим видом навчання є короткотермінове навчання, призначене для задоволення нагальної потреби у вербальному спілкуванні.

### 4.3.

---

#### *LSP – language for specific purposes – мова для специфічних цілей*

Інтернаціоналізація сфер суспільного життя та функціонування іноземної (англійської) мови як мови ділового спілкування значним чином впливають на ділову практику. Високий рівень володіння мовою є однією з передумов участі у глобалізованому діловому світі.

Концепція LSP є багатоспектральною та багатонаправленою. Її поява виявилася очевидним результатом і нагальною необхідністю змін, з якими стикаються наука і суспільство внаслідок швидкоплинних і глобальних процесів, що відбуваються з другої половини 20 століття.

Оскільки більшість випускників європейських університетів тим чи іншим чином використовують щонайменше одну другу мову у своєму

повсякденному спілкуванні, ефективне вивчення мови має важливе значення. Однак більшість здобувачів неохоче беруть участь в університетських курсах LSP і демонструють відсутність мотивації до навчання. Ряд авторів підкреслюють кілька факторів, зокрема мотивацію, стратегії вивчення мови як ключові фактори оволодіння другою мовою. Відтак, факторами, що впливають на зацікавленість у вивченні іноземної мови професійного спрямування, є:

- запровадження державних програм масової освіти з іноземної мови;
- потреба в іноземній мові як необхідній умові спілкування;
- зростання бізнесу та збільшення професійної мобільності у міжнародному масштабі;
- полегшення доступу до науково-технічної літератури.

Тривалі наукові дискусії в галузі професійного навчання призвели до того, що LSP було визначено як «сфера дослідження та практики у розробці мовних програм для людей, яким мова потрібна для задоволення передбачуваного кола комунікативних потреб». Отже, іноземна мова для специфічних (конкретних) цілей передбачає викладання мови щодо конкретної професії, предмета чи цілі.

Загальний інтерес до вивчення LSP пояснюється такими причинами:

- перша причина означає розширення попиту на іноземну мову відповідно до конкретних потреб професії;
- друга причина – розвиток галузі мовознавства. Увага перейшла від визначення формальних особливостей мови до виявлення способів використання мови в реальному спілкуванні, що спричинило необхідність у розробці курсів іноземної мови для конкретної групи учасників. У той час як традиційні лінгвісти описують особливості мови, революційні новатори лінгвістики почали робити акцент на способах використання мови в цілеспрямованій комунікації;
- третя причина – педагогічна психологія. Потреби та інтереси здобувачів впливають на їх мотивацію та ефективність навчання. Замість того, щоб просто зосередитись на способі надання мови, більше уваги приділялося способам засвоєння здобувачами мови та відмінностям у способах засвоєння мови. Важливим є застосування різних навчальних стратегій, використання різних схем навчання та мотивування різними потребами та інтересами. Тому зосередження на потребах здобувачів стало настільки ж важливим, як і методи, що застосовуються для поширення лінгвістичних знань.

Загальними характеристиками LSP виступають:

- 1) Автентичність матеріалів – використання автентичних навчальних матеріалів, як такі, що повинні пропонуватися на середньому або просунутому рівні. Використання таких матеріалів, модифікованих викладачами (чи

немодифікованих), є загальним явищем в LSP, особливо при виконанні самостійних чи наукових завдань. Здобувачам зазвичай пропонується виконати завдання з використанням різноманітних ресурсів, включаючи Інтернет.

- 2) Орієнтація на мету – моделювання комунікативних завдань, що вимагаються цільовою ситуацією. Викладач може давати здобувачам різні завдання, наприклад, імітувати підготовку до конференції, організувати і провести засідання ради, а також – читання, конспектування та письмо.

- 3) Самоспрямування – заохочення здобувачів до відповідного рівня самостійності.

Комунікативна компетентність є центральним поняттям комунікативного підходу до навчання LSP. В даний час зростання інформаційної складової розвитку суспільства, постійні зміни у використанні мови, а також вплив ІКТ вимагають переглянути існуючі та запропонувати нові методи, що стосуються викладання мов загалом, та нові підходи до аналізу тексту, зокрема. Нова парадигма викладання спрямована на поєднання проблемного навчання (орієнтованого на здобувача) та навчання у цифровому середовищі. Перехід до цієї парадигми був мотивований розвитком інформаційних технологій та все більшим використанням мультимедіа. Отже, ці фактори визначають зміни в сучасній структурі та змісті тексту, сприяючи його виразності та мультимодальності. Інформація, закодована у професійних текстах, може оброблятися одночасно на декількох рівнях. Спілкування може приймати різні форми, які залежать від його мети та контексту. На сьогоднішній день викладання комунікативної компетенції в рамках професійного дискурсу базується на розвитку таких навичок, як професійна компетентність, компетентність у засвоєнні другої мови, відповідні методи спеціального аналізу тексту тощо. Постійний пошук нових підходів до аналізу тексту (інтертекстуальність, передній план, риторичні стратегії) необхідний для розвитку здатності здобувачів ефективно розшифровувати та передавати зміст у необхідному контексті. Щоб дослідити, як нові методи кодування, передачі та декодування значення на різних рівнях впливають на сучасну професійну комунікацію використовуються різні типи аналізу (включаючи риторичний, семантичний, прагматичний, когнітивний та семіотичний). Існує потреба у розвитку комунікативної компетентності здобувачів. При цьому превалює переконання, що не слід зосереджуватись лише на граматиці. Навпаки, першочергове значення надається комунікативному викладанню мови. На сьогодні складність полягає в тому, що викладачі часто не мають відповідних навичок для досягнення цього.

**Методологія** LSP включає специфічні механізми:

- розпізнавання та визначення термінів на базовому рівні,
- кодування та опису конструкцій дієслів та іменників,



- виявлення та опису метафоричних умовиводів,
- максимізації спілкування через застосування комунікативних стратегій узагальнення та перефразування.

Здобувачі та викладачі іноземної мови мають спільну мету: навчання професійним мовним навичкам. Проте, здобувачі LSP часто демонструють різний рівень знання загальноуживаної мови перекладу. Крім того, здобувачі мають різний рівень цільового домену LSP: досвідчені здобувачі прагнуть вдосконалити свої мовні навички, тоді як здобувачі без професійного досвіду розглядають курс як базову підготовку до майбутньої кар'єри. Тому, знання мови та попередній професійний досвід значним чином впливають на очікування та прогрес здобувачі.

*Міждисциплінарні дослідження* LSP традиційно базуються на ідеях мовознавства, а також різних професійних дискурсних спільнот. Існує два погляди на застосування принципів педагогічної психології до педагогічних досліджень англійською мовою з професійною метою. Перший походить від застосування педагогічного втручання, покликаною зв'язати ключові професійні поняття з лінгвістичними особливостями цільових жанрів, та мікрогенетичного аналізу розвитку учасників навчального процесу у відповідь на це втручання. Другий розглядає розвиток, продемонстрований здобувачами у результаті професійного навчання у відповідь на педагогічне втручання. Разом ці два погляди представляють аргумент на користь ефективності теоретичних підходів до викладання та навчання в межах LSP і демонструють, що міждисциплінарні дослідження в LSP можуть і повинні включати важливі ідеї освітньої психології в поєднанні з ідеями лінгвістичних та професійних дискурсних спільнот, щоб викладачі та здобувачі, які навчаються в аудиторіях LSP, могли отримати більше користі. Отже, міждисциплінарні дослідження в LSP можуть використовувати важливі знання з освітньої психології задля просування, розуміння та документування процесу викладання та вивчення специфічної (професійної) мови.

Процес підготовки в межах LSP орієнтується в основному на читання (переклад, переказ) текстів за професійною тематикою.

**Читання.** Стратегіями викладання читання, якими користуються більшість викладачів є переклад, презентація тексту та різноманітні завдання-головоломки. Під час перекладу викладачі разом зі своїми здобувачами перекладають текст для читання по рядках

**Переклад.** У сучасному глобалізованому світі обсяг технічних та спеціалізованих перекладів постійно зростає, чому сприяє як гармонізація національних LSP, так і розробка інструментів CAT (Computer-Assisted Translation – переклад за допомогою комп'ютерних засобів). Водночас

зростаюча складність інформаційної структури текстів LSP, посилення внутрішньо- та міждисциплінарної багатозначності професійної лексики та гібридизація жанрів LSP зумовили зростаючу роль технічного перекладу та посередництва у спеціалізованому спілкуванні. Сучасні тексти LSP характеризуються застосуванням різних риторичних прийомів, які виконують різні функції та активізують різні рівні знань.

**Розробка матеріалів LSP.** Пошук відповідних навчальних матеріалів є однією з найважливіших ролей для викладачів LSP. Такі матеріали повинні допомогти підготувати здобувачів до роботи поза аудиторією – на (майбутніх) робочих місцях. Матеріали можуть переслідувати такі цілі:

- з'ясування основних ідей абзаців під час читання. При цьому здобувачі вчаться виокремлювати основні ідеї, вчаться відшуковувати допоміжні речення, виокремлюють неявну інформацію за допомогою сканування тексту;

- робота з матеріалом вищого рівня. Оскільки здобувачі можуть використовувати ключові слова, мають при собі словник, викладачі кидають їм своєрідний виклик, пропонуючи більш складні завдання, які заохочують здобувачів вчитися;

- можливість пройти тести з читання, наприклад – з англійської мови як іноземної (TOEFL). Виконання цих тестів може бути використано як складова оцінки здобувачів. Відтак, і викладання можна побудувати на підготовці до складання цього тесту.

Аналіз занять викладачів в ОРІДУ НАДУ при Президентові України показує, що основна частина викладання присвячується граматиці, хоча, як зазначалося, основною метою навчальної програми LSP є читання, вдосконалення розуміння здобувачами текстів та професійну тематику та спілкування за їх змістом. Увага граматичним вправам виправдовується тим, щоб здобувачі під час відповідей на запитання будували граматично правильні речення. Загалом, відсутність готовності здобувачів до оволодіння програми LSP зумовлена, головним чином, викладачами, недостатньою викладацькою майстерністю та, особливо, їх неправильним вибором матеріалів

**Спільне викладання.** Спільне викладання – іще одна стратегія викладання. У спільному навчанні беруть участь два викладачі: викладач мови та викладач змісту (предметник), які одночасно працюють в аудиторії. Підхід до спільного викладання допомагає вирішити проблему викладачів мови, яким не вистачає знань змісту фаху здобувачів, та викладачів фаху, які не мають лінгвістичного досвіду. Ще одна модель спільного навчання, в якій викладачі кафедри іноземної мови викладають разом зі здобувачами, які пройшли навчання (стажування) за кордоном.

**Викладацький склад.** Ідеальна ситуація – коли викладачі LSP – це ті, хто має досвід у відповідній галузі та володіють іноземною мовою. Крім того, можливий інший тип спільного навчання: а саме спільне навчання викладачів та здобувачів. Наприклад: викладаючи LSP, викладачі можуть співпрацювати зі здобувачами. Викладачі та здобувачі можуть обговорювати певні теми, пов'язані з відповідним фахом. У цьому випадку викладачі вивчають певну технічну термінологію за допомогою здобувачів. Ідеальний процес – це коли викладачі вчаться у здобувачів. Викладачі іноземної мови можуть допомогти здобувачам у питаннях правильної граматики чи побудови речень. Також викладачі LSP можуть навчити здобувачів висловлювати свої ідеї та думки іноземною мовою. Цю двосторонню стратегію викладання та навчання варто застосувати для кращих класів LSP.

Реалізуючи мовну політику, багато урядів пропагують національну мову на міжнародному рівні, але, як правило, вони безсилі перед домінуванням в багатьох сферах англійської мови.

Англійська мова поступово впродовж тридцятирічного періоду взяла на себе роль, яку раніше в ЄС відігравала французька мова як ключова мова внутрішньої політики союзу (якщо брати первинні тексти). Після різкого зменшення використання німецької та французької мов відбулося прогресуюче і прискорене зростання використання англійської мови як мови за замовчуванням. Такий стан справ зміцнює інтереси англійськомовних держав-членів та країн північної Європи, де володіння англійською мовою, як правило, є високим.

Таблиця 4.2.

#### Використання іноземної мови в Європі

Рік	Французька мова	Німецька мова	Інші мови	Англійська мова
1970	60%	40%	0%	0%
1996	38%	5%	12%	46%
2004	26%	3%	9%	62%
2006 (згідно з опитуванням, опублікованим у 2006 році) <sup>1</sup>	14%	3%	11%	72%

<sup>1</sup> Europeans and their Languages. This survey was requested by Directorate General for Education and Culture and coordinated by Directorate General Press and Communication. Fieldwork: November – December 2005 Publication: February 2006. EU Commission.

Англійську мову часто називають *lingua franca* – мова, яка де-факто є мовою міжетнічного спілкування. Іншими словами, *lingua franca* — функціональний тип мови, що використовується для спілкування між носіями різних мов в умовах обмежених соціальних контактів. Філіпсон Р. задається питанням терміну «*lingua franca*», зокрема, щодо позначення його як [28]:

- *lingua economica* (імператив глобалізації);
- *lingua cultura* (конкретні цінності та норми суспільства, країни, групи чи класу, що потребують вивчення в процесі оволодіння іноземними мовами);
- *lingua academica* (інструмент міжнародної співпраці у вищій освіті); –
- lingua emotiva* (глобальні рекламні та PR-гіганти, поп-культура);
- *lingua tyranosaura* (мова, яка поглинає інші мови, мовний канібалізм);
- *lingua bellica* (мова військових завоювань).

Хомутова Т. передумовами навчання мови в спеціальних цілях вважає [13]: економічну глобалізацію, активну міграцію населення, «навчання протягом усього життя» (*life-long learning*), глобальний ринок праці, нові професії (*life coach, home nurse*), дослідження мови в різних сферах, зайнятість в нерідному культурному середовищі, роль мови-посередника, компетентнісний підхід до навчання.

Більшість курсів ESP передбачають базові знання мовної системи. З огляду на дисципліну чи професійну сферу мова класифікується на:

- англійська мова для академічних цілей (*English for academic purposes – EAP*),
- англійська мова для цілей зайнятості (*English for occupational purposes – EOP*),
- англійська мова для професійних цілей (*English for vocational purposes – EVP*);
- англійська мова для медичних цілей (*English for medical purposes – EMP*),
- англійська для ділових цілей (*English for business purposes – EBP*),
- англійська для юридичних цілей (*English for legal purposes – ELP*);
- англійська для соціокультурних цілей (*English for sociocultural purposes – ESCP*).

Система підготовки з публічного управління здобувачів різного рівня (бакалаврського, магістерського, підготовки докторів філософії) передбачає навчання з іноземної мови (дисципліни «Професійна іноземна мова в публічному управлінні», «Іноземна мова у професійній діяльності», «Іноземна мова в професійній діяльності дослідника публічного управління та адміністрування» тощо), формування та продукування здобувачами професійно-орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в

аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі, формування професійно-орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності, реалізацію здобувачами орієнтованої навчально-стратегічної та прагматичної компетентності [5, с. 46], а відтак, і формування відповідного навчально-методичного забезпечення.

Управлінські дисципліни спеціальності «Публічне управління» на Заході є добре розробленими й успішно викладаються іноземною (переважно англійською) мовою у провідних університетах світу, мають особливу цінність у зв'язку з тим, що представлена в них аналітика дозволяє зробити процес прийняття політичних й управлінських рішень та проведення їх в життя максимально відкритим, об'єктивним, економічним й ефективним шляхом. Очевидно, що підготовка високопрофесійних управлінських кадрів, політиків, керівників та менеджерів різного профілю, які володіють управлінською методологією, має не тільки економічні та політичні, але й соціокультурні наслідки.

Вже згадувалася методологія викладання іноземної мови професійного спрямування, іноземної мови для спеціальних академічних цілей [12]. Цей напрямок віднедавна набув своєї значущості, так як на сьогодні він значним чином визначає майбутнє викладання іноземної мови нелінгвістичних факультетів і програм. Хоча його використання налічує вже не одне десятиліття, його межі все ще уточнюються.

### ***Висновки до розділу 4.***

1. Іншомовна комунікативна компетентність є інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього фахівця вирішувати проблеми і типові завдання з використанням знань іноземної мови. Компонентами іншомовної компетентності є: лінгвістична (володіння лексикою, граматикою, фонетикою, орфографією); дискурсивна (логіка викладу усних і письмових текстів, інтеграція результатів власних досліджень); стратегічна (подолання труднощів комунікації, вміння працювати в команді, ясність викладу і комунікабельність); соціокультурна (знання здобувачами національно-культурних особливостей соціальної й мовної поведінки носіїв мови, відповідність стилю і лексики, що використовуються, ситуації); прагматична (успішне досягнення комунікативної мети, розуміння аудиторією повідомлення); особистісна (особистий внесок у вивчення матеріалу, прояв творчості, особистісне зростання).

2. На сьогодні не існує універсального методу викладання, так як ефективність того чи іншого із них залежить від багатьох факторів. У науковій літературі методи вивчення іноземної мови поділяються в залежності від:

аспекту мови, що переважає у навчанні (граматичний або лексичний); ролі, яку відіграє рідна мова та переклад у викладанні іноземних мов (перекладені та неперекладені або прямі); мети (усний метод і метод читання); техніки роботи з мовою (аудіовізуальний та візуальний); принципу організації (традиційний та метод програмного навчання) тощо.

3. Іноземна мова професійного спрямування (foreign language for specific purposes – LSP) визначаються викладання та вивчення іноземної мови як другої мови, де метою є використання іноземної мови в певній галузі. Особливістю курсів іноземної мови професійного спрямування є те, що їхній зміст та цілі орієнтовані на конкретні потреби здобувачів; використовується базова методологія та міждисциплінарні зв'язки відповідного фаху; мовні граматико-лексичні компетентності формуються з точки зору тієї чи іншої спеціальності.

### ***Список використаної літератури до розділу 4***

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81-109. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16303/184.pdf>

2. Андросова И. В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера. Молодой ученый. 2015. №9. С. 498-500. URL <https://moluch.ru/archive/89/18365/>

3. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 24 с.

4. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: моногр. Х. : Компанія СМІТ, 2011. 384 с.

5. Варянко Т., Іванченко Л. Особливості навчальної програми з іноземної мови для підготовки магістрів технічних спеціальностей. Актуальные научные исследования в современном мире. Сборник научных трудов. Переяслав-Хмельницкий. 2018. Вып. 1 (33). Ч. 6. С. 44-48.

6. Гандрабура О., Кубенко Н. На шляху до компетентності. Директор школи. 2008. № 46. С. 21-27.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. втор. доп. испр. и пер. М. : Логос, 2004. 273 с.

8. Зиннурова Ф.М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере

строительных специальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 25 с.

9. Нечипоренко В. Організація моніторингу навчального процесу. Директор школи. 2008. № 13-14. С. 3-63.

10. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. 61 с.

11. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

12. Сімкова І.О. Сучасні підходи до навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів інженерних спеціальностей. URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01\\_pub\(2\).pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_pub(2).pdf)

13. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. Известия РГПУ им. Герцена. 2008. № 71. С. 96–106.

14. Хусаинова М.А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка: Дис. канд. ... пед. наук. Самара, 2006. 165 с.

15. Arroway R. Three Fresh Ways to Use the Audio-lingual Method in Your Class. 2016. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/audio-lingual-method/>

16. Brandl K. Communicative language teaching in action: Putting principles to work. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, USA. 2008. 450 p.

17. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, UK. 1984. 176 p.

18. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. №1. 1980. P. 1–47.

19. English in Public Administration. Authors: Manica Danko, Mihaela Zava. University of Ljubljana: Faculty of Administration. 2009. 158 p.

20. Hiep P. Communicative language teaching: Unity within diversity. ELT Journal. № 61 (3). 2007. P. 193-201.

21. Howatt A., Widdowson H. A History of English Language Teaching. OUP Oxford, UK. 2004. 417 p.

22. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon: Oxford, UK. 1982. URL: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

23. Nath Baiju K. Direct method and translation method in teaching of English. URL: [http://www.academia.edu/10886801/direct\\_method\\_and\\_translation\\_method\\_in\\_teaching\\_of\\_english](http://www.academia.edu/10886801/direct_method_and_translation_method_in_teaching_of_english)

24. Nunan D. Language teaching methodology. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, UK. 1991. 284 p.
25. Rao K. V. Methods of Teaching English. Hyderabad: Neelkamal Publication, India. 2004. 324 p.
26. Rhalmi M. The Audiolingual. URL: <http://www.myenglishpages.com/blog/the-audiolingual-approach/>
27. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge Language Teaching Library, UK. 2014. 172 p.
28. Phillipson R. Is there any unity in diversity in language policies national and supranational? English as an EU lingua franca or lingua frankensteinia? URL: <https://research.cbs.dk/en/publications/is-there-any-unity-in-diversity-in-language-policies-national-and>
29. Second Language Learning Methods – Direct Method. 2009. URL: <http://blog.innovativelanguage.com/2009/06/16/second-language-learning-methods-direct-method-berlitz/>
30. Stieglitz G. J. The Berlitz Method. Modern Language Journal. Vol. 39. № 6. October. P.300-310.
31. Sumaiya P. An experience of teaching English by using Direct Method and Grammar Translation Method. Department of English and Humanities, Brac University, Bangladesh. 2015. URL: <http://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/4974/Cover%20Page.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
32. Tamura E.T. Concepts on The Methodology of Teaching English. The Economic Journal of Takasaki City University of Economics. Vol. 48. № 3. P.169-188.
33. The Direct Method. 2011. URL: [http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/13029/11/11\\_chapter%203.pdf](http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/13029/11/11_chapter%203.pdf)
34. Webster's New International Dictionary. 2nd edition. G. & C. Merriam Company, Publishers, USA. 1934.
35. The Language Guide for European Business Successful communication in your international trade. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. URL: [https://nellip.pixel-online.org/files/publications\\_PLL/08\\_The%20Language%20guide%20for%20European%20business.pdf](https://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/08_The%20Language%20guide%20for%20European%20business.pdf)



## РОЗДІЛ 5.

---

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УКРАЇНІ

#### 5.1.

---

#### *Державна політика України в сфері публічного управління та публічної служби щодо вимог до комунікації службовців іноземною мовою*

Україна визначила пріоритет зовнішньоекономічної політики, підписавши Угоду про Асоціацію з ЄС у 2014 році. Одним із головних інструментів невідворотності приєднання країни до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн європейської спільноти є знання мов.

У статті 10 Конституції України є положення: «Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування», яке є закріпленням конституційного обов'язку держави сприяти вивченню іноземних мов на території України [4]. Визначення терміна «мови міжнародного спілкування» у чинному законодавстві України немає, вживається лише термін «мови міжнаціонального спілкування на території України». У міжнародному праві є поняття «офіційні мови ООН» (англійська, арабська, іспанська, китайська, російська і французька), «робочі мови ООН» (англійська, іспанська, російська і французька), «офіційні (робочі) мови інших міжнародних організацій» [3].

Попит на вивчення мови, відтак, зростає в усьому світі загалом і в системі врядування зокрема.

Для публічних службовців знання іноземної мови (переважно англійської) має сприяти оволодінню нею задля формулювання думок і спілкування з іноземними партнерами в процесі виконання професійних обов'язків.

Крім того, до цього періоду вже були зреалізовані конкретні дії: восени 2015 року Адміністрація Президента ініціювала розроблення і впровадження документа, що уможливив обов'язкове вивчення англійської мови представниками Адміністрації (Офісу) Президента; Національний Банк України запровадив обов'язкове знання англійської при працевлаштуванні та серед

діючих державних службовців; критерій «володіння англійською мовою» все частіше з'являється в посадових інструкціях при прийомі на роботу в державній службі [7, с. 15].

Однією з причин цього стало проголошення 2016 року Роком англійської мови. Зокрема, в Указі Президента зазначено такі заходи: проведення оцінювання рівня володіння державними службовцями англійською мовою та організації мовних курсів для її вивчення, запровадження в установленому порядку кваліфікаційних вимог щодо володіння англійською мовою для відповідних посад державної служби; включення вивчення англійської мови до програм підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування; активізація ведення англійської мовної версії офіційних веб-сайтів органів державної влади [16]. Вимоги до іншомовної компетентності державних службовців гармонізуються із вдосконаленням всієї системи професійного навчання державних службовців, яка визначена одним із пріоритетів реформування державної служби та управління людськими ресурсами в державних органах відповідно до Стратегії реформування державного управління України на 2019–2021 роки (розпорядження Кабінету Міністрів України від 24 червня 2016 року № 474 (в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2018 року № 1102-р)).

У грудні 2017 року було схвалено Концепцію реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад [17], у якій зазначено, що «з урахуванням положень Меморандуму безперервної освіти Європейської Комісії нова модель професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування, депутатів місцевих рад базуватиметься на таких принципах: визначення потреби у професійному розвитку; наближеності освітніх послуг до місця проживання та роботи особи; обов'язковості та безперервності, тобто забезпечення прагнення державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад до самоосвіти та професійного розвитку протягом усього життя; цілеспрямованості, прогностичності та випереджувального характеру; інноваційності та практичної спрямованості; індивідуалізації та диференціації підходів до навчання; відкритості; гарантованості фінансування професійного навчання».

Розвиток сучасної цілісної, мобільної та гнучкої системи професійного навчання публічних службовців з розвинутою інфраструктурою та належним

ресурсним забезпеченням є одним із основних напрямів реформування системи публічного управління, про що зазначено у останніх документах НАДС [2; 20]. Сприяють цьому реалізація завдань і заходів Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад та Плану заходів щодо її реалізації.

Модернізація системи підготовки публічних службовців в Україні здійснюється у режимі повного перезавантаження цієї системи. Її результатом має стати нова система із цілісною сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що включає: визначення потреб у професійному навчанні; формування, розміщення і виконання державного замовлення; формування мотивації до підвищення рівня професійної компетентності; забезпечення функціонування і розвитку ринку надання освітніх послуг у сфері професійного навчання; моніторинг та оцінку якості навчання [2; 20].

Зокрема, щодо визначення потреб в іншомовній підготовці можна взяти до уваги європейський досвід. Загалом це робиться через консультаційний процес, який враховує потреби органу публічної влади та його працівників (у рамках їхнього індивідуального плану навчання). Інші чинники, які беруться до уваги, включають в себе оперативні потреби мовної підготовки підрозділу, в якому працює службовець, бюджетні ресурси, відповідні методи навчання та інституційні потреби, що виникають внаслідок руху персоналу (підбір персоналу, підвищення кваліфікації, вихід на пенсію).

Необхідність у професійному навчанні державного службовця визначається його безпосереднім керівником та службою управління персоналом державного органу за результатами оцінювання службової діяльності. Служба управління персоналом відповідно до ст. 49 Закону узагальнює потреби державних службовців у підготовці, перепідготовці, спеціалізації та підвищенні кваліфікації і вносить відповідні пропозиції керівнику державної служби. У пункті 11 ч. 1 ст. 8 Закону України «Про державну службу» від 10 грудня 2015 року № 889-VIII [11] визначено обов'язок державних службовців постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності.

Згідно зі ст. 48 Закону передбачено, що державним службовцям створюються умови для підвищення рівня професійної компетентності шляхом професійного навчання, яке проводиться постійно. Підвищення рівня професійної компетентності державних службовців проводиться протягом проходження служби, а підвищення кваліфікації — не рідше одного разу на три роки. У статті 44 Закону зазначено, що результати службової діяльності

державних службовців щороку підлягають оцінюванню для визначення якості виконання поставлених завдань, а також з метою прийняття рішення щодо преміювання, планування їхньої кар'єри, виявлення потреби у професійному навчанні. Для належного оцінювання держслужбовців постановою Кабінету Міністрів України від 23 серпня 2017 року № 640 затверджено Типовий порядок проведення оцінювання результатів службової діяльності державних службовців [15], в якому передбачено, що за результатами оцінювання державний службовець разом зі службою управління персоналом складає індивідуальну програму підвищення рівня професійної компетентності.

Таким чином, на сьогодні процеси модернізації здійснюються шляхом:

1. Вдосконалення нормативно-правового механізму функціонування системи підготовки:

- прийнято постанову Кабінету Міністрів України від 6 лютого 2019 року № 106 «Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад», яким визначено організаційні засади функціонування нової системи професійного навчання [2; 20]. У Положенні змінено існуючу систему професійного навчання та визначено [14]: принципи системи професійного навчання; інституційну структуру системи професійного навчання, що включає: замовників освітніх послуг, суб'єктів надання освітніх послуг у сфері професійного навчання (провайдерів), саморегульвні професійні об'єднання провайдерів; способи реалізації особами професійного навчання, а саме: підготовку магістрів за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» галузі знань «Публічне управління та адміністрування», підвищення кваліфікації, стажування, самоосвіту; нарахування за результатами професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування кредитів ЄКТС, які підлягають обліку службою управління персоналом; вимогу, що кожен державний службовець у межах виконання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності та посадова особа місцевого самоврядування мають набирати не менше одного кредиту ЄКТС (30 навчальних годин) протягом календарного року; поділ програм підвищення кваліфікації на загальні та спеціальні, а також на професійні (сертифікатні) (довгострокові не менше двох кредитів ЄКТС) та короткострокові (від 0,2 до одного кредиту ЄКТС) й загальні вимоги до них; положення щодо визначення загальних, спеціальних та індивідуальних потреб у професійному навчанні; вимоги до оцінювання та моніторингу системи професійного навчання;

- розробляються нормативно-правові акти з питань: функціонування веб-порталу управління знаннями; запровадження дієвої системи визначення потреб у професійному навчанні; визначення вимог до структури та змісту професійних (сертифікатних) та короткострокових програм підвищення кваліфікації; оцінювання результативності професійного навчання; проведення моніторингу якості підвищення кваліфікації; нарахування за результатами професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування кредитів ЄКТС; визнання із нарахуванням кредитів ЄКТС результатів навчання за сертифікатними програмами підвищення кваліфікації у закладах освіти за кордоном, участі у заходах з обміну досвідом в Україні та за кордоном [2; 20].

2. Вдосконалення інституційних механізмів функціонування системи підготовки:

- створено консультативно-дорадчий орган – Координаційна рада з питань професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування, депутатів місцевих рад при НАДЗ метою забезпечення належного виконання Плану заходів щодо реалізації Концепції та положень ст. 48 Закону України «Про державну службу», а також для розроблення якісних проектів нормативно-правових актів у сфері професійного навчання (наказ НАДС від 30 травня 2018 року № 118);

- створено Генеральний департамент професійного розвитку державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, основним завданням якого визначено забезпечення формування та реалізації державної політики у сфері професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад;

- розпочато реорганізацію Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування та перейменовано в Українську школу урядування (розпорядження Кабінету Міністрів України від 4 липня 2018 року № 474-р). У складі школи утворено три центри: центр оцінювання кандидатів на зайняття посад державної служби; тренінговий центр; центр мовної підготовки;

- серед закладів вищої освіти, які здійснюють відповідну фахову підготовку – затверджено критерії конкурсного відбору виконавців державного замовлення НАДС на підготовку здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістра за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» галузі знань «Публічне управління та адміністрування» та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування.

3. Вдосконалення методичних механізмів функціонування системи підготовки:

- затверджено Методику складання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця [13]. Учасниками процесу складання індивідуальної програми є: державний службовець; безпосередній керівник державного службовця, який займає посаду державної служби категорії «Б» або «В»; керівник самостійного структурного підрозділу (у разі наявності), в якому працює державний службовець, який займає посаду державної служби категорії «Б» або «В»; керівник державної служби; служба управління персоналом. Відповідно до п. 5, розділу II Методичних рекомендацій щодо складання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця [13], державний службовець самостійно визначає індивідуальні потреби у професійному навчанні після аналізу пріоритетів та стратегічних цілей, які визначені для державного органу у стратегічних документах та з урахуванням компетенції відповідного структурного підрозділу, у якому працює державний службовець. Відповідно до п. 9, розділу II Методичних рекомендацій кожному державному службовцю рекомендується щорічно визначати від однієї до чотирьох професійних компетенцій, які потребують подальшого вдосконалення та зазначатимуться в індивідуальній програмі підвищення рівня професійної компетентності державного службовця. У самій же програмі визначено, що державний службовець повинен вказати найменування професійної компетентності відповідно до спеціальних вимог до осіб, які претендують на зайняття відповідної посади державної служби, рівень якої необхідно підвищити.

4. Вдосконалення мотиваційних механізмів функціонування системи підготовки:

- на сьогодні за результатами оцінювання службової діяльності державні службовців розробляють індивідуальні програми підвищення рівня професійної компетентності [20]. А тому, перелік базових компетенцій для кожної категорії посад необхідно переглядати раз на три роки з урахуванням світових тенденцій та потреб суспільства щодо загальних, спеціальних професійних компетенцій та особистісних і соціальних характеристик.

5. Вдосконалення механізмів іншомовної комунікації у системі підготовки. Враховуючи практику європейських країн, виникає необхідність володіння іноземною мовою, особливо англійською, державними службовцями, що сприяє модернізації державної служби:

- запроваджено нову програму навчання англійської мови державних службовців «English for Public Administration»;

- за сприяння «British Council Україна» в рамках програми «Англійська мова для державних службовців» представники державної служби України, які пройшли попередній відбір, беруть участь у зазначеному проекті (Верховна Рада України, Кабінет Міністрів України, Офіс Президента України, Міністерство закордонних справ та Дипломатична академія, Міністерство юстиції України, Міністерство освіти і науки України, Державна фіскальна служба України, Міністерство культури та інформаційної політики України, Державна служба фінансового моніторингу, Міністерство молоді і спорту України, Національна академія прокуратури України). Відповідно до потреб та запитів державних службовців Британська Рада розробила спеціальні навчальні програми з урахуванням специфіки діяльності – юридичної, освітньої та міжнародної. Відбір учасників проекту відбувається за попередньою оцінкою потреб працівників органу публічної влади в навчанні з рівнем володіння мовою B1. Метою проекту є підвищення рівня володіння англійською мовою серед публічних службовців функціональні повноваження яких зорієнтовані на євро інтеграційні процеси;

- публічні службовці долучаються до участі в соціальному інноваційному проекті «Lingva.Skills», метою якого є покращання рівня володіння іноземною мовою державними службовцями у відповідності до стандартів ЄС: можливість читати оригінали міжнародних документів; вести комунікацію різними каналами з іноземними колегами; успішно пройти атестацію володіння іноземними мовами. Навчальна програма розроблена для початкових рівнів A1 і A2. Зазначений проект пройшов пілотний запуск та отримав схвальні відгуки. На разі проект охоплює загальну англійську, проте у майбутньому планується додати спеціальну систему, яка допомагатиме вивчати англійську фахово, із професійною термінологією. По закінченню кожного рівня навчання надається сертифікат про закінчення;

- розпочато тестування претендентів на посади державної служби категорії «А» на рівень володіння англійською та французькою мовами. У 2018 році (10 травня) для більш якісного відбору кандидатів на посади державної служби Кабінет міністрів України затвердив низку змін до конкурсної процедури на посади державної служби категорії «А» та фахівців з питань реформ, що включають автоматизацію перевірки професійних знань, зменшення кількості етапів, зменшення прохідного балу, мотиваційну анкету та удосконалену перевірку знання іноземних мов. Ці зміни надали можливість оптимізувати конкурс та зробити його більш справедливим та прозорим [19];

6. Вдосконалення інформаційно-технологічних механізмів функціонування системи підготовки:

- створено Портал управління знаннями для забезпечення належних умов з підвищення рівня професійної компетентності та професійного розвитку, а також налагодження ефективної комунікації замовників і провайдерів освітніх послуг з професійного навчання [20].

7. Вдосконалення механізмів забезпечення науково-педагогічними працівниками:

- створення умов для постійного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів освіти, які навчають публічних службовців;

- створення умов для стажування науково-педагогічних працівників, вільного обміну досвідом, зокрема, і з зарубіжними колегами;

- підвищення мотивації за рахунок такого рівня оплати праці науково-педагогічних працівників, який має відповідати їхнім зусиллям і внеску у розвиток науки та навчального процесу.

## 5.2.

---

### ***Іншомовна комунікація у системі підготовки за програмами спеціальності «Публічне управління та адміністрування»***

Учасники дослідження з вищого корпусу ЄС, проведеного Д.Пелландом, зазначили, що вони постійно стикаються проблемою ефективного спілкування. Лідери ЄС вищого рівня одноголосно зазначили важливість наставництва, участі у стажуваннях та, що важливо для нашого дослідження – вивченні додаткових мов. Це на думку опитаних буде особливо корисним для нових поколінь бюрократії ЄС та національних систем державної служби [25, с. хііі].

Компетенції, які були актуальними 20 років тому, включали, перш а все, знання особистості. На сьогодні їх замінюють поведінково-орієнтовані знання, які потребують здатності безперервно навчатися та реалізуватися як багатогранна особистість. Ці компетенції адаптувалися з огляду на особливості того чи іншого робочого місця. На сьогодні компетенції оцінюються з огляду на визначення тих характеристик, які матимуть важливе значення для підтримки робочої сили в майбутньому. Результати дослідження показують, що 20 років тому цінувалися технічна майстерність (53%); самомотивація, ініціативність (46%); впевненість у собі (32%), ефективна комунікація (31%) та винахідливість (20%). Актуальність сьогоденішніх компетенцій змістилася на відповідність змінам у робочому середовищі: самомотивація зросла до найбільш затребуваної компетентності (44%); ефективне спілкування також «зросло у ціні» (40%); вмотивованість навчатися (29%). Найвагоміші зміни



відображають те, що сьогодні роботодавці шукають персонал, який має почуття самосвідомості (26%) та залишається пристосованим до завдань та ролей, що постійно змінюються (22%) [25, с. 52-53].

Навички, які будуть бажаними в наступні 10 років, розподіляються таким чином: здатність до адаптації зростає з 29% до 54%, і стане найвостребованішою компетенцією. Після неї важливе місце займатиме ефективна комунікація (26%). Наступні компетенції: бажання навчатися (24%); багатокультурна обізнаність (22%), самомотивація (20%) та співпраця, командна робота, партисипативне лідерство (20%).

Як бачимо, зростає значимість таких навичок, як міжкультурна компетентність та соціальна поведінка [25, с. 52-53].

Питання інтерв'ю «Якби ви могли почати свою кар'єру лідера заново, що б ви зробили по-іншому?» дало змогу виділити таке: а) брати участь у менторській програмі чи стажуванні; б) мати менше вагань та більше дій; в) вивчати альтернативні варіанти кар'єри; г) вивчати додаткові мови [25, с. 119].

На замовлення Ради Європи були підготовлені описи шести рівнів володіння мовою: A1, A2, B1, B2, C1, C2 і п'яти міжнародних рівнів A1 +, A2 + і т. ін., які використовуються для розробки екзаменаційних матеріалів та тестів щодо досягнення професійних і академічних цілей та процедур їх адміністрування, включаючи оцінку, такими авторитетними атестаційними інститутами, як Кембриджський університет (Cambridge ESOL) і Європейська асоціація служб мовного тестування (ALTE) [10].

Схема рівнів побудована за принципом послідовного розгалуження. Вона починається з поділу системи рівнів на три великих рівня-А, В і С:

A1 – елементарне володіння (Elementary);

A2 – передпороговий рівень (Pre-intermediate);

B1 – пороговий рівень (Intermediate);

B2 – пороговий просунутий рівень (Upper-intermediate);

C1 – просунутий рівень (Advanced);

C2 – професійний рівень (Proficiency).

Змінюється характер навчання іноземним мовам в закладах освіти. Орієнтація на засвоєння граматичних структур замінюється оволодінням міцними навичками живої мови (зادля безпосереднього спілкування) і вираженим акцентом лексико-професійного наповнення. По суті, мова йде про профільно-орієнтоване вивчення іноземних мов, метою чого є оволодіння мовою як засобом між-культурного (крос-культурного) спілкування, тобто підвищення рівнів комунікативної і міжкультурної компетенцій в контексті планованої спеціальності майбутньої професії і/або наукової діяльності [8].

На сьогодні у системі підготовки державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування як в НАДУ при Президентіві України, так і інших закладів вищої освіти (програми спеціальності «Публічне управління та адміністрування»), де існує відносна самостійність у розробці програм навчання, більшістю кафедр іноземних мов за основу береться Програма англійської мови для професійного спілкування [18]. У цій програмі визначено національні параметри викладання і вивчення іноземної мови, які відповідають міжнародно-визнаним стандартам. Програма складена відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій у сфері мовної підготовки, вона регламентує рівні володіння мовою, компетенції користувача, визначає можливі ситуації використання іноземної мови, способи і форми контролю. Метою навчання програма визначає як формування професійних мовних компетенцій, що дозволить державним службовцям ефективно користуватися іноземною мовою у сфері професійного спілкування на інтернаціональному рівні. Програма дає можливість розвивати мовну компетенцію і стратегії, необхідні для підвищення мобільності і конкурентно-спроможності державних службовців на ринку праці [18, с. 2-3].

Так, освітньо-професійна програма бакалаврського рівня галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування» спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування» передбачає таке: а) загальні компетентності – 11. здатність спілкуватися іноземною мовою; б) програмні результати навчання – 3. уміти усно і письмово спілкуватися іноземною мовою. Загалом, результатом підготовки є розширення предметних і міждисциплінарних знань, знайомство з нормами і правилами професійного спілкування, вміння і навички навчальної та професійної діяльності, професійно-особистісні характеристики здобувача, який володіє сформованою іншомовною професійною компетентністю.

Компонентом освітньої програми є «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (табл.5.1).

*Таблиця 5.1.*

**Компоненти освітньої програми**

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові, проекти (роботи), практика, кваліфікаційні роботи)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
<b>Обов'язкові компоненти ОП</b>			
ОКЗ 7	Іноземна мова	15,0	Диференційований залік
ОКП 17	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	10,0	Залік

Враховуючи результати національної реформи викладання іноземної мови у загальноосвітніх школах та беручи до уваги міжнародну практику мовної освіти у закладах вищої освіти, програма констатує, що мінімально прийнятним рівнем для бакалавра є В1. “Критерії” для цього рівня базуються на: Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти; вимогах освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників; конкретних посадових інструкціях; опитуваннях фахівців (стейкхолдерів), викладачів і здобувачів закладів освіти. Для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, здобувач повинен бути здатним ефективно спілкуватися іноземною мовою у професійному середовищі, щоб: обговорювати навчальні та пов’язані зі спеціалізацією питання, для того щоб досягти порозуміння зі співрозмовником; готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів; знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься в іншомовних галузевих матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді), користуючись відповідними пошуковими методами і термінологією; аналізувати іншомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень; писати професійні тексти і документи іноземною мовою з низки галузевих питань; писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання у конкретному професійному контексті; перекладати іншомовні професійні тексти на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування.

Освітньо-професійна програма магістерського рівня галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування» спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування» передбачає таке (табл. 5.2):

*Таблиця 5.2.*

**Освітньо-професійна програма**

Код навчальної дисципліни	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, практика, кваліфікаційні роботи)		
		Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
ОК.7	Іноземна мова в публічному управлінні	4	Екзаме н

Загальні компетентності (ЗК): ЗК06. Здатність до професійного спілкування іноземною мовою.

Програмні результати навчання: РН09. Спілкуватися іноземною мовою на професійну тематику, обговорювати проблеми публічного управління та результати досліджень

За Програмою орієнтація на професійно-комунікативну діяльність державних службовців як систему дій, спрямованих на вирішення професійних завдань в рамках комунікації, що здійснюється ними в межах регламентованої державними документами і посадовими інструкціями в сфері державного управління діяльності. Мовна і мовленнєва компетенції визначаються при цьому як стрижневий компонент професійно-комунікативної діяльності державних службовців.

Програма орієнтована на формування у здобувачів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у навчальному та науковому середовищі.

Розробка Програми відповідає тим змінам, які відбуваються в національній системі вищої освіти України і які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський простір вищої освіти. На основі принципів інтернаціоналізму, плюрилінгвізму, демократії, рівноправності та інновацій програма: встановлює національні параметри викладання та вивчення, що відповідають міжнародно визнаним стандартам, описаним у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти; є багатовимірною і модульною за своєю структурою та організацією; забезпечує базу для розробки супровідного методичного забезпечення (Методичні рекомендації та вказівки, Конспект лекцій, Робочий зошит тощо) у відповідності до професійних потреб здобувачів та очікувань роботодавців; сприяє мобільності здобувачів та їхній конкурентоздатності у сфері врядування; заохочує до навчання впродовж усього життя та до самостійності у вивченні мов; посилює привабливість та конкурентоздатність вищої освіти в Україні шляхом надання прозорості та гнучкої системи викладання/вивчення мов.

Зміст Програми відбирається на основі національних стандартів, професійних вимог та потреб здобувачів.

Програма має практичне спрямування, висуваючи пропозицію щодо набуття здобувачами професійної та функціональної комунікативної компетенції у користуванні іноземною мовою. Це здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих умінь та мовних знань в рамках тематичного і ситуативного контексту відповідно до академічної та професійної сфер здобувача.

Цілі Програми служать ресурсом для авторів супровідних навчальних матеріалів та екзаменаторів. Цілі загального характеру конкретизовано для рівнів володіння мовою B1, B2 та C1. Вони є сумісними з цілями, які викладені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, та з цілями, що визначені в вітчизняних кваліфікаційних стандартах.

Оскільки вступний рівень здобувачів магістратури дорівнює B2 (Незалежний користувач), то він забезпечує їхню незалежну комунікативну компетенцію, для того, щоб вони могли ефективно функціонувати в академічному, професійному та науковому середовищі. Водночас заклади вищої освіти можуть на власний розсуд далі розвивати у здобувачів магістратури компетенцію з іноземної мови, що має свою специфіку з точки зору їхньої спеціалізації. Такий рівень професійної освіти значним чином інтегрує мовні вміння зі змістом конкретної спеціалізації, що можна реалізувати шляхом колективного викладання викладачами мови та викладачами фахових дисциплін спеціально розроблених курсів.

Вибір варіанту подання навчальної інформації залежить від ряду факторів: рівня навченості тих, кому адресовані знання; матеріально-технічної оснащеності закладу вищої освіти; ступеня забезпеченості навчально-методичною літературою; розвиненості вмінь і навичок когнітивної візуалізації викладача. Високий рівень рефлексії істотно підвищує ступінь змістовної та організаційної самостійності тих, хто навчається; сприяє зростанню їх здатності до навчання; підвищує мотивацію процесу навчання.

### **5.3.**

---

#### ***Структурно-компонентна модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації***

В організації підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації за основу береться не система мови як така, а специфіка публічно-управлінської професійної діяльності. Стратегія викладання іноземних мов на початковому етапі підготовки у закладі вищої освіти повинна забезпечити усвідомлення здобувачем унікальних можливостей іноземних мов у формуванні професіоналізму сучасного публічного службовця, необхідності поглибленої роботи над іноземною мовою для розширення своїх професійних можливостей. Іншими словами вивчення мови потребує відповідної стратегії.

Стратегії вивчення мови (за Оксфордським словником) – це поведінка або дії, які ті, хто навчається, використовують, щоб зробити вивчення мови більш

успішним, самостійним та приємним. Стерн Х. [27] зазначив, що на результати засвоєння мови значно впливає процес навчання, а на процес навчання впливають внутрішні характеристики та умови підготовки. Тож дослідження стратегій та моделей вивчення мови мали і мають велике значення.

Моделі мовної підготовки будуються з оляду на вивчення рідної мови та іноземної (другої) мови.

З розвитком стратегічного навчання дослідники вивчали та апробували різні моделі мовної підготовки (моделі стратегії вивчення мови).

1. *Модель Пірсона та Доула*, 1987 рік. Пірсон П. та Доул Дж. розробили стратегічну модель вивчення рідної мови – L1 [26]. Модель уособлює такі положення: викладачі спочатку надають студентам пояснення переваг застосування конкретної стратегії на основі моделювання (виконання вправ). Базуючись на цьому, студенти переносять стратегію в нове середовище. Студенти можуть краще зрозуміти застосування різних стратегій, якщо спочатку їх моделює викладач, а потім вони практикують їх індивідуально. Після того, як відповідні стратегії будуть впроваджені та відпрацьовані, викладач може надалі заохочувати використання незалежних стратегій та сприяти самостійності здобувачів. Модель Пірсона та Доула включає такі етапи [23, с. 134]:

- введення в цільову стратегію через обговорення прикладів. Викладач надає здобувачам приклади та обговорює з ними, як, коли, де і чому використовується стратегія;

- визначення стратегії та пояснення її застосування на основі моделювання (виконання вправ);

- кероване практикування використання мови. Викладач та студенти виконують вправи разом, щоб надалі студенти могли самостійно практикуватися;

- незалежна практика. Студенти роблять однотипні вправи самостійно.

Модель Пірсона та Доула була проресивною свого часу у навчанні мов, однак ця модель звужується на вмінні. За цією моделлю складно розвинути компетентність здобувачів у вирішенні проблем у складних навчальних завданнях.

2. *Оксфордська модель*, 1990 рік, має багато сильних моментів. Вона реалізується поетапно за такою процедурою:

- студентам пропонується «зануритися» у мовне завдання без інструктажів;

- викладачем пропонуються та демонструються інші корисні стратегії (з елементами самонавіювання);

- відпрацьовуються нові стратегії з мовними завданнями, практикується демонстрація того як стратегії можна перенести на інші завдання;

- реалізується практикування у використанні та застосуванні різних методик з новими завданнями, здійснюється стимулювання студентів робити вибір щодо стратегій, які вони використовуватимуть для виконання завдань з вивчення мови;

- викладачем надається допомога студентам у розумінні того, як оцінити успіх використання стратегії, оцінюється їхній прогрес (як більш відповідальних та самостійних здобувачів).

Як правило, ця модель є гнучкою з точки зору процедури. Іншими словами, кожен крок може бути змінений або переставлений в іншому порядку для різних навчальних потреб і намірів. Але слабкою стороною цієї моделі є те, що її важко «вставити» в звичайну аудиторну програму.

3. *Модель Шамота* – модель когнітивного підходу до вивчення мови (The Cognitive Academic Language Learning Approach – CALLA), 1986 рік, розроблена А.Шамотом та Дж.О'Маллі. Вона призначена для розвитку академічних мовних навичок студентів з низьким рівнем володіння іноземною мовою. Ця модель інтегрує розвиток академічної мови, змістовну складову та вказівки (інструкцію) з вивчення/засвоєння мови. Модель CALLA складається з шести етапів, а саме [22, с. 95-96]:

1) Підготовка. На цьому етапі викладач визначає поточні стратегії навчання студентів на основі знайомих завдань, таких як пригадування попередніх знань, попередній перегляд ключового слова та понять;

2) Презентація. На цьому етапі викладач моделює, називає, пояснює нову стратегію; запитує студентів, як вони нею користувалися, зокрема, шляхом застосування вибіркової уваги, самоконтролю, висновків, опрацювання, зображення та стратегії ведення конспектів;

3) Практика. На цьому етапі студенти практикують нову стратегію; у подальшій стратегічній практиці викладач використовує нагадування для заохочення самостійного оперування стратегією, просить студентів перевіряти правильність використання їхньої мови, планувати розробку усного чи письмового звіту або класифікувати концепції;

4) Оцінка. На цьому етапі студенти оцінюють використання власної стратегії відразу після практики, визначаючи ефективність власного навчання шляхом підбиття підсумків або ведення самостійної бесіди (у групі або індивідуально).

5) Розширення сфери дій. На цьому етапі студенти переносять стратегії на нові завдання, поєднують стратегії в кластери, розробляють репертуар бажаних стратегій та інтегрують їх в існуючі рамки своїх знань.

б) Оцінка. На цьому етапі викладач оцінює використання студентами стратегій та вплив на результативність.

Модель CALLA інтегрує стратегічне навчання у змістову та академічну діяльність, що відображає філософію в навчанні та викладанні мови. Модель CALLA є рекурсивною (а не лінійною), тому викладачі та студенти завжди мають можливість переглядати попередні етапи навчання за потребою [22]. Особливо це важливо для студентів, які навчаються на різних рівнях.

4. *Модель Кохена*, 1998 рік – модель інструкцій основана на стилях та стратегіях (Styles and Strategies-Based Instruction Model – SSBI). Ця модель реалізується на основі студенто-центричного підходу, включає як явну (експліцидну), так і неявну (імпліцидну) інтеграцію стратегій у зміст курсу. Взагалі кажучи, у моделі SSBI викладачі зазвичай грають такі ролі:

1) Викладач як діагност. Викладач допомагає студентам визначити поточні стратегії та стилі навчання.

2) Викладач як той, хто вивчає мову. Викладач ділиться власним досвідом навчання та процесом мислення під час вивчення мови.

3) Викладач як той, хто вчить вчитися. Викладач навчає студентів, як використовувати навчальні стратегії.

4) Викладач як координатор. Викладач контролює навчальні плани студентів та відстежує процес подолання труднощів.

5) Викладач як тренер. Викладач надає поточні вказівки щодо успішності студентів. Багато досліджень, що займаються аналізом навчання на основі когнітивних та метакогнітивних стратегій, приймають цю модель.

5. *Модель Гренфеля та Харріса*, 1999 рік. Основними положеннями моделі Гренфеля М. та Харріса В. є такі [24, с. 16]:

1) Підвищення рівня обізнаності. Студенти виконують завдання, а потім визначають стратегії, які використовувалися.

2) Моделювання. Викладач моделює, обговорює значення нової стратегії, складає контрольний список стратегій для подальшого використання.

3) Загальна практика. Студенти практикують нові стратегії з різними завданнями.

4) Планування дій. Студенти ставлять цілі та вибирають стратегії для досягнення цих цілей.

5) Цільова практика. Студенти виконують план дій, використовуючи обрані стратегії; викладач допомагає автоматично використовувати стратегії.

б) Оцінка. Викладач та студенти оцінюють успішність плану дій; визначають нові цілі; цикл починається знову.

Усі вищезгадані моделі мають ряд загальних особливостей, що підкреслюють важливість розвитку метакогнітивного розуміння студентами



цінності стратегій навчання, що посилюється демонстрацією та моделюванням викладача.

Дослідження діяльності студентів у процесі вирішення проблем вивчення мови призвели до виявлення конкретних стратегій та спроб їх класифікації за різними критеріями.

З огляду на розглянуті моделі, модель іншомовної підготовки характеризується [1, с. 743]:

функціональністю – модель відображає характеристики процесу іншомовного навчання;

динамічністю – модель представляє іншомовне навчання в процесі удосконалення і розвитку;

відкритістю – модель враховує національну специфіку, не має кордонів, не претендує на повноту і відрізняється гнучкістю в практичному застосуванні;

прозорістю – як основна вимога виступає необхідність в чіткості і зрозумілості моделі для учасників іншомовного навчання;

описовістю – основна мета моделі – відображення (опис) сучасного стану іншомовної підготовки;

комунікативністю – іноземна мова є засобом спілкування, а не тільки засобом отримання інформації та об'єктом вивчення;

прагматичністю – модель ґрунтується на аналізі сфер вживання мови і на аналізі конкретних потреб її користувачів.

Модель іншомовної підготовки охоплює комунікацію в її цілісності. Акцент робиться на комунікативній здатності до вербального спілкування в межах трикомпонентної системи, що включає: лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію і прагматичну компетенцію.

Лінгвістична компетенція включає лексичний компонент (знання лексики і вміння вживати лексичні одиниці), граматичний компонент (знання ресурсів граматики і вміння застосовувати їх), семантичний компонент (уявлення про зміст) і фонологічний компонент (вміння продукувати і сприймати усне мовлення).

Соціолінгвістична компетенція пов'язана з соціокультурними факторами в процесі мовного спілкування. Вона відображає соціальну сутність мови як засобу комунікації і включає маркери соціальних відносин між мовними суб'єктами, мовний етикет, вираження народної творчості, різні діалекти і акценти.

Прагматична компетенція структурує дискурсивний, функціональний та інтерактивний аспекти спілкування. Вона охоплює набуті тим, хто навчається, знання про принципи, за якими висловлювання структуруються, демонструють

конкретний комунікативний намір і включаються в діалогічні схеми спілкування. Вона складається з трьох компонентів:

- дискурсивної компетенції, яка включає знання про організацію висловлювань та вміння структурувати і продукувати ці висловлювання в тій чи іншій ситуації;

- функціональної компетенції, яка охоплює вживання усного та писемного мовлення як системи словесних дій (мовних актів) для досягнення конкретного комунікативного наміру;

- інтерактивної компетенції, яка відображає здатність мовної особистості до використання інтерактивних схем соціального спілкування (наприклад, різні техніки встановлення контакту зі співрозмовником).

Таке тлумачення компетенцій дає підстави для виділення особливих аспектів моделі:

- лінгвопрагматичний аспект, пов'язаний з функціональним використанням мовних ресурсів, а саме – формуванням готовності використовувати мовні засоби для вирішення певного кола прагматичних завдань;

- соціолінгвістичний аспект, пов'язаний з формуванням готовності будувати свою вербальну поведінку в деякому ситуативному контексті, виходячи з прийнятих у професійному соціумі норм вербального спілкування;

- лінгвокультурний, або лінгвокраєзнавчий, аспект, пов'язаний з формуванням готовності засвоювати і використовувати іноземну мову як феномен, який акумулює всю сукупність явищ національної культури.

Зображена модель підготовки до іншомовної комунікації дозволяє створити інтегровану систему підготовки до професійної діяльності в сфері публічного управління. Запропонована модель підготовки до іншомовної комунікації публічних службовців, яка передбачає формування і розвиток їхньої іншомовної професійної компетентності, базується на принципах орієнтації на особистість того, хто навчається, як суб'єкта діяльності, комунікативної спрямованості навчання, діалогічності, функціональності і полікультурної спрямованості.

Структурно-функціональна модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків.

До **цільового блоку** належать мета та завдання формування іншомовної компетентності у здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування», підпорядковані соціальному замовленню. Реалізація цілеспрямованої іншомовної підготовки полягає, перш за все, в орієнтації на соціальне замовлення суспільства, яке потребує компетентного управлінця-

професіонала нової якості, фахова підготовка якого ґрунтується на відповідності вимогам сучасної системи публічного управління на основі міжнародних стандартів зі сформованою до діяльності в сфері публічного управління іншомовною компетентністю. Цільова складова розкриває мету і завдання підготовки (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності.

До **теоретико-методологічного блоку** належать загальнонаукові та специфічні підходи і принципи. Теоретико-методологічна складова охоплює основні положення концепції підготовки (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності; розкриває вимоги до професійної компетентності у сфері публічного управління та адміністрування; ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах професійного навчання, наукових підходах підготовки (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності.

**Змістово-процесуальний блок** представлено змістом навчання (дисципліни), формами, методами навчання, умовами формування готовності до іншомовної комунікації публічних службовців, педагогічними умовами. Змістово-технологічна складова передбачає визначення переліку навчальних дисциплін фахової підготовки здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування», викладання яких формує іншомовну компетентність.

Цільовий блок	Соціальне замовлення: іншомовна підготовка здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування» на основі міжнародних стандартів із сформованою до діяльності в сфері публічного управління іншомовною компетентністю.
	Мета: забезпечення цілеспрямованого формування іншомовної компетентності у здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування» в умовах реалізації євроінтеграційного курсу України.
	Завдання: систематичний розвиток іншомовної компетентності здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування»; педагогічне керівництво процесом формування іншомовної компетентності здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування»; забезпечення успішного всебічного розвитку здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування» як особистості, сучасного кваліфікованого фахівця із сформованою готовністю працювати в іншомовному середовищі.

Методологічний блок	<p>Загальнонаукові підходи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентнісний;</li> <li>- комунікативний;</li> <li>- професійно орієнтований.</li> </ul> <p>Специфічні підходи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мультидисциплінарний;</li> <li>- рецептивний;</li> <li>- соціокогнітивний;</li> <li>- лінгвокогнітивний</li> </ul>	<p>Принципи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- функціональності;</li> <li>- комунікативної спрямованості;</li> <li>- діалогічності навчання;</li> <li>- пріоритет самостійного навчання;</li> <li>- принцип спільної діяльності;</li> <li>- принцип врахування досвіду того, хто навчається;</li> <li>- індивідуалізація навчання;</li> <li>- системність навчання;</li> <li>- принцип контекстного навчання;</li> <li>- принцип актуалізації результатів навчання;</li> <li>- принцип елективного (вибіркового) навчання;</li> <li>- принцип розвитку освітніх потреб;</li> <li>- принцип усвідомленості навчання</li> </ul>	<p>Умови формування готовності до іншомовної комунікації публічних службовців: створення мовного середовища під час навчання професійно орієнтованої іноземної мови; моделювання професійних ситуацій іншомовного спілкування; використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації.</p>
	<p>Дисципліни формування іншомовної компетентності здобувачів бакалавратури спеціальності «Публічне управління та</p>	<p>Дисципліни формування іншомовної компетентності здобувачів магістратури</p>	

	адміністрування»	спеціальності «Публічне управління та адміністрування»		
	Форми: аудиторна, позааудиторна, он-лайн; індивідуальна, парна, групова; бесіди, дискусії, семінари.			
	Методи навчання: загальні (репродуктивні, інтерактивні); специфічні (граматико-перекладний метод; прямий метод; аудіолінгвальний метод; комунікативний метод тощо)			
Оцінно-результативний блок	Складові іншомовної компетентності: - граматична (або лінгвістична) компетенція; - соціолінгвістична компетенція; - компетенція дискурсу (дискурсивна компетенція); - стратегічна компетентність	Критерії визначення сформованості іншомовної компетентності (та їх показники): - теоретичний; - практичний; - комунікативний.	Рівні сформованості іншомовної компетентності: - високий (еталонний); - середній (продуктивний); - низький (елементарний).	
	Результат: сформованість іншомовної компетентності здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування»			

Рисунок 5.1. Модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації

**Оцінно-результативний блок** моделі. Оцінювальна складова охоплює складові іншомовної компетентності; критерії оцінювання та рівні сформованості готовності (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності. Результативна складова визначає сформованість компонентів, що забезпечують готовність (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, особистісно-креативний, професійно-рефлексивний. Отже, цей блок репрезентовано за допомогою структури іншомовної

компетентності здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування», критеріїв (та їх показників) і рівнів її сформованості. Беручи до уваги європейський досвід, можна виначити такі критерії надання іншомовної підготовки, коли заклад обирає проведення іншомовного навчання публічних службовців на основі певних критеріїв, зокрема:

- службовець повинен досягти такого рівня мови, якого вимагає посада, на яку він або вона був призначений;
- службовець демонструє високий рівень мотивації;
- іншомовне навчання допоможе службовцеві просунути у кар'єрі;
- бюджетні ресурси дозволяють проводити мовне навчання;
- методи навчання, які необхідні службовцю, є доступними;
- службовця можна звільнити в робочий час задля проходження навчання.

Рівень ініціативності та зацікавленості публічних службовців є одним із найважливіших критеріїв. Наприклад, деякі органи очікують, що зацікавлені працівники докладуть власних зусиль для проходження мовного навчання поза робочим місцем або продемонструють хороші іншомовні навички як результат попереднього навчання. Службовець повинен бути готовим присвятити особистий час та ресурси вивченню іноземної мови. Рівень відповідальності публічних службовців під час іншомовного навчання, зокрема відвідування, участь у практичній роботі та ефективність, також враховується. У деяких органах ті, хто проходять іншомовну підготовку, підписують угоду, вказуючи свої обов'язки та очікування. Ряд критеріїв може бути використаний для визначення того, хто саме із службовців виграв би з проходження іншомовної підготовки за рахунок органу публічної влади.

Результатом реалізації структурно-компонентної моделі підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації є висококваліфікований фахівець у галузі публічного управління зі сформованою іншомовною компетентністю.

Розкриємо зміст складових структурно-компонентної моделі іншомовної підготовки публічного службовця. Метою іншомовної підготовки публічного службовця до професійної діяльності є формування комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що зумовлена професійними потребами. **Знання:** практичні лексико-граматичні знання з іноземної мови у сфері професійної діяльності. **Уміння:** поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички використання іншомовного лексико-граматичного матеріалу у сфері професійної діяльності. **Результати навчання:** донесення іноземною мовою до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного

досвіду та аргументації, спілкування з професійних питань іноземною мовою, усно та письмово.

Зазначене потребує вирішення таких завдань:

- розробки компоненту змісту фахових навчальних дисциплін з іноземної мови, що забезпечує формування комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування, публічно-управлінських знань, активність мовно-мисленнєвих основ навчальної діяльності;

- забезпечення інтеграції навчальної, науково-дослідної, професійної діяльності, що сприяє комплексності у формуванні іншомовних умінь і характеристик публічних службовців;

- розробки технологій, засобів, активних методів та нових організаційних форм іншомовної підготовки публічних службовців, що забезпечують активізацію навчального процесу, особистісну орієнтацію та професійну спрямованість;

- виявлення умов і вимог до реалізації процесу іншомовної підготовки з урахуванням специфіки інноваційних процесів у вищій школі;

- формування професійної компетентності, що включає взаємопов'язані компетенції – фахову, спеціальну, організаційно-управлінську, комунікативну, рефлексивну;

- розвиток комунікативних, інтелектуальних, творчих, дослідницьких, рефлексивних здібностей, професійно-особистісних характеристик;

- допомога публічним службовцям у створенні та реалізації програми самовдосконалення та самореалізації.

Умови підготовки передбачають залучення та реалізацію різних ресурсних складових, зокрема, бюджетних. Мовна підготовка відрізняється від інших видів професійної підготовки, оскільки вона зазвичай здійснюється протягом відносно тривалого періоду часу. Це тягне за собою значні витрати і впливає на час, який ті, хто навчається, можуть присвятити своїй професійній діяльності. Відтак, існують випадки, коли розподіл бюджетних ресурсів визначає сферу та характер іншомовної підготовки. Децентралізовані системи управління мовним навчанням фінансові витрати перекладають безпосередньо на органи публічної влади. У цьому випадку: а) органи самостійно організують внутрішнє іншомовне навчання; б) призупиняють таке навчання із-за обмежень бюджету.

У запропонованій моделі основним механізмом оптимізації іншомовної підготовки є педагогічні умови, які забезпечуються методично (Робоча програма, Методичні рекомендації та вказівки, Конспект лекцій тощо). Розроблений комплекс методичного забезпечення дозволяє розвивати у здобувачів мовну та контекстуальну здогадку, ряд спеціальних умінь,

пов'язаних з розвитком навичок читання і розуміння, що сприяє ефективному формуванню лінгвістичної компетенції в професійній сфері на початковому етапі іншомовної підготовки. Лексичні одиниці публічно-управлінської тематики, тематичні тексти, комплекс завдань, орієнтований на їх ефективне запам'ятовування, сприяє розумінню мови та розвитку у здобувачів навичок систематизації та структурування інформації.

Протягом всього процесу іншомовної підготовки використовується така педагогічна умова як застосування активних форм, методів, прийомів навчання для розвитку вміння розмовної мови професійного спрямування. На всіх етапах іншомовної підготовки здобувачів акцентується робота над діалогічною промовою, застосовуються навчальні ігри – від загальнорозвиваючих до імітаційних, пов'язаних з професійною діяльністю у сфері публічного управління (проходження публічної служби, проведення прийому громадян, публічний виступ на зборах громадян тощо).

Застосування активних форм навчання сприяє підвищенню внутрішньої мотивації здобувачів і розвитку соціолінгвістичних, соціокультурних та професійно-орієнтованих комунікативних компетенцій.

Реалізація всіх перерахованих вище педагогічних умов в процесі іншомовної підготовки публічних службовців сприяє ефективному оволодінню ними іноземною мовою і формування необхідних компетенцій за навчальний час.

У запропонованій моделі можна виокремити управлінську складову. Ефективне управління мовною підготовкою передбачає таке [28, с. 9]:

- використання місцевих агентів для вирішення мовних проблем;
- створення спеціального культурно та/або мовно адаптованого веб-сайту;
- використання мовних аудитів;
- використання професійних перекладачів;
- переклад відповідних документів;
- схеми мовного навчання та культурного інструктажу;
- онлайн-вивчення мови;
- політика підбору працівників;
- підтримка мобільності співробітників, відрядження;
- налагодження зв'язків з місцевими закладами вищої освіти;
- залучення носіїв мови;
- електронна кореспонденція, що включає багатомовні операції.

Розроблена структурно-компонентна модель ґрунтується на теоріях та концепціях підготовки публічних службовців до професійної діяльності (Концепція реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та



заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад [6]; План заходів щодо реалізації Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад [9]; Концепція оптимізації системи центральних органів виконавчої влади [5]). Підготовка публічного службовця є складовою його неперервного професійного навчання. Вона має ґрунтуватися на вимогах галузевого стандарту щодо професійної підготовки здобувачів за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» та освітніх документів закладу вищої освіти. Особливість такої підготовки відображає специфіку, зумовлену характеристиками й закономірностями публічно-управлінської професійної діяльності.

Концептуальна ідея полягає у тому, що процес іншомовної підготовки публічного службовця до професійної діяльності має бути спрямований на формування комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності, яка поєднується з загальноосвітніми завданнями, сприяє розвитку професійної мотивації, творчого мислення випускників.

Сучасна система публічного управління висуває нові вимоги до особистості публічного службовця. Відтак, викладач закладу вищої освіти з відповідної підготовки повинен не тільки бути провідником науково-культурного та професійного досвіду, а й виступати головним транслятором інноваційного досвіду, постійно розвивати свої особистісні та професійні якості. За результатами анкетування серед науково-педагогічних працівників (НПП) кафедри української та іноземної мов ОРІДУ НАДУ (всього 9 осіб) з приводу оцінки свого рівня володіння інформацією з публічного управління, викладачі оцінюють себе на рівні 80-85% із 100. Але за результатами проведеного тестування серед здобувачів щодо володіння державно-управлінською тематикою НПП результати виявляються нижчими: близько 65-70%. Тож, на думку здобувачів, є нагальна необхідність підвищувати рівень володіння інформацією з публічного управління, а також публічно-управлінською лексикою серед НПП, які займаються викладанням іноземних мов. Це можливо проводити у формі семінарів, педагогічних майданчиків у рамках засідань кафедр, курсів підвищення кваліфікації та ін.

Проведене анкетування, метою якого було виявити рівень усвідомлення НПП значущості проблеми готовності здобувачів вищої освіти спеціальності «Публічне управління та адміністрування» до професійно орієнтованої

комунікативної діяльності як професійно важливої якості публічного службовця, показало таке:

- Яку навчальну дисципліну Ви викладаєте за спеціальністю «ПУА»? – 15 % НПП не змогли надати правильну назву дисциплін, що викладають;

- Чи вважаєте Ви готовність до професійно-орієнтованої комунікативної підготовки одним із показників професійної компетентності публічного службовця? – 100% відповіли «Так»;

- Оцініть, будь ласка, рівень готовності здобувачів вищої освіти спеціальності «Публічне управління та адміністрування», з якими Ви працюєте, до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. – 75% середній та 25% – низький;

- Чи виникають у Вас проблеми у спілкуванні зі здобувачами вищої освіти спеціальності «Публічне управління та адміністрування»? – 50% – не багато; 50% – зовсім не виникають;

- Чи вважаєте Ви, що професійно орієнтована комунікативна підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Публічне управління та адміністрування» повинна відбуватись на всіх етапах його/її фахової підготовки? – 80% – так; 20% – ні;

- Ви залучаєте здобувачів до активної комунікативної діяльності під час занять? – 100% – так;

- Чи відчуваєте Ви потребу у підвищенні власної педагогічної майстерності? – 80% – так; 20% – ні.

На питання «Поясніть, будь ласка, як Ви розумієте поняття «готовність до професійно орієнтованої комунікативної діяльності»? – НПП відповіли: «вміння брати участь в бесідах на професійну тематику англійською мовою», «здатність реферувати тексти за фахом», «здатність комунікації на теми за фахом іноземною мовою», «наявність конгруентності між мовною і комунікативною компетентністю», «здатність до комунікації у професійній діяльності».

Зазначивши, що вони 100%-во застосовують інтерактивні методики, НПП використовують такі форми, методи та засоби активізації мовленнєвої діяльності: рольові ігри на професійну тематику, групова рольова діяльність, виконання кейсів, «запитання-відповідь»;

- Яка форма підвищення педагогічної майстерності є для Вас найбільш оптимальною? – а) наради для викладачів, методичні ради – 25%, б) участь у конференціях, семінарах, круглих столах – 25%; в) курси підвищення кваліфікації – 25%; г) самостійне ознайомлення із методичними рекомендаціями – 25%;

- Чи вважаєте Ви, що активізація інтерактивних методів навчання сприятиме оптимізації фахової підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Публічне управління та адміністрування»? – 50% – так; 50% – частково;

- У процентному співвідношенні вкажіть, будь ласка, наскільки активно Ви застосовуєте інтерактивні методи навчання у Вашій педагогічній діяльності (від 1 до 100%)? – 100% всі НПП;

- Чи звертаєтеся Ви за порадою до викладачів фахових дисциплін? – 75% – час від часу; 25% – рідко;

- Як Ви оцінюєте власну фаховість у викладанні іноземної мови зі спеціальності «Публічне управління та адміністрування» (наскільки володієте публічно-управлінською тематикою) – 75% – посередньо; 25% – високо.

Структурно-компонентна модель іншомовної підготовки публічних службовців до професійної діяльності базується на:

– підходах – загальнонаукових (компетентнісний; комунікативний; професійно орієнтований) та специфічних (мультидисциплінарний; рецептивний; соціокогнітивний; лінгвокогнітивний);

– принципах – функціональності (освоєння здобувачами в освітньому процесі норм і правил соціально-орієнтованого спілкування); комунікативної спрямованості (відмова від переважно трансляційних прийомів навчання); діалогічності навчання (виражається в постійному спілкуванні – обміні думками, знаннями, ідеями, фактами, даними в процесі міжособистісної, внутрішньогрупової взаємодії і в умовах колективної комунікації); пріоритету самостійного навчання; принципі спільної діяльності (інтерактивності); принципу врахування досвіду того, хто навчається; індивідуалізації навчання; системності навчання; принципі контекстного навчання; принципі актуалізації результатів навчання; принципі елективного (вибіркового) навчання; принципі розвитку потреб іншомовної комунікації; принципі усвідомленості навчання.

Перераховані принципи і підходи розкривають засадничі ідеї іншомовної підготовки публічних службовців.

За результатами дослідження іншомовної підготовки публічного службовця в логіці формування ціннісно-мотиваційної, інформаційно-когнітивної, операційно-діяльнісної, професійно-рефлексивної готовності до даного виду діяльності можна виділити такі етапи:

1) Мотиваційно-цільовий етап – передбачає пріоритет ціннісно-мотиваційних цілей навчальної діяльності; мотивування та стимулювання публічних службовців до професійної іншомовної комунікації; потребу у постійному особистісному і професійному саморозвитку; усвідомлення мотиву іншомовної комунікації як важливої функції в

професійній діяльності. На цьому етапі використовуються технології активного навчання, проблемного і контекстного навчання, креативні технології, що сприяє актуалізації іншомовної компетентності публічного службовця.

2) Інформаційно-пізнавальний етап – передбачає формування у публічних службовців (здобувачів спеціальності «Публічне управління та адміністрування») цілісного образу професійної діяльності шляхом засвоєння знань про сутність, структуру, особливості публічно-управлінської професійної діяльності, оволодіння власними пізнавально-навчальними потребами. На цьому етапі доцільно використовувати проблемні заняття, контекстне навчання, самостійні навчально-дослідницькі та професійно-творчі роботи.

3) Операційно-діяльнісний етап – передбачає формування у публічних службовців умінь професійної публічно-управлінської діяльності (організаційно-управлінських, комунікативних). Забезпечується оволодіння техніками професійної діяльності через ділову та рольову гру, тренінг, мозковий штурм, обмін досвідом тощо; побудову конструктивних взаємодій в професійній діяльності «службовець-громадянин», «службовець-колектив».

4) Рефлексивно-оцінювальний етап – передбачає саморефлексію тих, хто навчається, контроль, оцінювання результатів своєї діяльності, визначення напрямів своєї діяльності на якісно новому рівні. На цьому етапі доцільно використовувати технології проблемного, активного та креативного навчання, різноманітні види, форми і методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

Ефективність іншомовної підготовки публічних службовців оцінюється за допомогою критеріїв ефективності цієї підготовки:

- мотиваційного (спрямованість на використання іноземної мови у своїй діяльності),
- інформаційно-когнітивного (розуміння сутності та особливостей іншомовної комунікації у професійній діяльності),
- операційного (здатність реалізувати іншомовну компетентність);
- рефлексивного (здатність до самоаналізу, самооцінки).

Серед особливостей іншомовного навчання, яке реалізується «на замовлення» органів публічної влади, можна виділити такі три основні:

1. *Необов'язковий персонал.* Іншомовне навчання пропонується особі, яка призначена на «двомовну» посаду, але мовний профіль цієї особи не відповідає вимогам посади. Проте, ця особа взяла на себе офіційне зобов'язання отримати іншомовні навички, необхідні для посади протягом двох років з моменту призначення. Ті публічні службовці, які погоджуються стати двомовними задля отримання такого «необов'язкового призначення», мають право на «навчання іноземній мові за державні кошти».

2. *Професійний розвиток.* Мовна підготовка може бути також надана службовцям, які бажають розвинути свої навички другої мови, щоб просунути в кар'єрі.

3. *Збереження мовних навичок.* Установа несе відповідальність за допомогу працівникам, які вивчили другу мову, у збереженні набутих навичок, надаючи їм ресурси та умови праці, що сприяють використанню обох мов. Співробітники також відповідають за використання заходів щодо збереження своїх мовних навичок.

Іншомовне навчання в межах органу публічної влади відбувається таким чином:

- керівництво органу публічної влади офіційно декларує іншомовну підготовку як доступну для працівників органу та визначає її пріоритетною в організаційній культурі;

- органи публічної влади визначають потреби в іншомовному навчанні свого персоналу;

- органи публічної влади планують (мобілізують) бюджетні ресурси, які будуть виділені на іншомовне навчання;

- відбираються та контролюються провайдери навчальних послуг (заклади, установи, які забезпечуватимуть навчання);

- визначаються методи навчання, які будуть використовуватися;

- забезпечується належна оцінка результатів навчання.

Орган публічної влади веде облік мовних занять, включаючи дані про:

- кількість працівників, які залучені до навчання;

- тривалість навчання;

- типи пропонуваніх занять (обов'язкове, професійний розвиток, підтримка мовних навичок);

- метод, що використовується (індивідуальні або групові курси на базі закладу освіти, на робочому місці або у режимі дистанційного навчання, повний або неповний робочий день);

- облік закладів, які надають відповідні послуги;

- методи фінансування (державне, органу публічної влади, проведення тендеру на надання відповідних послуг, внутрішнє навчання).

Реалізація моделі іншомовної підготовки з публічного управління сприяє ефективності іншомовної підготовки та управління цим процесом.

*Ефективність координації.* Нова система мовної підготовки трансформує роль закладів з підготовки публічних службовців. На жаль, в національному масштабі координація навчальних заходів ускладнена. Така координація набуває регіонального характеру (в деяких регіонах, де є лише обмежена кількість державних службовців, які працюють в підроділах декількох установ).

*Ефективність забезпечення якості.* У сучасних умовах під якістю іншомовної підготовки розуміють певний рівень іншомовної професійно-комунікативної компетентності випускників, сукупність психофізіологічних властивостей, професійно-важливих характеристик, іншомовних здібностей, які формуються у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти на основі індивідуально-психологічних особливостей, мотивів і нахилів особистості.

*Відповідність.* Як і будь-яка інша діяльність, мовне навчання повинне ґрунтуватися на відповідності потребам як органів публічної влади так і самих публічних службовців, відтак демонструвати адекватність та ефективність у його здійсненні.

*Підтримка мовних навичок.* Збереження на належному рівні отриманих мовних навичок доцільно реалізувати на основі попереднього зобов'язання службовця. Без сумніву, керівництво органу публічної влади повинне заохочувати збереження мовних навичок своїх працівників різними способами, але службовці також повинні продемонструвати власні зусилля з цього приводу.

## ***Висновки до розділу 5.***

1. Одним із головних інструментів невідворотності приєднання України до адміністративного, освітнього, наукового та культурного простору країн європейської спільноти є знання мов. Діючі нормативні документи закріплюють окремі положення, що вкладаються у сучасне розуміння іншомовної комунікації публічних службовців в Україні. Вимоги до іншомовної компетентності державних службовців гармонізуються із вдосконаленням всієї системи професійного навчання державних службовців, яка визначена одним із пріоритетів реформування державної служби та управління людськими ресурсами в державних органах. Враховуючи практику європейських країн, виникає необхідність володіння іноземною мовою, особливо англійською, державними службовцями, що сприяє модернізації державної служби: запроваджено нову програму навчання англійської мови державних службовців «English for Public Administration»; розпочато тестування претендентів на посади державної служби категорії «А» на рівень володіння англійською та французькою мовами.

2. Метою іншомовної підготовки публічного службовця до професійної діяльності є формування комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що зумовлена професійними потребами (знання – практичні лексико-

граматичні знання з іноземної мови у сфері професійної діяльності; уміння – поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички використання іншомовного лексико-граматичного матеріалу у сфері професійної діяльності; результати навчання/комунікації – донесення іноземною мовою до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного досвіду та аргументації, спілкування з професійних питань іноземною мовою, усно та письмово).

3. Іншомовна комунікація є важливою складовою підготовки публічних службовців, що ефективно реагує на нові виклики вітчизняної і світової системи врядування, зростаючі запити населення. Структурно-функціональна модель підготовки публічних службовців до іншомовної комунікації складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків. До цільового блоку належать мета та завдання формування іншомовної компетентності у здобувача спеціальності «Публічне управління та адміністрування», які підпорядковані соціальному замовленню. До теоретико-методологічного блоку належать загальнонаукові та специфічні підходи і принципи. Змістово-процесуальний блок представлено змістом навчання, формами, методами навчання, умовами готовності до іншомовної комунікації, педагогічними умовами. Оцінювальна складова охоплює критерії оцінювання та рівні сформованості готовності (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності. Результативна складова визначає сформованість компонентів, що забезпечують готовність (майбутнього) публічного службовця до професійної діяльності.

Запропонована модель може використовуватися не тільки в межах закладів вищої освіти з підготовки публічних службовців, але й органами публічної влади у процесі іншомовної підготовки (підвищення кваліфікації) своїх працівників.

### ***Список використаної літератури до розділу 5.***

1. Веселинов Д. Иноязычное обучение в Европе– характеристика и тенденции. Чуждоезиково обучение. Година XL. Книжка 5, 2013. Foreign Language Teaching. Volume 40. Number 5. 2013. С. 740-754.

2. Доповідь про стан системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування, депутатів місцевих рад. Київ: НАДС, 2019. 96 с.

3. Конституція України. Коментарі до статті 10. URL: <https://juristoff.com/resyrsi/kz/konstitutsiya-ukrajini/rozdil-1-zagalni-zasadi/10962-stattya-10-konstituciya-ukrajini-2013-statti-konstituciji-ukrajini>

4. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. ст. 141. Редакція від 21.02.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
5. Концепція оптимізації системи центральних органів виконавчої влади: розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1013-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013-2017-%D1%80>
6. Концепція реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад. Розпорядження КМУ від 1 грудня 2017 р. № 974-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/974-2017-%D1%80>
7. Марченко И.П. Квалификационный экзамен в кадровой работе государственных органов. Управление персоналом. 2005. №3. С.13-26.
8. Нестеренко В. Г. К вопросу о профильно-ориентированном обучении иностранным языкам. Концепт. 2014. Спецвыпуск № 21. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14757.htm>
9. План заходів щодо реалізації Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 року № 342-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1157-19>
10. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования. Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.
11. Про державну службу: Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
12. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо складання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця: наказ Національного агентства з питань державної служби від 20.04.2018 № 93/1. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v93\\_1859-18](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v93_1859-18)
13. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо складання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця: наказ Національного агентства з питань державної служби від 20.04.2018 № 93/1. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v93\\_1859-18](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v93_1859-18)
14. Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депу-



татів місцевих рад: постанова Кабінету Міністрів України від 06.02.2019. № 106. Офіційний вісник України. 2019. № 19. Ст. 648.

15. Про затвердження Типового порядку проведення оцінювання результатів службової діяльності державних службовців: постанова Кабінету Міністрів України від 23.08.2017 № 640. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/640-19>

16. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні. Указ Президента України №641/2015. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>

17. Про схвалення Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.12.2017 № 974-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-shvalennya-konserciji>

18. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол.авт. : Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. К. :Ленвіт, 2005. 119 с.

19. Реформа державного управління. Звіт про виконання у 2018 році Стратегії реформування державного управління України на 2016–2020 роки. URL:

[https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/reform%20office/03\\_zvit\\_ukr\\_web.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/reform%20office/03_zvit_ukr_web.pdf)

20. Річний звіт Національного агентства України з питань державної служби за 2018 рік. Київ: НАДС, 2019. 48 с. URL: [http://old.nads.gov.ua/sites/default/files/imce/POITAVA/ZVIT\\_NADS\\_2018.pdf](http://old.nads.gov.ua/sites/default/files/imce/POITAVA/ZVIT_NADS_2018.pdf)

21. Савченко О. Знання іноземної мови стане обов'язковим для держслужбовців категорії «А». URL: <https://www.kadrovik01.com.ua/news/1633-qqn-16-m7-25-07-2016-znannya-nozemno-movi-stane-obovyazkovim-dlya-derjslujbovtsv-kategor-a>

22. Chamot A.U. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers. 2005. White Plains, NY: Longman. P. 87-101.

23. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language. Addison Wesley Longman Limited. 2000. 295 p.

24. Grenfell M., Harris V. Modern languages and learning strategies: In theory and practice. London: Routledge. 1999. P. 9-22.

25. Pelland D. Understanding the best practices of senior level-leaders among the european union civil institutions. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology. 2017. 170 p.

26. Person P. D., Dole J. A. Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Learning. Elementary School Journal. 1987. Vol. 88, №. 2. P. 151-165.

27. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1983. 594 p.

28. The Language Guide for European Business Successful communication in your international trade. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.  
URL: [https://nellip.pixel-online.org/files/publications\\_PLL/08\\_The%20Language%20guide%20for%20European%20business.pdf](https://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/08_The%20Language%20guide%20for%20European%20business.pdf)

## ПІСЛЯМОВА

У сучасних умовах, коли спостерігається інтенсивна динаміка глобальних контекстів професійної діяльності в системі публічного управління, все більшого значення набувають здатність і готовність публічного службовця ефективно змінювати свої іншомовні можливості відповідно до актуальних професійних потреб. Тому в ході іншомовної професійної підготовки необхідно забезпечити: по-перше, усвідомлення тими, хто навчається, того, що іноземна мова є ефективним інструментом розвитку професійної особистості; по-друге, розширення потреб публічного службовця цілеспрямовано підвищувати рівень своєї міжкультурної іншомовної професійної компетентності; по-третє, формування у нього/неї здатності ефективно підвищувати рівень своєї міжкультурної іншомовної професійної компетентності. Сьогодні ці умови відносяться до числа визначальних показників сформованості професійної компетенції публічного службовця нової генерації, важливим результатом європеїзації його професійної підготовки.

Організація підготовки на основі іншомовного професійного спілкування, відтак, базується не виключно на системі мови, а на специфіці професійної діяльності тієї чи іншої предметної сфери. Зокрема, у сфері публічного управління стратегія викладання іноземних мов на першому етапі навчання у закладі вищої освіти повинна забезпечити усвідомлення здобувачем унікальних іншомовних можливостей у формуванні професіоналізму сучасного публічного службовця. На етапі навчально-професійної діяльності провідною метою є формування лінгво-соціокультурної компетенції у професійній сфері; здатності і готовності здобувача до ефективної професійної міжкультурної іншомовної комунікації та конструктивної взаємодії в мультикультурному професійному співтоваристві.

На сьогодні актуалізується позиціонування іноземних мов у професійній підготовці публічних службовців. Зокрема, за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» у курсі вивчення іноземних мов постають завдання забезпечити: по-перше, готовність здобувача цілеспрямовано і кваліфіковано переносити засоби реалізації комунікативної іншомовної підготовки в результат усвідомленої потреби в професійному зростанні; по-друге, здатність здобувача здійснювати регулярне перенесення предмета комунікативної іншомовної підготовки в засіб реалізації професійної комунікативної діяльності; по-третє, готовність здобувача використовувати іноземну мову як засіб соціальної взаємодії (вміння соціальної взаємодії в ситуаціях повсякденного професійного іншомовного спілкування); по-четверте, готовність здобувача використовувати іноземну мову як засіб соціокультурної

взаємодії (при вирішенні широкого кола навчальних завдань, пов'язаних з міжкультурною взаємодією); по-п'яте, готовність здобувача використовувати іноземну мову як засіб вирішення стандартних завдань міжкультурного професійно-орієнтованого спілкування; по-шосте, готовність здобувача використовувати іноземну мову як засіб вирішення симулятивних завдань міжкультурного професійно орієнтованого спілкування (завдань, які є новими в суб'єктивному досвіді здобувачів); по-сьоме, готовність здобувача використовувати іноземну мову як засіб професійного міжкультурного спілкування та інструмент професійного зростання.

Ефективність професійної підготовки сучасного публічного службовця підвищується, якщо:

- з перших днів навчання у закладі вищої освіти створюються умови, що передбачають його/її предметно-спеціалізований розвиток. Розгляд іноземних мов як засобу формування професійної свідомості сучасного фахівця публічно-управлінської сфери обумовлений наявністю встановленого комунікативно-значимого культурно-специфічного компонента у професійній діяльності публічного службовця. Якщо при організації навчання здобувачів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» іншомовній професійній комунікації за основу береться не система мови, а специфіка відповідної професійної діяльності, то на певному етапі іноземна мова із засобу вирішення професійних завдань стає для здобувача усвідомленим предметом оволодіння (засвоєння);

- за основу розвитку професійної компетенції публічного службовця засобами предмета «Іноземна мова» приймається випереджальний розвиток мотиваційно особистісного аспекту професійної свідомості;

- випереджальний розвиток професійної свідомості здобувача здійснюється на основі формування ціннісно-сислового ставлення до міжкультурного аспекту предметної сфери «Публічне управління» та її ключовим завданням у світлі суспільного розвитку. Наукові дані свідчать, що якщо вміння взаємодії на міжкультурному рівні спеціально не формуються, то комуніканти «запрограмовані» на конфлікт нерозуміння;

- в якості домінанти навчального процесу, поряд з творчістю, приймається формування здатності і готовності публічного службовця до усвідомленого та відповідального особистісного вибору траєкторії свого професійного розвитку, виходячи з «глобального масштабу» професійних потреб фахівця даного профілю.

В умовах глобалізованого інформаційно-комунікаційного простору доцільною є необхідність зміни статусу дисципліни «Іноземна мова» в закладах вищої освіти з підготовки за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». Відповідно до принципу інтернаціоналізації професійної підготовки фахівця з непрофільної дисципліни «Іноземна мова» повинна перетворитися в системоутворюючу дисципліну професійної підготовки

публічного службовця нового покоління, необхідний інструмент його/її професіоналізації. Основу стратегії формування професійної компетенції сучасного фахівця засобами дисципліни «Іноземна мова» становить випереджальний розвиток мотиваційно-особистісного аспекту професійної свідомості, усвідомленої ним особистісної потреби в професійному зростанні.

Але самого навчання недостатньо для того, щоб використовувати набуті навички у своїй роботі. Задля досягнення ефективності на основі європейського досвіду пропонується:

1. Органам публічної влади продовжувати ресурсно забезпечувати навчання іноземним мовам своїх працівників задля сприяння їхньому професійному розвитку та збереженню іншомовних навичок.

2. Керівникам органів публічної влади рекомендується створити механізм (через регіональні заклади вищої освіти, мережу неформальних організацій з вивчення іноземних мов (курси іноземних мов), тощо), який би забезпечував ефективну координацію іншомовної підготовки публічних службовців в регіонах.

3. Враховуючи той факт, що не існує механізму визначення потреб органів публічної влади щодо іншомовного навчання публічних службовців, рекомендується НАДУ та її регіональним інститутам створити перелік показників, систематично збирати дані відповідно до цих показників та розробити механізм відповідності іншомовного навчання потребам органів публічної влади.

4. У межах закладів вищої освіти з підготовки за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» провести поглиблений огляд ефективності поточного іншомовного навчання, як з точки зору іншомовних навичок, яким навчають, так і з точки зору оцінювання цих навичок. Цей огляд слід проводити, консультуючись з органами публічної влади, особливо тими, які активно використовують іноземні мови у своїй діяльності.

5. Орган публічної влади планує іншомовне навчання службовців, використовуючи послуги закладів освіти, враховуючи потреби самих публічних службовців з огляду на Індивідуальні плани професійного навчання. У Плані надається оцінка існуючих знань працівника та здатності працівника до вивчення іноземної мови. План рекомендує: початкові засади навчання (передумови навчання), темп навчання та орієнтовну тривалість навчання.

**КОНСПЕКТ ТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТЬ  
"ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ:  
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД"  
В МЕЖАХ ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ  
МАГІСТЕРСЬКОЇ ТА ДОКТОРСЬКОЇ ПРОГРАМ  
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ "ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА  
АДМІНІСТРУВАННЯ"**

(Укладачі: Колісніченко Н.М., Горшкова К.О., Іванько О.О., Кемарська Т.Г.,  
Маєв А.П., Петров І.Л.).

**ВСТУП**

**Мета** – розвиток комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що зумовлена професійними потребами з огляду на європейський досвід.

**СТРУКТУРА ЗАНЯТЬ**

<i>№/п</i>	<i>Заняття</i>	<i>Тема</i>	
1.	Заняття 1.	ПОРІВНЯЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В КРАЇНАХ ЄС	Comparative Approaches to Public Administration in EU Countries
2.	Заняття 2.	ДЕРЖАВНА СЛУЖБА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	Civil Service in the European countries
3.	Заняття 3.	СИСТЕМА ВРЯДУВАННЯ ТА РІВНІ УПРАВЛІННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	System of Government and Administrative Levels in the European countries
4.	Заняття 4.	МІСЦЕВЕ ВРЯДУВАННЯ В КРАЇНАХ ЄС	Local Government in EU Countries
5.	Заняття 5.	ТЕНДЕНЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ У НАДАННІ ДЕРЖАВНИХ ПОСЛУГ У КРАЇНАХ ЄС	Trends of Public Administration in Providing Public Services in EU Countries
6.	Заняття 6.	ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	Public Administration in European Countries

# ЗАНЯТТЯ 1.

## ТЕМА: ПОРІВНЯЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В КРАЇНАХ ЄС

**Мета:** аналіз систем державного управління, які існують у країнах ЄС, їх типологізація.

### Topic 1: Comparative Approaches to Public Administration in EU Countries

In the European administrative area, three or four major systems of public administration, which are inextricably intertwined with the traditional development of the states of origin, with regard to different political and organizational cultures and administrative styles, are considered<sup>2</sup>. Most often, the differentiation between the island and the continental tradition can be found. Here the French and German (Central European) branch of continental tradition can be distinguished. It is also possible to adjoin the Nordic and Scandinavian tradition to these systems.

Based on these traditions, the following established systems can be perceived:

- Anglo-Saxon, profiting from once-perfect British island isolation;
- French, or more precisely Napoleonic, profiting from the continental tradition of Unitarianism and Centralism;
- German (Central European), profiting from the continental tradition of Federalism and Decentralization;
- Scandinavian, which combines features of the Anglo-Saxon and German branches.

Different models of public administration tradition can be assigned to the EU-28 countries.

Table 1.

#### Comparative Approaches to Public Administration in EU Countries

Public Administration Tradition	Countries
Anglo-Saxon tradition	Ireland, Malta, United Kingdom
Continental European tradition	Austria, Belgium, France, Germany, Luxemburg, Netherlands, Slovenia
Mediterranean/South European tradition	Cyprus, Greece, Italy, Portugal, Spain
Scandinavian tradition	Denmark, Estonia, Finland, Sweden
Eastern European tradition	Czech Republic, Hungary, Lithuania, Latvia, Poland, Slovakia, Croatia
South-Eastern tradition	Bulgaria, Romania

Public administration in EU countries involves a number of perspectives for analysis for comparative purposes:

- the human resource system,
- the system of government,

<sup>2</sup> Halásková M. Public administration in EU countries: Selected comparative approaches / Martina Halásková. Ekonomická revue – Central European Review of Economic Issues. № 18. 2015.P. 45-58.

- the structure and layers of administrative levels,
- the systems of local government
- the trends of public administration in providing public services.

## TASKS

### **Task 1.** *Answer the following questions:*

1. What are the major systems of public administration intertwined with?
2. Is there any difference between the island tradition and the continental tradition of established systems of public administration?
3. What is special about the Scandinavian system of public administration?
4. In which EU countries the Continental European tradition is observed?
5. What perspectives for comparative analysis of public administration systems can be involved?

### **Task 2.** *Translate into Ukrainian:*

<i>English</i>	<i>Ukrainian</i>
In the European administrative area three or four major systems of public administration are considered.	
They are inextricably intertwined with the traditional development of the states of origin.	
Political and organizational cultures, administrative styles and traditions of the states of origin are different.	

### **Task 3.** *Decide whether the following statements are true (T) or false (F).*

#### *Correct the fake statements:*

<i>Statement</i>	<i>T</i>	<i>F</i>
1. French administration system combines the features of Anglo-Saxon and German branches.		
2. Anglo-Saxon tradition profits from once perfect British island isolation.		
3. Scandinavian tradition is observed in Denmark, Estonia, Finland, and Sweden.		

### **Task 4.** *Make adjectives from the following nouns:*

<i>Nouns</i>	<i>Adjectives</i>
Europe	
Scandinavia	
Germany	
Britain	
East	
France	
continent	



**Task 5. Match the words in A with the words in B:**

<b>A</b>	<b>B</b>
1. Local	a. cultures
2. Public	b. resource system
3. Human	c. services
4. Political	d. tradition
5. Continental	e. government

**ЗАНЯТТЯ 2.  
ТЕМА: ДЕРЖАВНА СЛУЖБА  
В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАНАХ**

**Мета:** аналіз ситем державної служби в вропейських країнах, опис їх особливостей та характеристик.

**Topic 2. Civil Service in the European countries**

A significant area of European administrative systems is the institute of civil service, which demonstrates several differences in European countries, caused by historical development, traditions and social and political situations. The countries of the EU do not possess a common civil service system since it is part of the countries' sovereignty and is not further defined by the EU law. The system of civil service in the EU countries is based upon professionalism and proven specialized qualification. For acceptance, remuneration and promotion in this sector, qualification and work performance are the decisive factors. The requirements pertaining to political impartiality are defined by two terms – neutrality, that is, impartiality at work, and reservedness, that is, refraining from distinct political activity. In both the European and the global context, two elementary systems of civil service, with a number of defining characteristic features applied to the human resource system, are usually distinguished namely:

- **Career-based systems**, which are characterized by the dominance of lifelong public service careers, specific criteria for initial entry, a strong emphasis on career development with a high degree of relevance of seniority and relatively strong differentiation between private and public sector employment. This system is typical of, for example, Belgium, France, Ireland, Luxembourg, Germany, Portugal and Hungary;

- **Position-based systems**, which are characterized by a focus on selecting candidates for each position, more open access and greater mobility between private and public sector employment. Presently, this system is exercised in Nordic countries (Denmark, Finland and Sweden). In addition, the United Kingdom, Italy and the Czech Republic show features of this system.

Table 2.

**Civil Service Systems in the European countries**

<b>Civil Service System</b>	<b>European Countries</b>
Career-based system	Austria, Belgium, Bulgaria, Cyprus, France, Germany, Greece, Hungary, Malta, Ireland,

	Luxemburg, Spain, Romania, Poland, Portugal, Lithuania, Slovakia, Croatia
Position-based system	Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, Italy, Latvia, Netherlands, Sweden, Slovenia, United Kingdom

Nevertheless, these systems do not occur in their pure form, and some aspects of the two systems are mutually intertwined. They can be characterized as combined systems, or systems with structural features. Despite their differences, however, systems of human resource management may demonstrate similar trends regarding greater flexibility, job admission modernization, service efficiency performance, a rise in the qualification demand and the associated system of evaluation of public servants. These requirements are mainly influenced by the new system of human resource management, leading to the provision of good-quality public services.

Table 3.

**Public Administration Tradition and Civil Service Systems by European Country**

<b>Public Administration Tradition and Civil Service Systems</b>	<b>Countries</b>
Continental Career Systems	Austria, Belgium, France, Germany, Luxemburg
Continental Position Systems	Netherlands, Slovenia
Mediterranean Career Systems	Cyprus, Greece, Spain, Portugal
Mediterranean Career Systems	Italy Scandinavian
Position Systems	Denmark, Estonia, Finland, Sweden
Eastern European Career Systems	Hungary, Slovakia, Poland, Lithuania
Eastern European Position Systems	Czech Republic, Latvia
Anglo-Saxon Position Systems	United Kingdom
Anglo-Saxon Career Systems	Malta, Ireland
South-Eastern Career Systems	Bulgaria, Romania, Croatia

**TASKS**

**Task 1. Answer the following questions:**

1. What are differences in civil service in European countries caused by?
2. What is the system of civil service in the EU based upon?
3. What are career-based systems characterized by?
4. In what countries are position-based systems exercised?
5. Do career-based and position-based systems occur in their pure form?

**Task 2. Match the following words and their explanations:**

1. Trend	a) The state of not supporting either side in an argument, roar, etc.
2. Impartiality	b) Not supporting one person or group more than another

3. Promotion	c) The power that a country has to control its own government
4. Evaluation	d) The ability to be changed or made more suitable for a particular situation
5. Seniority	e) A general change or development
6. Management	f) Studying the facts and then forming an opinion about smth
7. Mutual	g) The control or organization of smth
8. Neutrality	h) Felt or done equally by both people involved
9. Flexibility	i) The position or importance that a person has in a company, organization, etc in relation to others
10. Sovereignty	j) A move to a higher position or more important job

**Task 3. Complete the table:**

<b>Country</b>	<b>Nationality</b>	<b>Language</b>
Belgium		
Cyprus		
Denmark		
Finland		
Greece		
Poland		
Portugal		
Spain		
Sweden		
the Netherlands		

**Task 4. Complete the sentences according to the text:**

The countries of the EU do not possess ... .

The European civil service system is based upon ... .

In both the European and global context there distinguished two elementary systems of civil service, namely ... .

The first one is typical of, for example ... .

The second one is exercised mostly in ... .

It should be mentioned that these systems do not occur in their ... .

They can be characterized as ... and may demonstrate ... .

**Task 5. Write a paragraph about the system of civil service in your country, using as much vocabulary from the text as you can.**

## ЗАНЯТТЯ 3

### ТЕМА: СИСТЕМА ВРЯДУВАННЯ ТА РІВНІ УПРАВЛІННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РАЇНАХ

**Мета:** аналіз систем врядування та рівнів управління в європейських країнах, визначення відмінностей між ними

#### Topic 3. System of Government and Administrative Levels in the European countries

As regards the types of systems of government, the member states can be divided into two major groups: federal states (Germany, Austria and Belgium) and unitary states. Still, a large number of unitary states can be further divided into decentralized unitary states (e.g. Denmark, Finland, France, the Netherlands, Sweden, Poland, Hungary, Slovakia, the Czech Republic and Romania) and unitary states with a dominant position of the central government (e.g. Ireland, Portugal, Greece, Luxembourg and Bulgaria). Furthermore, unitary states with a special position can be distinguished (Spain, Italy, the United Kingdom, Malta and Cyprus).

Table 4.

**The System of Government in EU Countries**

<b>System of Government</b>	
<b>Federal states</b>	Belgium, Austria, Germany
<b>Unitary states</b>	<b>Decentralized</b> (Denmark, Finland, Sweden, France, Netherlands, Poland, Romania, Hungary, Lithuania, Slovakia, Czech Republic, Slovenia, Latvia, Estonia, Croatia)
	<b>With dominant position of the central government</b> (Ireland, Greece, Portugal, Bulgaria, Luxembourg)
	<b>With a special position</b> (United Kingdom, Spain, Italy, Malta, Cyprus)

The structure of local and regional government in European countries varies markedly with respect to their constitutions, historical development and size. EU countries are far from having a unified structure of territorial organization, making their own decisions about the system of local arrangement, including the levels of administration. The European Union comprises twenty-eight member states, including three with a federal structure (Germany, Austria and Belgium), one quasi-federal state (Spain) and twenty-four unitary states. In federal countries (nine federal states in Austria, three regions and three communities in Belgium and sixteen federal states in Germany), the regional level is replaced by the presence of federal states. These countries have single-level local self-governance up to the level of federal units. Despite their unitary structure, some of these latter states have a heterogeneous territorial organization. As such, Portugal, the United Kingdom and Finland include regions in only part of the national territory (autonomous regions of Madeira and Azores, the devolved nations of Scotland, Wales and Northern Ireland, and Kainuu

and the autonomous island province of Åland). As a regionalized unitary state with regions that have an ordinary as well as a special status, Italy has a special place in the European landscape. Eleven countries have just one level of subnational authorities, namely municipalities, ten others have two levels (municipalities and regions), while the remaining seven, which are some of the biggest countries in the EU, have three levels: municipalities, regions and intermediary entities (i.e. departments, provinces, counties, etc.).

Table 5.

**The levels of local government in the EU countries**

<b>Levels of Local Government</b>	
<b>Countries with one level of local government</b>	Bulgaria (264 municipalities), Cyprus (379 municipalities), Estonia (226 municipalities), Finland (336 municipalities, 2 regions – Kainuu and Åland), Ireland (114 local councils), Latvia (119 municipalities), Lithuania (60 municipalities), Luxembourg (106 municipalities), Malta (68 local councils), Slovenia (210 municipalities), Portugal (308 municipalities, 2 autonomous regions Madeira and Azores)
<b>Countries with two levels of local government</b>	Czech Republic (6249 municipalities and 14 regions), Denmark (98 municipalities and 5 regions), Greece (325 municipalities and 13 regions), Hungary (3177 municipalities and 19 counties), Netherlands (418 municipalities and 12 provinces), Romania (3181 local authorities and 41 departments), Slovakia (2930 municipalities and 8 regions), Sweden (290 municipalities and 20 counties of with 4 regions), Austria (2357 municipalities and 9 federalstates), Croatia (556 municipalities and 21 counties)
<b>Countries with three levels of local government</b>	Belgium (589 municipalities, 10 provinces and 6 communities and regions), Germany (11 553 municipalities, 301 rural districts and 16 federal states), France (36 697 municipalities, 101 departments and 27 regions), Italy (8 094 municipalities, 110 provinces and 20 regions which 5 with special status), Poland (2479 municipalities, 379 counties and 16 regions), Spain (8116 municipalities, 52 provinces and 17 autonomouscommunities of which 2 with regime), United Kingdom (406 local authorities, 28 counties and 3 nations – Scotland, Wales and Northern Ireland)
<b>Total EU (28)</b>	<b>First level:</b> 89 705 (municipalities and local authorities) <b>Second-level:</b> 1 147 (regional or intermediary authorities) <b>Third-level:</b> 105 (regions)

## TASKS

**Task 1. Answer the following questions:**

1. What unitary states have a special position among EU member states?
2. How do the structures of local and regional government in European countries vary?
3. What are the fields where EU countries can make their own decisions?
4. What is the regional level replaced by in federal countries?
5. What are the three levels of government in the seven biggest countries of the EU?

**Task 2. Translate into Ukrainian:**

	<i>English</i>	<i>Ukrainian</i>
1.	The structure of local and regional government in European countries varies with respect to their constitutions, historical background and size.	
2.	Twenty-eight member states are comprised in the European Union.	
3.	Some countries have single-level local self-governance up to the level of federal units.	
4.	It is known that EU countries are far from having a unified structure of territorial organization.	
5.	Three countries of the EU include regions in only part of their national territory.	

**Task 3. There are 10 grammar mistakes in the following text. Find and correct them.**

Most of the European Union's member states are unitary states, which mean that most of the competences lies with the central government and only minor or local issues are within the authority of regional governments. However, three states is federations (Austria, Belgium and Germany) of states or regions with equal competences, and six other states has either devolved certain powers to special regions or are federacies (or both). For example:

-in Denmark, the Faroe Islands and Greenland are autonomous. Moreover they are donot parts of the European Union;

- in France, New Caledonia, which is not part of the European Union,have a large degree of autonomy;

- in Italy, the government isdevolved a number of powers to the twenty regions, of which five have a very larging degree of autonomy;

- in Spain, the central government has devolved various powers into the historic nationalities among the autonomous communities, namely Andalusia, the Basque Country, Catalonia and Galicia;

- in the United Kingdom, various competences is been devolved to the constituent countries of Northern Ireland, Scotland and Wales. The Greater London Authority also tohas extensive devolved powers.

<b>EXAMPLE:</b>		
	<i>Original</i>	<i>Corrected</i>
	Most of the European Union's member states are unitary states, which <u>mean</u> that most of the competences...	Most of the European Union's member states are unitary states, which <u>MEAN</u> that most of the competences

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

**Task 4. Render passive voice constructions into active:**

<b>EXAMPLE:</b>		
	<i>unitary states can be divided into</i>	<i>we can divide unitary states into</i>

1.	states with a special position can be distinguished	
2.	the decisions made by EU countries	
3.	the regional level is replaced by the presence of federal states	
4.	In the European landscape, a special place is given to Italy	
5.	105 regions are included in the third level	

**Task 5. Find the antonyms for the following words or expressions:**

<b>EXAMPLE:</b>		
	<i>can be divided into</i>	<i>can be combined from</i>

1.	a republic	
2.	a unified structure	

3.	to include	
4.	despite	
5.	ordinary	

## ЗАНЯТТЯ 4

### ТЕМА: МІСЦЕВЕ ВРЯДУВАННЯ В КРАЇНАХ ЄС

**Мета:** аналіз систем місцевого врядування в країнах ЄС

#### Topic 4. Local Government in EU Countries

There are different systems of local government on the decentralized level in the EU-28 countries, none of which, however, is a unified one. The extent of centralization and decentralization of public administration is most often defined through the ratio of central, regional and local government expenditures and total expenditures of public administration, or the GDP. Another comparative criterion from the perspective of public administration of EU countries is territorial organization and the levels of administrative territorial division. Based on government and self-government administration performance, and on the activity of authorities on the local level, three basic forms of local administration organization in the EU can be distinguished):

The Anglo-Saxon system, which grasps local administration exclusively as self-government, since no difference between self-government and state government is distinguished.

The French system, which is characteristic of France, where authorities of self-government and government coexist on the local level (elected local and regional councils on one side and prefects on the other).

The combined (central European) system of territorial arrangement, in which both self-government and government are exercised at the same time on the local level, that is, by the same bodies. Generally, autonomous and transferred authorities are mentioned.

Table 6.

#### Systems of Local Government and Territorial Arrangement in EU Countries

<b>Systems of local government</b>			
<b>Anglo-Saxon system</b> (e.g. United Kingdom, Ireland)	<b>French system</b> (France)	<b>Combined European)</b> (e.g. Czech Republic, Slovakia, Germany)	<b>(central-system</b> Austria,
<b>Models of local territorial arrangement</b>			
<b>North European system</b> (Sweden, Finland, Denmark)	<b>British system</b> (Great Britain, Ireland)		
<b>Central European system</b> (Germany and Austria)	<b>Napoleonic system</b> (France, Spain, Italy, Netherlands)		



Taking another viewpoint, the EU member states may be distinguished into four types of local administrative territorial organization based on the level of administrative territorial organization, the size of the units, their authority, dependence on the central administration or the system of checks by central authorities. These are:

**The North European system.** Here, local governments enjoy a great deal of autonomy, also associated with incomes from local taxes.

**The British system.** The basic administrative units are of a slightly larger size; they, however, fail to possess an independent financial base, which is why they are more dependent upon central administration. The delegation of power to the local level is less than in the Nordic system.

**The Central European system.** The federal organization distributes powers into three grades. Local administrations are somehow smaller, their size and authorities differing across the federal states (e.g. a mayor's office in southern Germany exercises more power than one in the north). Traditionally, local administrations enjoy a great deal of independence, but always in a specific framework.

**The Napoleonic system.** This uses a relatively high degree of control from central governmental bodies. Local governments are controlled by the mayor, who is appointed by central authorities. The basic administrative units can be quite small; on the other hand, quite big local authorities can also be found (mainly in Italy and France). As many as four administrative levels often exist, in which the middle level (departments, provinces or regions) plays an important role in coordination (France) and in some cases also increases the scope of authority (Spain).

## TASKS

### **Task 1. Answer the questions to the text**

1. How is the extent of centralization and decentralization of public administration defined?
2. Based on what we can distinguish three basic forms of local administration organization of the EU?
3. What are the three basic forms of local administration organization of the EU?
4. Based on what we can distinguish four types of local administrative territorial organization?
5. What is the difference between the British system and the Napoleonic system?

### **Task 2. Match the word combinations according to the text**

1. regional	a)	an important role in
2. administrative	b)	a great deal of autonomy
3. to elect	c)	expenditures
4. dependence on	d)	the scope of authority
5. to enjoy	e)	territorial division

6. to distribute	f) local and regional council
7. to appoint	g) level
8. to play	h) power
9. to increase	i) the central authorities
10. decentralized	j) a mayor

**Task 3. Match the name of the system with its description**

the British system	local governments have huge autonomy, incomes from local taxes
the Napoleonic system	local administrations enjoy a great deal of independence, the size of authorities and local administrations is different across the federal states
the Central European system	administrative units don't have independent financial base, the delegation of power to the local level is very small
the North European system	mayor controls local governments, central authorities appoint mayor, there are four administrative levels, high degree of control from central governmental bodies

**Task 4. Put the verbs into the Present Simple tense**

- The delegation of power in the British system \_\_\_\_\_ (to be) less than in the Nordic system.
- The Anglo-Saxon system \_\_\_\_\_ (grasp) local administration as self-government.
- \_\_\_\_\_ (to be) there different systems of local government in the EU? Yes, there \_\_\_\_\_ (to be).
- In the French system, authorities of self-government and government \_\_\_\_\_ (coexist) on the local level.
- Territorial organization \_\_\_\_\_ (to be) another comparative criterion of EU public administration.
- \_\_\_\_\_ local governments in the North European system \_\_\_\_\_ (enjoy) a great deal of autonomy? Yes, they \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_ a mayor's office in southern Germany \_\_\_\_\_ (exercise) more power than in the north? Yes, it \_\_\_\_\_.
- In France the middle level \_\_\_\_\_ (play) an important role in coordination.
- In Spain the middle level \_\_\_\_\_ (increase) the scope of authority.
- \_\_\_\_\_ federal organization \_\_\_\_\_ (distributes) powers into four levels? No, it \_\_\_\_\_.

## **ЗАНЯТТЯ 5**

### **ТЕМА: ТЕНДЕНЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ У НАДАННІ ДЕРЖАВНИХ ПОСЛУГ У КРАЇНАХ ЄС**

**Мета:** аналіз тенденцій державного управління у наданні державних послуг у країнах ЄС

#### **Topic 5. Trends of Public Administration in Providing Public Services in EU Countries**

The role of public administration is associated with the extent and provision of public services in the EU-28 countries. The main trends in providing public services in all the EU member states can be perceived, consisting mainly of two seemingly contradictory tendencies:

- Europeanization, meaning the progressive transition from the traditional national framework of definition and organization of public services to the Community level, the effects of which can be found throughout the EU but the forms of which vary widely, from harmonization in all important networks to the open method of coordination in education or health;

- Sectoral characteristics and trends, meaning practically that telecommunications, electricity, water, transport, education or health are not organized in the same way as in the Single Market and on the basis of identical Community rules.

These two trends are mutually interconnected, but the process is gradual and, so far, just common grounds in the role of public administration of each country on all levels (national, regional and local) have been defined.

Regarding the Anglo-Saxon countries, public services are provided by all the levels of public administration in the United Kingdom and at the central and local level only in Ireland. In Malta, only the local level (i.e. 68 local units) co-provides public services. At the central level in Malta, both the Parliament and the Government just set the prices of services of basic and complementary social insurance, sea transport, university education and services of care for elderly citizens. In Scandinavian countries (Sweden, Finland and Denmark), all the administrative levels take part in providing public services, with the exception of Estonia, where public services are provided at the central and local levels only. In Mediterranean countries, or more precisely South European countries (Italy, Portugal, Spain and Greece), all the levels of public administration provide public services. Cyprus is the only place where this takes place at the central and regional levels (and the more extended regional level in six cities). In the countries of Eastern European tradition (the Czech Republic, Slovakia, Poland, Hungary, Latvia, Lithuania and Croatia), as well as in Romania, public services are provided at all the administrative levels (central, regional and local). In Bulgaria, public services are provided by the public administration just on the national and local levels.

Furthermore, regarding the countries of continental Europe, in France and the Netherlands and in all the federal countries (Germany, Austria and Belgium), all public services are provided by all the levels of public administration. In Luxembourg

and Slovenia, only the central and local levels of public administration co-provide public services.

Table 8.

**Selected Public Services in EU Countries According to the Levels of Public Administration**

<b>Levels of Public Administration</b>	<b>Categories of Public Services</b>
<b>Central level</b>	Telecommunications, Postal services, Production of electricity, Transport-distribution of electricity, Gas transport-distribution, waste water, Higher education, Vocational training, Complementary social protection, Hospital health services, Ambulatory health services
<b>Sub-national levels</b>	
<b>Third-level (provincial, state, regional levels)</b>	Regional transport, regional public administration services, territorial development, water services, educational services, health care, cultural services or services of social housing.
<b>Second-level (districts, regions)</b>	Responsibilities usually include secondary schools, environment, roads and land-use planning.
<b>First level (cities, municipalities local governments and governments)</b>	Manage local roads, water supply, waste collection, public transportation, health and social protection and in most EU countries also primary education and pre-primary education

**TASKS**

**Task 1.** *Answer the following questions.*

1. What are the main trends in providing public services in all the EU member states?
2. What is the specific feature of providing public services in Malta?
3. Which administrative levels are involved in providing public services in Scandinavian countries?
4. How are public services provided in the countries of Eastern Europe?
5. Which sub-national administrative level is responsible for public services related to secondary schools, environment, roads, and land-use planning?

**Task 2.** *Decide whether the following statements are true (T) or false (F). Correct the fake statements.*

Statement	T	F
1. Regarding the Anglo-Saxon countries, public services are provided by all (national, regional and local) levels of public administration.		
2. In Estonia all the administrative levels take part in providing public services.		
3. In federal countries all public services are provided by all levels of public administration.		

**Task 3. Match the words.**

1. public	a) education
2. EU	b) care
3. waste	c) market
4. university	d) level
5. administrative	e) services
6. single	f) countries
7. health	g) collection

**Task 4. Translate into English.**

Ukrainian	English
основні тенденції надання публічних послуг місцевий рівень встановлювати ціни освіта взаємопов'язаний громадянин похилого віку поступовий процес територіальний розвиток водопостачання.	

## ЗАНЯТТЯ 6.

### ТЕМА: ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

**Мета:** аналіз особливостей публічного управління в європейських країнах

#### Topic 6. Public Administration in European Countries

In EU countries, public administration is strongly influenced by traditions, which also influence the public administration performance, the reform tendencies taken and the aspects of modernization. A number of common features, which enable the creation of models and approaches for their comparison, can be traced in public administration in EU countries, namely the legislative definition of public authorities in constitutions and legislature at national levels, the human resource system or state system created and the system of local government and territorial organization in the EU-28. The most marked differences in public administration in EU countries occur

in the structure of subnational governments and in financial resources at the levels of public administration. The comparison of public administration and its financial dimension showed that fiscal decentralization plays a vital role in public administration. Fiscal decentralization contributes to the effective provision of public services by adjusting the expenditures to the local priorities and preferences, which motivates local governments to achieve better mobilization of resources and thus greater transparency and responsibility for their expenditures. Among the countries with a high degree of decentralization belong the Scandinavian countries, whilst a small degree of centralization of public administration and strong dependency on central resources is seen in Greece, Malta and Cyprus. Furthermore, the differences in the financial dimension of public administration in EU countries were confirmed by the cluster analysis. The outcome of the cluster analysis in terms of the selected criteria of public expenditures showed that the EU-28 countries can be divided into three clusters that are least similar from the viewpoint of internal similarity. The most marked differences in public expenditures were observed in EU- 28 countries in the first and the third cluster, in which fiscal decentralization of expenditures constitutes the most notable difference, or more precisely local government expenditures as a percentage of the total general government expenditure. In the first cluster, the highest value of fiscal decentralization is represented by Germany and the lowest by Malta (with a difference of 15.2%). By contrast, in the third cluster, the highest value is represented by Denmark and the lowest by Finland (with a difference of 22.5%). The box plot clearly shows a wide range of values among all the countries of the same cluster. The smallest differences in all the clusters of the EU-28 countries, however, are perceived in the total general government expenditures as a percentage of GDP, for which the differences between the median of the first cluster and the median of the second cluster is only 1%.

## **TASKS**

### **Task 1. Answer the following questions:**

1. Where do the most marked differences in public administration in EU countries occur?
2. What role does fiscal decentralization play in public administration?
3. What countries have a high degree of decentralization?
4. What countries have strong dependency on central resources?
5. What did the outcome of the cluster analysis (in terms of public expenditures) of the EU-28 countries show?

### **Task 2. Translate into Ukrainian:**

<i>English</i>	<i>Ukrainian</i>
In EU countries, public administration is strongly influenced by traditions, which also influence the public administration performance, the reform tendencies taken and the aspects of modernization.	
A number of common features, which enable the creation of models and approaches for their comparison, can be traced in public	

administration in EU countries, namely the legislative definition of public authorities in constitutions and legislature at national levels, the human research system or state system created and the system of local government and territorial organization in the EU-28.	
Fiscal decentralization contributes to the effective provision of public services by adjusting the expenditures to the local priorities and preferences, which motivates local governments to achieve better mobilization of resources and thus greater transparency and responsibility for their expenditures.	

**Task 3. Decide whether the following statements are true (T) or false (F).**

**Correct the fake statements:**

<b>Statement</b>	<b>T</b>	<b>F</b>
4. Fiscal decentralization motivates local governments to achieve better mobilization of resources and thus greater transparency and responsibility for their expenditures.		
5. Among the countries with a high degree of decentralization belong the Balkan countries		
6. The highest value of fiscal decentralization is represented by Germany		

**Task 4. Make verbs from the following nouns:**

<b>Nouns</b>	<b>Verbs</b>
performance	
creation	
comparison	
definition	
contribution	
preference	
provision	

**Task 5. Match the words in A to the words in B:**

<b>A</b>	<b>B</b>
6. Government	a. tendencies
7. Public	b. level
8. Legislative	c. expenditure
9. National	d. authorities
10. Reform	e. definition

*Наукове видання*

**Колісніченко Наталя Миколаївна**  
*доктор наук з державного управління, доцент*

**ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ  
У ПІДГОТОВЦІ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ:  
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ**

*Монографія*

Відповідальний за випуск *О.В. Патик*

Підписано до друку 28.10.2020.  
Формат 60x84/16. Папір друкарський.  
Гарнітура «Times». Друк цифровий. Обл.-вид.арк. 12,6.  
Тираж 300 прим. Зам. № 110/10.

Видавництво  
Одеського регіонального інституту державного управління  
Національної академії державного управління  
при Президентіві України  
**Свідоцтво ДК № 1434**  
**від 17 липня 2003 р.**  
65009 м. Одеса, вул. Генуезька, 22  
тел. (048) 705-97-48  
[www.oridu.odessa.ua](http://www.oridu.odessa.ua)