ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 37

Започаткований 1996 року

Харків
2020

УДК 811: 37.02

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у закладах вищої освіти, принципи створення підручників і навчальних посібників, викладання аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-методичних працівників, методистів, викладачів, магістрантів та докторантів.

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)
(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)
Категорія «Б»

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 17 від 30 листопада 2020 р.)

Редакційна колегія:

Лупаренко С.Є. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Черноватий Л.М., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. перекладознавства імені Миколи Лукаша.

Пасинок В.Г., академік Академії наук вищої освіти України, докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет

імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. методики та практики викладання іноземної мови.

Білик О.М., докт. пед. наук, доц., Харківська державна академія культури (61057, Україна, Харків, Бурсацький узвіз, 4), факультет кіно-, телемистецтва, каф. мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства.

Бакум З.П., докт. пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет (50086, Україна, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54), каф. української мови.

Голобородько Є.П., член-кор. НАПН України, докт. пед. наук, проф., КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (73034, Україна, Херсон, вул. Покришева, 41), каф. педагогіки й менеджменту освіти.

Михайловська Г.О., докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет (73000, Україна, Херсон, вул. Університетська, 27), каф. слов'янської філології.

Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Ланьчжоуський університет (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, район Чжан Гуань, пр. Тяньшуйнаньлу, 222), Інститут іноземних мов, відділення російської мови.

Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, проф., Інститут русистики Варшавського університету (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшедместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики.

Вегварі В., канд. пед. наук, проф., Печський університет (7622, Угорщина, Печ, вул. Вашварі Пала, 4).

Жерновникова О.А., докт. пед. наук, доц., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. математики.

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (0010, Республіка Вірменія, Єреван, пр. Тиграна Меца, 17), факультет філології іноземних мов та початкової освіти, каф. педагогіки.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Льотна академія Національного авіаційного університету (25005, Україна, Кропивницький, вул. Добровольського, 1), каф. професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук.

Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна,

Харків, вул. Алчевських, 29**),** каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.
Довженко Т.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29**),** каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.
Семеног О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.
Голубнича Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), каф. іноземних мов № 3.
Тітаренко О.О. (відповідальний секретар), канд. філол. наук, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Адреса редакційної колегії:
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
кафедра мовної підготовки 1, к. ІІІ-80,
e-mail: vestnik-knu@ukr.net
https://periodicals.karazin.ua/language_teaching
Статті пройшли внутрішнє рецензування.
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2020

УДК 811: 37.02

Theoretical and methodical issues of teaching languages at higher educational institutions, the main principles of creating textbooks and manuals, teaching the main aspects of language and the place of culturology in the process of training foreign languages, intersubject relations are considered.

For scientific and methodical personnel, methodologists, lecturers, holders of a master's degree and doctoral candidates.

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences (specialities – 011, 014, 015)
(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
409 dated March 17, 2020)
Category "Б"

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#17 dated November 30, 2020)

Editorial Board:

Svitlana Luparenko (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (**61002,** Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Natalia Ushakova (managing editor), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Oksana Trostynska, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Leonid Chernovaty, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department**.**

Valentyna Pasynok, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv,

4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, The Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice.

Olena Bilyk, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), The School of Cinema and Television Art, Department of Art Studies, Literary Studies and Linguistics.

Zinaida Bakum, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvy Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvy Rih, 54 Gagarin Avenue), The Department of Ukrainian Language.

Yevdokiia Goloborodko, Corresponding Member NAP of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, CHEE "Kherson Academy of Continuing Education" (73034, Ukraine, Kherson, 41 Pokrucheva St.), The Department of Pedagogy and Management of Education.

Halyna Mykhailovska, Doctor of Pedagogics, Professor, Kherson State University (73000, Ukraine, Kherson, 27 Universytetska St.), The Department of Slavonic Languages.

Valentyna Stativka, Doctor of Pedagogics, Professor, Lanzhou University (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road), Institute of Foreign Languages, The Department of Russian Language.

Ludmila Szypielewicz, Doctor of Humanitarian Science, Professor, Institute of Russian studies (00-927, Poland, Warsaw, 26/28 Krakowskie Przedmieście), The School of Applied linguistics.

Valentyina Vegvari, PhD in Pedagogics, Professor, University of Pécs (7622, Hungary, Pécs, 4 Vasvári Pál St.).

Oksana Zhernovnykova, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of Mathematics.

Svetlana Minasyan, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan (0010, Republic of Armenia, Yerevan, 17 Tigran Mesti Avenue), The School of Philology and Primary Education, The Department of Pedagogy.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, Flight Academy National Aviation University (25005, Ukraine, Kropyvnytskyi, 1 Dobrovolskyi St.), The Department of Professional Pedagogy and Social Sciences and Humanities.

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv,

29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.
Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.
Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.
Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages # 3.
Olena Titarenko (executive secretary), PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Address of Editorial Board:
61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square
V.N. Karazin Kharkiv National University,
Language Training Department 1, room III-80,
e-mail: vestnik-knu@ukr.net
https://periodicals.karazin.ua/language_teaching
Articles have been reviewed internally
Certificate of state registration # KB 8072 dated October 29, 2003

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 12

Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю.
ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ВЕРИФІКАЦІЇ
У ДІАЛОГОВОМУ КОНТАКТІ 13

Волков С.О.
НАВЧЕННЯ ЯК МОДИФІКОВАНА ФОРМА
ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ ТА ЙОГО МІСЦЕ
У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ 23

Кушнір І.М.
ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ АНГЛОМОВНИХ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ 36

Надточій Н.О., Шмелькова А.М.
СИНТЕЗ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ЗВО 52

Пліс В.П.
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-
ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ 65

Ревуцька С.М.
ВИКОРИСТАННЯ РУТИННИХ КЛАСНИХ ПРОЦЕДУР
У ЗАПАМ'ЯТОВУВАННІ ТА ПОДАЛЬШОМУ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 77

Риб'як В.В.
ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ
ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВІЙСЬКОВИХ
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 89

Черноватий Л.М.
ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 9. РОЛЬ СВІДОМОСТІ У ЗАСВОЄННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 101

Юткало С.Ю.
ТЕСТУВАННЯ ЯК ФОРМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ..... 117

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ..... 130

CONTENT

PREFACE 12

Tetiana Alekseenko, Oksana Fadeeva
FORMING VERIFICATION MECHANISMS IN A DIALOGICAL CONTACT 13

Sergey Volkov
LEARNING AS A MODIFIED FORM OF INDIVIDUAL EXPERIENCE AND ITS PLACE IN DISTANCE EDUCATION 23

Iryna Kushnir
AN INTEGRATIVE MODEL OF A METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ENGLISH-SPEAKING APPLICANTS FOR HIGHER MEDICAL EDUCATION 36

Natalya Nadtochii, Anna Shmelkova
SYNTHESIS OF MODERN METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS AN ACTIVATION MEANS OF COGNITIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS 52

Valeriia Plis
SPECIFIC ASPECTS OF TRAINING FUTURE PHILOLOGY TEACHERS TO FORM MEDIA COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS 65

Svitlana Revutska
THE USE OF CLASSROOM ROUTINES IN MEMORIZATION AND FURTHER DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE 77

Valentyna Rybiak
APPLICATION OF CONTEXTUAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 89

Leonid Chernovaty
PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 9. THE ROLE OF CONSCIOUSNESS IN THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION 101

Svitlana Yutkalo
TESTING AS A FORM OF QUALITY CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN GERMAN LANGUAGE CLASSES 117

REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES 130

ПЕРЕДМОВА

Завдання сучасної мовної освіти майбутніх фахівців, здатних здійснювати ефективну мовленнєву взаємодію, вимагають дослідження широкого кола лінгводидактичних проблем.

Компетентність у використанні мови як засобу комунікації визначається сформованістю сукупності уявлень про граматичний, семантичний, фонологічний компоненти мови, навичок ментальної граматики і ментального лексикону. Тому зусилля викладачів мають бути спрямовані на організацію мисленевого процесу студента, центрування на його особистості, розвиток його лінгвістичних і комунікативних здібностей.

Автори чергового збірника наукових праць досліджують шляхи оптимізації навчання мов, питання моделювання інтегративних методичних систем, аспекти підготовки майбутніх педагогів-мовників. Синтез сучасних методів навчання (програмованого, проблемного та комунікативного) розглядається як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів.

Урахування комунікативних потреб учнів пропонується здійснювати шляхом застосування контекстного підходу, зокрема до викладання іноземної мови професійного спрямування, що підвищує мотивацію до навчання, забезпечує розширення сфери навчально-пізнавальних інтересів, розвиває мовну особистість.

Тематика досліджень авторів збірника свідчить про те, що не втрачають актуальності питання викладання граматики, навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема діалогічного мовлення, активного слухання тощо. Аналізуються нові підходи до використання рутинних класних процедур для покращення запам’ятовування мовного матеріалу та подальшого розвитку комунікативної компетентності, визначаються нові можливості тестування у контролі якості засвоєння знань та формування комунікативних умінь.

Науковці підкреслюють нагальну потребу всебічного вивчення проблем формування медіакомпетентності, вмінь взаємодії із сучасним інформаційним полем, аналізу різних аспектів дистанційної освіти.

Редакційна колегія висловлює надію, що науковий доробок і практичний досвід колег, які висвітлено у даному випуску, сприятимуть продуктивному професійному спілкуванню спільноти викладачів мов у закладах вищої освіти.

Редакційна колегія

УДК 811.161.1’243:378.147.091.33 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-01

ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ВЕРИФІКАЦІЇ У ДІАЛОГОВОМУ КОНТАКТІ

Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. (Харків)

Статтю присвячено проблемам маніпулятивного впливу на свідомість співрозмовника шляхом викривлення або приховування істини, а також формування в освітніх мігрантів механізмів верифікації в діалоговому контакті. Підкреслено, що в сучасній методиці викладання іноземних мов інофонам проблема маніпуляційних стратегій і тактик у міжкультурній комунікації залишається однією з актуальних. Здійснено аналіз досліджень, які стосуються засобів викривлення або приховування істини з метою досягнення адресантом задоволення власних потреб. Зазначено, що для досягнення однобічної користі мовець може користуватися прямою неправдою, тобто пропозиційним викривленням істини, але у звичайному спілкуванні перевага надається напівправді, умовчанню, тобто непропозиційному викривленню істини. Надано характеристику претензій мовця на значущість його висловлювання – істинність, правильність і правдивість, а також реплік-реакцій слухача в ситуації, коли він відчуває необхідність верифікувати хоча б одну з претензій на значущість мовленнєвого акту адресанта. Підкреслено, що фактично кожна лексико-граматична категорія має можливість приховувати або перекручувати істину. Описано маркери, які сигналізують адресату, що мовець маніпулює свідомістю слухача, приховуючи істину. Розглянуто ефективний спосіб верифікації почутого – правильне формулювання слухачем питань для конкретизації та уточнення отриманої інформації. Наведені приклади застосування мовної тактики м’якого або жорсткого наполягання на конкретній відповіді на питання, а також підтвердження істинності мовного акту адресанта. Звернено увагу на те, що робота з розвитку в інофонів механізмів верифікації повинна бути складовою частиною проблемного навчання і що під час відбору прикладів, які демонструють прийоми спотворення істини і тиску на співрозмовника, доцільно віддавати перевагу тим зразкам, які відповідають принципу універсальності та стереотипності.

Ключові слова: адресант, адресат, верифікація, вплив, істина, свідомість.

Алексеенко Т.Н., Фадеева О.Ю. Формирование механизмов верификации в диалоговом контакте. Статья посвящена проблемам манипулятивного влияния на сознание собеседника путем искажения или утаивания истины, а также формированию у образовательных мигрантов механизмов верификации в диалоговом контакте. Подчеркнуто, что

©Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю., 2020

в современной методике преподавания иностранных языков инофонам проблема манипулятивных стратегий и тактик в межкультурной коммуникации остается одной из актуальнейших. Осуществлен анализ исследований, которые касаются способов искривления истины с целью достижения адресантом собственной выгоды. Указано, что для достижения односторонней выгоды говорящий может пользоваться прямой ложью, то есть пропозициональным искривлением истины, но в обычном общении предпочтение отдается полуправде, умолчанию, т.е. непропозициональному искажению истины. Дана характеристика претензий говорящего на значимость его высказывания – истинность, правильность и правдивость, а также реплик-реакций слушающего в ситуации, когда он ощущает необходимость верификации хотя бы одной претензии на значимость речевого акта адресанта. Подчеркнуто, что фактически любая лексико-грамматическая категория имеет возможность по-разному искривлять или верифицировать истину. Описаны маркеры, сигнализирующие адресату, что говорящий, возможно, манипулирует сознанием слушающего, искажая истину. Рассмотрен эффективный способ верификации услышанного – правильное формулирование слушающим вопросов для конкретизации и уточнения полученной информации. Приведены примеры применения речевой тактики мягкого или жесткого настаивания на конкретном ответе на вопрос, а также подтверждения истинности речевого акта адресанта. Обращено внимание на то, что работа по развитию у инофонов механизмов верификации должна стать составной частью проблемного обучения и что во время отбора примеров, демонстрирующих приемы искажения истины и давления на собеседника, целесообразно отдавать предпочтение тем образцам, которые отвечают принципу универсальности и стереотипности.

Ключевые слова: адресант, адресат, верификация, влияние, истина, сознание.

Tetiana Alekseenko, Oksana Fadeeva. Forming verification mechanisms in a dialogical contact. The article deals with issues of manipulative influence on the mind of an interlocutor by distortion or hiding of truth and discusses the formation of verifications mechanisms in educational migrants in a dialogical contact. The problem of manipulative strategies and tactics is one of the most urgent in the modern methodology of teaching foreign languages to non-native speakers. The authors analyze research related to ways of distorting the truth for personal gain by the addresser. The speaker can use direct lies to obtain one-sided profit, such lies being a propositional distortion of truth, however, in usual communication, the preference is given to half-truth or omission, i.e. non-propositional distortion of the truth.

The article contains characteristics of the speaker's claims to the significance of his or her statements, that is their validity, correctness, and truthfulness, as well as replies which are the listener's reaction in a situation where he or she feels that at least one of the addresser's claims to the significance of his or her speech act should be verified. Virtually any lexico-grammatical category can be used to distort or verify the truth in various ways. There are special markers that signal

the addressee about a possible attempt of the speaker to manipulate the listener's mind by distorting the truth. An efficient method for the listener to verify a heard message is a correct formulation of questions to clarify and specify the received information. The authors present examples of using speech tactic of soft and hard insistence on a concrete answer to a question and confirmation of the truthfulness of the addresser's speech act. Working on the development of verification mechanisms in non-native speakers should be an integral part of the problem teaching. When selecting examples to demonstrate techniques of distorting the truth and pushing on the interlocutor, it would be appropriate to give preference to the samples that meet the principle of universality and typicality. Some of the above-mentioned manipulative techniques can be used both negatively and positively if the interacting persons strive to reach the truth by mutual understanding and consensus without an intent to mislead the interlocutor. Only an extreme usage of influence tactics, methods of imposing the addresser's opinion, or persistent urging the addressee to take a decision the speaker needs, i.e. a psychological pressure on the addressee's mind, is a signal that necessitates a thorough verification of the speech act of the communication partner.

Key words: addressee, addresser, influence, mind, truth, verification.

У сучасній психолінгвістиці, лінгводидактиці та методиці викладання іноземних мов проблема маніпулятивних стратегій і тактик у діалоговому контакті залишається однією з актуальних. У психології маніпуляція розглядається як «психологічний уплив на партнера у спілкуванні, який використується комунікантом для досягнення однобічної користі шляхом підштовхування співрозмовника до дій, які йдуть у розріз із його власними інтересами» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [1: 49]. Інтерактант-маніпулятор у своєму мовленнєвому акті, керуючись егоїстичними мотивами, використовує мовлення як засіб досягнення певної мети на свою користь і застосовує всі відомі йому засоби раціонального й емоційного впливу, іноді свідомо порушуючи конвенційні правила і норми мовленнєвої взаємодії.

Аналіз актуальних досліджень. Мовні засоби маніпуляції свідомістю співрозмовника вперше були описані відомим англійським педагогом і філософом Дж. Локком (1632–1701), який поклав початок розвитку лінгвістичної теорії викривлення істини в мовленнєвій інтеракції [2]. Здатність перекручувати істину, обдурювати співрозмовника розвивалася, згідно з Л. Уордом, разом із розвитком інтелектуальних здібностей людства [6: 174]. У психологічному напрямі соціології існує поняття «принцип викривлення істини». Цей принцип відіграє важливу роль у використанні різних засобів досягнення успіху, задоволення

власних потреб. Суб'єкт мовлення**,** не зважаючи на велику кількість відомих йому конвенційних норм і правил, які спонукають його бути правдивим і щирим, у боротьбі за виживання і добробут вдається до хитрощів і шахрайства [6: 175]. Наскрізь пронизані приховуванням істини з метою маніпуляції свідомістю партнера політична і дипломатична діяльність, укладення торгівельних угод тощо. Німецький соціолог і філософ Ю. Хабермас у науковій праці «Моральна свідомість і комунікативна дія» визначає, що в мовленнєвому контакті мовець висуває три претензії на значущість свого мовленнєвого акту. Це претензії на те, що його висловлювання є: а) істинним, тобто зміст відповідає дійсності; б) правильним, тобто легітимним є сам нормативний контекст; в) правдивим, тобто в інтенції мається на увазі те ж саме, що висловлюється явно. Ці три аспекти у стандартній ситуації чітко не розмежовуються, але, коли виникає розлад у комунікації, слухач може бути вимушеним верифікувати окремі претензії партнера на значущість [7: 203–204].

М. Масаєв, аналізуючи роль символів мови в керуванні свідомістю людини, зауважує, що мова має здатність нав'язувати викривлений смисл, примушувати адресата прийняти тільки те, що запропоновано адресантом. «Сила впливу окремих мовленнєвих символів настільки велика, що може, як, наприклад, введення в обіг одного такого слова, як «перестройка», замаскувати не тільки державний переворот, але й забезпечити зміну суспільно-економічної формації» (переклад наш – Т.А., О.Ю.) [4: 162–163].

Розмежування істинної і викривленої інформації, щирості або нещирості мовця-маніпулятора – справа не дуже проста. У повсякденному міжособистісному спілкуванні навіть добропорядна і правдива людина свідомо або мимоволі приховує або перекручує істину. Іноді комунікант не може пояснити, для чого він звернувся до неправди. Між тим існує прошарок людей, які практикують уживання в житті викривленної істини з метою досягнення однобічної користі шляхом шахрайства і виверткості. С. Мартинек указує, якщо мовець для муніпулятивного впливу користується прямою неправдою, вона має назву «пропозиційне викривлення істини»; якщо використуються напівправда, умовчання, введення в оману – це є «непропозиційне викривлення істини» [3: 275].

Інтерактант, який цілеспрямовано викривлює істину, всілякими відомими йому засобами мовленнєвих маніпуляцій намагається видати свою неправду за істину і впевнити співрозмовника, що його висловлювання є істинним, правильним і сам він є щирим комунікативним партнером. Слухач, у свою чергу, залежно від ситуації свідомо або інтуїтивно верифікує почуте з точки зору значущості змісту і намагається адекватно визначити справжню ілокутивну силу мовленнєвого акту адресанта. На думку В. Немцової, фактично кожна лексико-граматична категорія має можливість різно подати одну й ту ж ситуацію, приховати або викривити істину, умовчати частину інформації, важливої для прийняття адресатом рішення [5: 320].

Метою нашої розвідки є надання методичних рекомендацій стосовно формування в інофонів механізмів верифікації мовленнєвого акту співрозмовника, тобто вміння встановлювати істинність або неістинність змісту почутого висловлювання.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що проблемам формування в освітніх мігрантів механізмів верифікації у методиці викладання української мови як іноземної надається недостатньо уваги.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних засобів формування в інофонів механізму верифікації вважається ознайомлення їх із вербальними та невербальними маркерами, які сигналізують адресату, що адресант може свідомо або мимоволі викривлювати / приховувати істину. Опинившись у такій складній ситуації, слухач має уважніше ставитися до висловлювань мовця, зосередитися і критично подивитися, чи не спонукають егоїстичні наміри комунікативного партнера його будь-якими засобами досягти мети на власну користь і на шкоду інтересам співрозмовника. Спираючись на дослідження М. Давер, М. Масаєва, В. Немцової [1; 4; 5] і не претендуючи на повноту викладу, назвемо прийоми, якими користуються інтерактанти-маніпулятори, камуфлюючи за «правильними» словами перекручування або приховування істини. 1. Надмірна багатослівність, нелогічність, непослідовність мовлення, часті повтори, повертання знову і знову до однієї думки, плутання в словах, непомірна наполегливість, а також неприховані лестощі на адресу співрозмовника. 2. Вживання висловлювань, що не мають інформативного навантаження: *сталося як сталося*,

пропозиція як пропозиція, маємо, що маємо, докази є докази тощо. 3. Презентація мовцем фактів, в істинності яких слухач може мати сумніви, як об'єктивних, загальновідомих; надмірне використання авторитетних, універсальних суджень, прецедентних текстів, які в силу своєї розповсюдженості не підлягають верифікації. 4. Апеляція до загального фонду знань, до загальнолюдських цінностей, які є зрозумілими і близькими кожній людині. Такі стереотипи мовлення накладаються на існуючі в тезарусному фонді адресата аналогічні кліше, схеми, асоціації і наштовхують його на дешифрацію почутого як істинного та на сприйняття співрозмовника як освіченої, авторитетної і щирої людини. 5. Насиченість мовленнєвого акту стереотипними засобами, орієнтованими на консолідацію зі співрозмовником, наполеглива апеляція до здорового глузду адресата, його життєвого досвіду; використання етикетних штампів для підштовхування комунікативного партнера до необхідного адресанту підтвердження власної правдивості та щирості. Напр.: *– Це ж правда? – Чи це не так? – Ти ж мене знаєш! Ну скажи, я коли-небудь тобі брехав? – Зізнайся, що ти ж сам так вважаєш! – Скажи, навіщо мені тебе вводити в оману? – Увімкни свій розум! – Ти ж сам усе розумієш!* 6. Уживання кванторів загальності: *усім це відомо, усі це знають, кожний би погодився з цим, кожний ухвалив би це* тощо. Навмисне використання малознайомих «розумних» слів, словосполук, які мають неясне значення, трактуються нерівнозначно в лінгвістиці, психології, соціології або означають те, що не можуть означати в принципі: *– Я кажу це тобі абсолютно конгруентно! – Ти маєш думати концептуально.* 7. Зловживання недоінформованою лексикою, тобто словами із значенням неповноти прояви ознаки, неконкретності прямого номінативного значення: *достатньо безперечний, певним чином, відповідним чином, деякі труднощі, у певних умовах, більш або менш безпечний* та ін. 8. Використання пасивних конструкцій без назви об'єкту в орудному відмінку з метою не концентрувати увагу співрозмовника на виконавці дії: *– Це ж було перевірено неодноразово – Відомо, що були допущені деякі похибки*. 9. Невербальні підсвідомі сигнали, які є інформативно насиченими з точки зору відвертості, щирості адресанта. Увага адресата до немовних маркерів надає йому можливість визначити справжню ілокутивну силу почутого

висловлювання і реальний стан справи. Нещира посмішка, приховування очей, метушливість, надмірна жестикуляція, вкрадливий голос або підвищений тон, тобто все те, що викликає відчуття психологічного дискомфорту або тиску, має спонукати слухача критично поставитися до слів співрозмовника.

Але найбільш ефективним засобом верифікації вважається правильне формулювання запитань адресата з метою конкретизації, уточнення отриманої інформації в ситуації, коли він є невпевненим хоча б в одному з аспектів претензій співрозмовника на значущість висловлювання. Яскравими маркерами небажання мовця сказати всю правду є його ухилення від прямої відповіді, зосередження на другорядних сторонах і уникнення головного, підміна фактологічної інформації штампами-номінаціями, порожня багатослівність, різні відмовки загальними словами, повторювання того, що було сказано раніше. У такому разі комунікативний партнер має використати тактику м'якого або жорсткого наполягання на отриманні конкретної відповіді на своє запитання*: – Ти не відповів на моє запитання! – Так чи ні? Кажи! – Я прошу Вас надати мені конкретну відповідь, а не ховатися за відмовками! – Не треба ухилятися від відповіді! Кажіть правду, яка вона є! – Ти можеш, нарешті, сказати прямо, наскільки це безпечно?* Запитувач може у своїх запитаннях торкатися не тільки змісту почутого. Ілокутивну силу запитання він може спрямувати на отримання підтвердження істинності мовлення або на з'ясування джерела отриманої інформації: *– Звідки тобі це відомо? – Хто ще може підтвердити це? – Ти впевнений, що …? – Чому ти вважаєш, що …? – Чи ти не помиляєшся, що …? – Які ти можеш дати гарантії …? – Здається, що ти щось приховуєш від мене. – Чому ти з цим звернувся саме до мене? – Хто-небудь це вже робив? Я можу з ним поговорити?* Такі запитання надають змогу адресату дійти кореню проблеми, пильніше придивитися до мовця, надати оцінку змісту його мовлення, його щирості та виграти час для прийняття правильного рішення.

Робота з розвитку в інофонів механізмів верифікації, на наш погляд, може бути складником проблемного навчання. При цьому на увазі слід мати те, що деякі мовні та мовленнєві маніпулятивні засоби впливу, які були названі вище, активно вживаються у позитивному сенсі в суперечках, дискусії, де мета кожного

з інтерактантів шляхом взаєморозуміння і консенсусу дійти істини без будь-якого наміру викривити істину або приховати її. Лише надмірне вживання засобів упливу, нав'язування адресантом своєї думки або наполегливе підштовхування адресата до негайного прийняття ним бажаного для адресанта рішення, психологічний тиск на свідомість співрозмовника є сигналами необхідності ретельної верифікації змісту мовленнєвого акту комунікативного партнера.

Висновки. 1. Мовленнєвий вплив із метою маскування істинних намірів суб'єкта мовлення найчастіше здійснюється не прямим засобом, а шляхом навмисного внесення неясності, введення в оману за допомогою замовчування, напівправди, підміни конкретної інформації штампами-номінаціями тощо. 2. Для формування в іноземних студентів механізмів верифікації при доборі прикладів мовленнєвих засобів, які призначені для викривлення істини і тиску на свідомість співрозмовника, доцільно надавати перевагу тим, що відповідають принципу універсальності і стереотипності.

Перспективи подальших науково-методичних досліджень полягають у детальному описі, розробці і систематизації стратегій і тактик верифікації в міжособистісному діалоговому контакті, а також засобів навмисного викривлення істини з урахуванням ступеню впливу на співрозмовника і правомірності з точки зору етики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давер М.В. Психологические основы лингводидактической адаптации дискурсных стратегий манипуляции. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 28. С. 47–54.
2. Локк Дж. Избранные филосовские произведения. М.: Прогресс, 1960. 696 с.
3. Мартинек С.В. Два аспекта речевого воздействия. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2001. № 520 (33). С. 273–277.
4. Масаев М.В. Роль символов языка в управлении сознанием и формировании зависимого поведения. *Язык как инструмент и зеркало эпохи*. Симферополь: Дом Писателей имени Домбровского, 2012. С. 159–163.

5. Немцева В.В. Возможности манипулирования языком. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 1999. № 448. С. 319–322.
6. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000. 379 с.

REFERENCES

1. Daver, M.V. (2016). Psykholohichni osnovy linhvodydaktychnoyi adaptatsiyi dyskursnoyi stratehiy manipulyatsiyi [The psychological foundations of the linguodidactic adaptation of the discourse manipulation strategy]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *28*, pp. 47–54 [in Russian].
2. Lokk, J. (1960). *Izbrannyye filosovskiye proizvedeniya [Selected philosophic works]*. Moscow: Progress [in Russian].
3. Martinek, S.V. (2001). Dva aspekta rechevogo vozdeystviya [Two aspects of the speech influence]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriia "Filolohiia [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology"*]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *no. 520*, pp. 273–277 [in Russian].
4. Masayiv, M.V. (2012). Rol simvolov yazyka v upravlenii soznaniyem i formirovanii zavisimogo povedeniya [The role of language symbols in the mind control and formation of the dependent behavior]. *Yazyk kak instrument i zerkalo epokhi [Language as an instrument and the mirror of an epoch]*. Simferopol: Dom Pisateley imeni Dombrovskogo, pp. 159–163 [in Russian].
5. Nyemtseva, V.V. (1999). Vozmozhnosti manipulirovaniya yazykom [Possibilities of manipulation by language]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriia "Filolohiia"* [*The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology"*]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 448, pp. 319–322 [in Russian].
6. Ward, L. (2001). *Psikhicheskiye faktory tsivilizatsii [The psychic factors of civilization]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
7. Khabermas, Yu. (2000). *Moralnoye soznaniye i kommunikativnoye deystviye [Moral consciousness and communicative act]*. St. Petersburg: Nauka [in Russian].

Алексєєнко Тетяна Миколаївна, старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0001-6529-9427.

Алексеенко Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0001-6529-9427.

Tetiana Alekseenko, Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0001-6529-9427.

Фадєєва Оксана Юріївна, старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1704-9524.

Фадеева Оксана Юрьевна, старший преподаватель кафедры языковой підготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1704-9524.

Oksana Fadeeva, Assistant Professor, Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1704-9524.

УДК 37.013.77:372.881.1 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-02

НАВЧЕННЯ ЯК МОДИФІКОВАНА ФОРМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ ТА ЙОГО МІСЦЕ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ

Волков С.О., канд. пед. наук (м. Туніс, Туніс)

Природа навчення в структурі освітнього процесу пояснюється статусом стану когніції в індивіда, тобто усталеної сукупності процесів, процедур і методів придбання знань про явища і закономірності об'єктивного світу, та факторами, які виходять за межі генеративної системи, тобто сукупності граматичного, семантичного, фонологічного компонентів мови або ментальної граматики і ментального лексикону. Періодичні зміни в ментальній активності й отриманні її результату – певного досвіду, що призводять до змін у поведінці, обумовлюються її циклічністю. Навчення становить цикл ментальних механізмів учня: цілепокладання – ідеація – комунікування – локалізація. Відповідно, цикл ментальних механізмів викладача спрямований на взаємодію з розумовим процесом студента: центрування на особистості студента і розвитку його здібностей – ініціювання уяви, породження її продукту (уявного образу, ідеї або концепції), розвитку творчого потенціалу – кооперування взаємодії – локалізація взаємодії, тобто адаптація залежно від етнопсихолінгвістичного портрету студента і соціокультурних особливостей освітнього середовища, в якому відбувається навчання або на яке спрямоване навчання через вивчення мови. Цикл можна представити як одиницю виміру стану когнітивної системи індивіда, а також ментальної активності, її проявів, умов, що провокують «випадкові» фазові переходи станів свідомості. Цикл – низка різнорівневих факторів, що визначають статус когнітивного стану в режимі реального часу і беруть участь у порушенні та прискоренні роботи когнітивних функцій, які беруть участь у вирішенні проблеми, зокрема функції взаємодії з іншими когнітивними системами та інформаційним полем, представленими в комунікаційних мережах. Така функція виступає як відносна модель повноти, цілісності сприйняття завдання і підходу до його вирішення в процесі навчення.

Ключові слова: адаптивне навчання, ідеація, когнітивна система, навчання, цілепокладання.

Волков С.А. Научение как модифицированная форма индивидуального опыта и его место в дистанционном обучении. Природа научения в структуре образовательного процесса объясняется статусом состояния когниции у индивида, т. е. устоявшейся совокупности процессов,

© Волков С.О., 2020

процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира, и факторами, которые выходят за рамки генеративной системы, т.е. совокупности грамматического, семантического, фонологического компонентов языка или ментальной грамматики и ментального лексикона. Ведущие к изменениям в поведении периодические изменения в ментальной активности и получении ее результата – определенного опыта обусловливаются ее цикличностью. Научение составляет цикл ментальных механизмов учащегося: целеполагание – идеация – коммуницирование – локализация. Соответственно, цикл ментальных механизмов преподавателя направлен на взаимодействие с мыслительным процессом студента: центрирование на личности студента и развитии его способностей – инициирование воображения, порождения его продукта (мысленного образа, идеи или концепции), развития творческого потенциала – кооперирование взаимодействия – локализация взаимодействия, т.е. адаптация в зависимости от этнопсихолингвистического портрета студента и социокультурных особенностей образовательной среды, в которой происходит обучение или на которую направлено обучение через изучение языка. Цикл можно представить как единицу измерения состояния когнитивной системы индивида, а также ментальной активности, ее проявлений, условий, провоцирующих «случайные» фазовые переходы состояний сознания. Цикл – ряд разноуровневых факторов, определяющих статус когнитивного состояния в режиме реального времени и участвующих в возбуждении и ускорении работы когнитивных функций, участвующих в решении проблемы, в частности функции взаимодействия с другими когнитивными системами и информационным полем, представленными в коммуникационных сетях. Такая функция выступает как относительная модель полноты, целостности восприятия задачи и подхода к ее решению в процессе научения.

Ключевые слова: адаптивное обучение, идеация, когнитивная система, научение, целеполагание.

Sergey Volkov. Learning as a modified form of individual experience and its place in distance education. The nature of learning in the structure of the educational process is explained by the status of individual's cognitions, i.e. setting processes, procedures, and methods of acquiring knowledge about the phenomena and regularities of the objective world, and factors that go beyond the generative system, i.e. the set of grammatical, semantic, phonological components of language or mental grammar and mental lexicon. Periodical changes in mental activity leading to changes in behavior and obtaining its result as a certain experience are conditioned by its cyclicality. Learning is a cycle of mental mechanisms of the student: telic state – ideation – communicating – localization. Accordingly, a cycle of mental mechanisms of a teacher is aimed at interaction with the thinking process of a student: centering on the student's personality and development of his abilities – initiation of imagination, creating its product, i.e. a

mental image, idea or concept, developing creative potential – cooperation of interaction – localization of interaction, i.e. adaptation depending on the ethno-psycholinguistic portrait of the student and socio-cultural peculiarities of the educational environment in which the training takes place or which is the object of the training. A cycle can be represented as a reference standard of the cognitive system of an individual, as well as of mental activity, its manifestations, and conditions that provoke "random" phase transitions of consciousness states. A cycle is a series of multilevel factors determining the status of cognitive state in real time and participating in the excitation and acceleration of cognitive functions involved in solving a problem, in particular, the function of interaction with different cognitive systems and the information field represented in communication networks. This function acts as a relative model of oneness, integrity of perception of the problem, and approach to its solution in the process of learning.

Key words: adaptive learning, cognitive system, ideation, learning, telic state.

Постановка проблеми. Серед актуальних тенденцій в освіті останнім часом найбільш дискутованою стає проблема дистанційного навчання, що пов'язано з масштабним переведенням навчального процесу з академічних аудиторій на екрани цифрових пристроїв, особливо в період пандемії коронавірусу. Сучасні технологічні можливості, дослідницькі дані нейронаук, психолінгвістики, штучного інтелекту, педагогічної психології та когнітивної науки як міждисциплінарного руху максимально наблизили до ефективного застосування у системах навчання індивідуальний підхід, вихідним принципом якого здавна вважається визначення ролі «учня як суб'єкта (а не тільки об'єкта) навчального процесу» [9: 11]. Слід визнати і той факт, що без централізованих заходів сучасні студенти усвідомлено або мимоволі розширили освітній простір до безмежності саме через активність у мережевій взаємодії [про бінарне відношення «суб'єкт-об'єкт освітнього процесу» див.: 8].

Перехід у комунікаційні мережі і вимога індивідуалізації найкращим чином узгоджуються у стимулюванні учасників навчальної діяльності до створення персоналізованих сценаріїв дистанційного навчання, як у синхронному, так і в асинхронному форматі. Перший формат реалізується в умовах безпосередньої, інтерактивної взаємодії, другий – при оперуванні заданим навчальним матеріалом з відтермінованим зворотним зв'язком. В обох випадках самоорганізація та інтелектуальна гнучкість, або

адаптаційна готовність до продуктивної роботи в інших умовах без особливих наслідків, – важливі фактори успішного освоєння нових когнітивно-особистісних форм поведінки в отриманні знань. Знання здобуваються у будь-якому разі, хоча з різним ступенем присвоєння [про присвоєння знань див.: 16], і складають інтелектуальну базу, але необхідно, щоб ці знання і знання про те, як їх застосувати, втілювалися у змінених контекстах і на практиці, тобто коли ступінь присвоєння знань відповідає мотивації використовувати їх концептуальну основу і, далі, прояву здатності продуктивно використовувати концепцію, що складається в результаті управління знаннями, або майстерності перетворювати знання на дії. Зрозуміло, що для цього потрібні навички, які, як ми вважаємо, головним чином формуються в *навченні*, оскільки саме *навчення* має на увазі модифікацію індивідуального досвіду в плані пристосування до змін у навколишньому середовищі, у тому числі до нових цілей і технологій навчання. *Навчення*, на відміну від навчання з його необхідним директивним характером у передачі та засвоєнні знань, умінь і навичок, відбувається в контакті з навколишнім середовищем, має бути скоріше психологічним процесом пізнання дійсності та набуття навичок. У зв'язку з цим при постановці проблеми дистанційного навчання бачиться актуальність вдосконалення освітнього процесу з акцентуванням уваги на *навченні* не тільки як форми досвіду, але і як методу самоорганізації та самооцінки учня, що формує результат навчання.

Аналіз актуальних досліджень. *Навчення* як поняття наукового світогляду, а саме набуття індивідуального досвіду, зародилося в зоопсихології в 1898 р., коли Е. Торндайк опублікував свою роботу "Animal Intelligence", й активно розроблялося у рамках експериментального методу, зокрема «павловського», з метою пошуку зв'язку між психічним світом людини і вищих тварин [1; 6]. Надалі *«навчення»* входить до терміносистеми педагогічної психології, філософії, соціології, когнітивістики [12; 19; 17; 13; 14; 15; 18]. У цьому плані термін став охоплювати, крім названого психологічного процесу, набуття знань, умінь і навичок, а також передачу, поширення і відтворення культури.

Навчення можна розглядати як двоїстий процес: набуття навички 1) незалежно від цілеспрямованого впливу іншої сторони, 2) під впливом. При цьому можна спертися на суто лінгвістичні міркування про деривацію самого слова згідно семантико-смисловому розбору деривaційної траєкторії («навчити → *навчення* ← навчитися» і «навчати → навчання ← навчатися»). У другому випадку воно не буде відрізнятися від навчання. Однак навчання – поняття відносно педагогічне, а *навчення* пов'язане з внутрішніми, психічними процесами; навчання – частіше контрольований ззовні процес, а *навчення* не завжди піддається контролю. Тим часом *навчення* ми співвідносимо з адаптивним навчанням, ідея про який виникла в рамках концепції біхевіоризму після винаходу Б.Ф. Скіннером у 1954 р. «навчальної машини» – механічного пристосування з видачі студентам питань. Якщо відповіді були правильними, студент отримував новий навчальний матеріал, неправильні відповіді змушували студента повторювати старі питання. Такий метод слугував студенту мотивацією до швидкої адаптації та навчання давати вірні відповіді.

В освітньому просторі, на наш погляд, успішність *навчення* гарантується адаптивним навчанням (adaptive learning), яке зараз визначається як «технологія навчання, заснована на побудові індивідуальної навчальної траєкторії для учня з урахуванням його поточних знань, здібностей, мотивації та інших характеристик» [19].

Метою статті є визначення значущості *навчення як такого*, встановлення співвідношення між *навченням* і різними системами навчання, зокрема адаптивним і дистанційним навчанням, опис механізмів, задіяних в управлінні когнітивними процесами залежно від їхньої участі в провокуванні самим студентом своєї навчальної діяльності в напрямку *навчення*.

Виклад основного матеріалу. *Навчення*, говорячи узагальнено, являє собою гнучкий елемент ментальної діяльності та емоційного інтелекту, що забезпечує широкий спектр життєдіяльності, у тому числі освітні функції людини. У цій статті пропонується теоретичний опис властивостей *навчення*, усвідомлення яких може зробити його регульованим процесом у вирішенні освітніх і в майбутньому професійних завдань. У цьому зв'язку ми

дотримуємося когнітивної точки зору на розуміння *навчення* і схильні розглядати його в залежності від когнітивної системи.

Когнітивна система, на наше переконання, будується на когнітивних утвореннях, або схемах, які становлять 1) систему установок: глибинних, що виходять зі світоглядних позицій і вольових стремлінь установок людини по відношенню до самого себе і навколишнього середовища. Їх можна співвіднести з інтенціональними установками, якщо використовувати термін Д. Деннетта (intentional stance) [14]; 2) систему переконань: інтелектуальних уявлень про світ, що базуються на цінностях, і емоційних практик, що «фільтрують» цінності. Тобто систему переконань ми інтерпретуємо як систему когнітивних компонентів – інтелектуальних і емоційних уявлень – в їх нероздільності.

Ставлення до емоційності як складової когнітивності має свої підстави: роздуми О. Потебні про зв'язки мови почуттів і мови думок, погляд Л. Виготського на людське мислення як єдність емоцій та інтелекту і вчення О. Тихомирова про інтелектуальні емоції [3], а також модель множинної регуляції рішень і дій людини [7]. Так, О. Потебня (в 1862 р.), вивчаючи подібності і відмінності в мові почуттів і мові думок, доводив, що «зв'язком між сприйняттям зовнішнього (нечлено-роздільного) звуку і виразом його у звуках членороздільних, символом сприйняття для самої душі буде почуття, що випробовується нею при сприйнятті. Символізм вже в самих початках людської мови відрізняє її від звуків тварин і від вигуків» [10: 104]. Також ми спираємося на думку Л. Виготського про те, що «мислення і афект являють собою частини єдиного цілого – людської свідомості» [5: 251]. По суті, це означає, що людське мислення – єдність емоцій та інтелекту: «хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення» [4: 14]. Систему переконань можна інтерпретувати, на противагу інтенціональним установкам, як інтелектуальні і емоційні установки (intellectual and emotional stances) в їх єдності, або умови, резерви, що забезпечують роботу когнітивної системи.

Такі схеми є, так би мовити, зазначеними в пам'яті і виступають в якості пріоритетних в актуальному, тобто в режимі реального часу («зараз») і реального місцеперебування («тут»), сприйнятті навколишнього світу і його категоризації, тим самим вони трансформуються в організуючі поведінку і досвід інтенціональні, тобто усвідомлені, мотиваційно-цільові фактори розумової, комунікативної, перетворюючої навколишній світ діяльності, тим самим направляючи *навчення* на досягнення мети.

Уявимо умовно *навчення* як комплекс ментальних актів студента на противагу ментальним діям викладача в ході навчання:

(студент)	**ц**ілеспрямовує	∞	**ц**ентрує	значить
«навчається»	**і**деює	∞	**і**ніціює	«навчає»
значить	**к**омунікує	∞	**к**ооперує	(викладач)
	локалізує	∞	**л**окалізує	

Навчення, таким чином, становить цикл ментальних механізмів 1) цілепокладання, 2) ідеації, 3) комунікування, 4) локалізації. Відповідно, цикл ментальних механізмів викладача спрямований на взаємодію з розумовим процесом студента і включає в себе: 1) центрування на особистості студента і розвитку його здібностей, 2) ініціювання уяви, породження його продукту (уявного образу, ідеї або концепції), розвитку творчого потенціалу, 3) кооперування взаємодії між собою і студентом, студентом та іншими студентами, 4) локалізацію взаємодії, тобто адаптацію залежно від етнопсихолінгвістичного портрета студента і соціокультурних особливостей освітнього середовища, в якому відбувається навчання або на яку спрямоване навчання через вивчення мови.

Розглянемо докладніше механізми, які впливають на управління *навченням*. У даному випадку цикл – системний, методологічно значущий контекст, в якому особистість розглядає своє сьогодення і майбутній стан свідомості як готовність і здатність до *навчення*, скажімо, у набутті необхідних компетенцій, наприклад, породжувати ідеї або концепції. Знання механізмів прискорює процес набуття навички, окреслюючи

«алгоритмізовану», формальну модель розумової діяльності. У даній моделі розпізнається взаємозв'язок безлічі елементів, які складають зміст свідомого і несвідомого у психіці людини і знаходять відображення в його діяльності, починаючи з цілепокладання і закінчуючи оптимальним результатом, що організовує когнітивну систему. Хід реалізації моделі може придбати траєкторію польоту бумеранга: будь-яка думка буде приводити у вихідну точку, тобто до ідейного задуму, або фокусуватися на ній і породжувати нову думку або інтерпретувати, трансформувати попередню. Це узгоджується з висновками Е. де Боно про виникнення нових ланцюжків і взаємодії ідей, каталізатором чого служить латеральне мислення [2].

Така система по суті є багатошаровою концентричною системою, центр якої становить інтенціональність, ініціює певну послідовність розумової діяльності з прискорення *навчення,* зокрема цикл «цілепокладання – ідеація – комунікування – локалізація». У ньому, внаслідок виникнення актуальних, тобто цільових або вольових, інтенцій, відбувається активізація розумових дій, які об'єднуються в єдине ціле і ідеюються (обробляють особливу ситуацію, представляючи її в образах і вбачаючи її сутнісні характеристики) на свідомому або несвідомому рівні, а потім комунікуються (актуалізуються та підлягають обміну з іншими учасниками освітнього процесу в безпосередньому або інтерактивному спілкуванні як узагальнені схеми на мовному рівні) і локалізуються (у вигляді мовних одиниць оцінюються з точки зору лінгвокультурної та/або соціокультурної, іншої адаптації).

Цілепокладання в даному випадку – це усвідомлене встановлення залежності своєї діяльності від логіки її призначення у свідомому процесі сприйняття і розвитку себе як особистості. Тому цілепокладання не зводиться до постановки мети, а саме до придбання будь-якого досвіду, а розуміється як когнітивний процес, в основі якого лежить утвердження власного «Я», що полягає у згоді/незгоді з вибудовуваною картиною світу і передбачуваною в акті концептуалізації як реальною, об'єктивною або яка має право на існування.

Розумові акти здійснюються відповідно до інтелектуальних здібностей, ступеня розвиненості емоційної культури, відображеної в явищі свідомості і висловленої в готовності застосувати досвід маніпулювання освоєними навичками і метанавичками, тобто проявити компетентнісні якості, що впорядковують розумові процеси, наприклад, комунікативність, креативність, критичність, контроль і управління інформаційним потоком, інтелектуалізацію. Зауважимо, що інтелектуалізація діяльності нами трактується як здатність використання свого інтелектуального потенціалу у вирішенні прагматичних завдань, включаючи пристосування інформаційних технологій, різних електронних засобів до своїх освітніх цілей.

Роль викладача в когнітивному *навченні* не зводиться до формальності, а перетворюється в педагогічну дизайнерську діяльність: розробку контенту навчання, а також надання студенту інструментів для розуміння ним того, що він сам є суб'єктом навчання, і створення умов, в яких він здатний: 1) змінити сутність своєї особистості учня (Я-концепції), переоцінюючи свої установки і переконання, 2) викликати в собі бажання навчатися, використовуючи власні інтелектуальні ресурси, 3) зосередитися на створенні власної картини світу, 4) розвивати свою емоційну культуру, направляючи свій емоційний стан на досягнення цілі з урахуванням передбачуваного емоційного стану інших учасників навчального процесу. Регулююча модель у рамках когнітивного *навчення* дозволяє виявити специфіку помилок в розумовому процесі і, відповідно, в результатах навчальної діяльності.

Висновок. Природа *навчення* в структурі освітнього процесу пояснюється статусом стану когніції у індивіда (тобто усталеної сукупності процесів, процедур і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу) і факторами, які виходять за рамки генеративної системи (тобто сукупності граматичного, семантичного, фонологічного компонентів мови) або ментальної граматики і ментального лексикону. Періодичні зміни в ментальній активності, що ведуть до змін в поведінці учня та отримання результату цієї активності, тобто певного досвіду, обумовлюються її циклічністю. Цикл, таким чином, можна інтерпретувати як одиницю виміру стану когнітивної системи індивіда, а також ментальної активності, її проявів, умов,

що провокують «випадкові» фазові переходи станів свідомості і утворюють всілякі інші цикли *навчення*. Цикл-ряд різнорівневих факторів, що визначають статус когнітивного стану в режимі реального часу і беруть участь в порушенні і прискоренні роботи когнітивних функцій, що активізуються у вирішенні проблеми, зокрема функції взаємодії з іншими когнітивними системами і інформаційним полем, представленими в комунікаційних мережах. Така функція виступає як відносна модель повноти, цілісності сприйняття завдання і підходу до її вирішення в процесі *навчення*.

Перспективи теоретичного викладу питання бачаться у розробці практичних матеріалів для студентів та викладачів щодо доцільного використання можливостей *навчення* в онлайн і офлайн навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Феномены мозга. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2019. 177 с.
2. Боно де Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2015. 172 с.
3. Васильев И.А, Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. 193 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. и со вступ. ст. В. Колбановского. М.-Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1934. 326 с.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии* / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 231–256.
6. Кашкаров Д.Н. Современные успехи зоопсихологии. М.; Л.: Госиздат, 1928. 424 с.
7. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 346 с.
8. Мариносян Т.Н. Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞. *Философские науки.* 2018. № 6. С. 7–30. DOI: https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30.
9. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 270 с.
10. Потебня А. Мысль и языкъ / 2-е изд. Харьков: Тип. Адольфа Дарре, 1892. 228 с.

11. Словарь терминов по корпоративному обучению. *СберУниверситет*. URL: https //sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/ (дата обращения: 30.08.2020).
12. Торндайк Э. Процесс учения у человека. М.: Учпедгиз, 1935. 155 с.
13. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. London: Longmans, Green and Co LTD/ NY, Michigan: Edwards Bros., Ann Arbor. Copyright 1956. 207 p.
14. Dennett, Daniel C. The Intentional Stance. Seventh printing. London: A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 1998. 373 p.
15. Dennett, Daniel C. Evolution, Error, and Intentionality. In: Y. Wilks and D. Partridge (eds). *Sourcebook on the Foundations of Artificial Intelligence*. New Mexico University Press, 1988.
16. Grossman P.L., Smagorinsky P., Valencia Sh. Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education.* 1999. Vol. 108. № 1. P. 1–29.
17. Nuttin J. Tâche réussite et échec. Théorie de la conduite humaine. Paris-Amsterdam, 1953. 530 p.
18. Schunk D.H. Learning Theories. An Educational Perspective. Boston, Columbus, Indianapolis, NY: Pearson, 2012. 560 p.
19. Skinner B.F. Verbal Behavior. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation Reprint Series, 2014. 553 p.

REFERENCES

1. Behterev, V.M. (2019). *Fenomeny mozga [Brain Phenomena]*. Moscow: OOO “Izd-vo AST” [in Russian].
2. de Bono, E. (2015). *Iskusstvo dumat’. Lateral’noe myshlenie kak sposob reshenija slozhnyh zadach [Lateral Thinking: An Introduction]*. Moscow: Alpina Pablisher [in Russian].
3. Vasiljev, I.A, Popluzhnyj, V.L. and Tihomirov, O.K. (1980). *Emocii i myshlenie [Emotions and thinking]*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta [in Russian].
4. Vygotskij, L.S. (1934). *Myshlenie i rech. Psihologicheskie issledovanija [Thinking and speaking. Psychological research]*. Kolbanovskij, V. (Ed.). Moscow-Leningrad: Gos. socialno-ekonomicheskoe izd-vo [in Russian].
5. Vygotskij, L.S. (1983). Problema umstvennoj otstalosti [The problem of mental retardation]. *Sobranie sochinenij [Collected Works]*. Vols. 1–6. Vlasova, T.A. (Ed.). Moscow: Pedagogika. *Vol. 5. Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]*, pp. 231–256 [in Russian].
6. Kashkarov, D.N. (1928). *Sovremennye uspehi zoopsihologii [Modern advances in zoopsychology]*. Moscow-Leningrad: Gosizdat [in Russian].

7. Kornilova, T.V. (2016). *Intellektualno-lichnostnyj potencial cheloveka v uslovijah neopredelennosti i riska [Intellectual and personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk]*. St. Petersburg: Nestor-Istorija [in Russian].
8. Marinosjan, T.N. (2018). Subjekt-objekt obrazovatelnogo processa v realijah sovremennosti, ili IP Aliases → ∞ [Subject-object of the educational process in the realities of our time, or IP Aliases → ∞]. *Filosofskie nauki [Philosophical Sciences], 6*, pp. 7–30 [in Russian]. DOI: https: //doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30.
9. Mitrofanova, O.D., Kostomarov, V.G. at al. (1990). *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]*. Moscow: Rus. jaz. [in Russian].
10. Potebnja, A. (1892). *Mysl' i yazyk [Thought and language]*. Kharkiv: Tip. Adolfa Darre [in Russian].
11. Slovar terminov po korporativnomu obucheniju [Glossary of corporate training terms]. *SberUniversitet [SberUniversity]*. Available at: https: //sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/ [Accessed 30 Aug. 2020] [in Russian].
12. Torndajk, Je. (1935). *Process uchenija u cheloveka [Human learning process]*. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].
13. Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. London: Longmans, Green and Co LTD / NY, Michigan: Edwards Bros., Ann Arbor [in English].
14. Dennett, Daniel C. (1998). The Intentional Stance. Seventh printing. London: A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts [in English].
15. Dennett, Danie C. (1988). Evolution, Error, and Intentionality. In: Y. Wilks and D. Partridge, (Eds.). *Sourcebook on the Foundations of Artificial Intelligence*. New Mexico University Press [in English].
16. Grossman, P.L., Smagorinsky, P. and Valencia, Sh. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education. Vol. 108 (1),* pp. 1–29 [in English].
17. Nuttin, J. (1953). *Tâche réussite et échec. Théorie de la conduite humaine.* Paris-Amsterdam [in English].
18. Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective.* Boston, Columbus, Indianapolis, NY: Pearson [in English].
19. Skinner, B.F. (2014). *Verbal Behavior*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation Reprint Series [in English].

Волков Сергій Олександрович, канд. пед. наук, доцент відділення східних мов Вищого інституту мов Тунісу Університету Карфагена (1003, Туніс, пр. Ібн Мажа, 14); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-9682-4797.

Волков Сергей Александрович, канд. пед. наук, доцент отделения восточных языков Высшего института языков Туниса Университета Карфагена (1003, Тунис, пр. Ибн Мажа, 14); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-9682-4797.

Sergey Volkov, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Oriental Languages Department, Higher Institute of Languages of Tunis of Carthage University (1003, Tunis, Tunisia, 14, avenue Ibn Maja); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-9682-4797.

УДК 811.161.2 ’243:378.147.091.33]:61 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-03

ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ АНГЛОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

Для іноземних студентів-медиків українська мова визначає не лише процес соціалізації та інтеграції комунікативної особистості до академічного та соціокультурного середовища, але й стає засобом формування вмінь їхньої професійної комунікації в якості майбутніх фахівців. Відсутність цілісної інтегративної системи навчання української мови як іноземної (УМІ) англомовного контингенту іноземних студентів-медиків спричинює неузгодженість завдань і змісту мовної освіти, теорії і практики навчання УМІ, а також відсутність етапності й послідовності формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів-іноземців, які здобувають вищу освіту в українських медичних ЗВО англійською мовою. Авторкою цієї наукової розвідки запропонована інтегративна модель системи навчання української мови англомовних здобувачів вищої медичної освіти в Україні. Підгрунтям для розробки інтегративної методичної системи стали виявлення та аналіз специфічних комунікативних потреб англомовного контингенту українських медичних ЗВО, характеристика методичних параметрів реалізації актуальних комунікативних потреб; системний аналіз інноваційних тенденцій розвитку та структурно-змістових особливостей парадигми мовної освіти, програмного і навчально-методичного забезпечення процесу навчання УМІ іноземних студентів щодо відповідності вимогам сучасної парадигми навчання мов; власний досвід викладання в англомовній іноземній аудиторії та досвід кафедри мовної підготовки 1 ННІ МО ХНУ імені В.Н. Каразіна у наданні мовноосвітніх послуг такому контингенту студентів.

Ключові слова: іноземні студенти-медики, інтегративна модель, методична система, українська мова як іноземна.

Кушнир И.Н. Интегративная модель методической системы обучения украинскому языку англоязычных соискателей высшего медицинского образования. Для иностранных студентов-медиков владение украинским языком определяет не только процесс социализации, интеграции коммуникативной личности в академическую и социокультурную среду, но и является средством формирования умений их профессиональной коммуникации как будущих специалистов. Отсутствие целостной интегративной системы обучения украинскому языку как иностранному (УЯИ) англоязычного контингента иностранных студентов-медиков вызывает несогласованность задач и содержания языкового образования, теории и практики обучения УЯИ, а также отсутствие этапности и

© Кушнір І.М., 2020

последовательности формирования профессионально-коммуникативного имиджа будущих врачей-иностранцев, которые получают высшее образование в украинских медицинских вузах на английском языке. Автором данной статьи предложена интегративная модель системы обучения украинскому языку англоязычных соискателей высшего медицинского образования в Украине. Основой для разработки интегративной методической системы стали выявление и анализ специфических коммуникативных потребностей англоязычного контингента иностранных студентов украинских медицинских ЗВО, характеристика методических параметров реализации актуальных коммуникативных потребностей; системный анализ инновационных тенденций развития и структурно-содержательных особенностей парадигмы языкового образования, соответствия программного и учебно-методического обеспечения процесса обучения УЯИ иностранных студентов требованиям современной парадигмы языкового образования; собственный опыт преподавания в англоязычной иностранной аудитории и опыт кафедры языковой подготовки 1 УНИ МО ХНУ имени В.Н. Каразина в предоставлении услуг языкового образования такому контингенту студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты-медики, интегративная модель, методическая система, украинский язык как иностранный.

Iryna Kushnir. An integrative model of a methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to English-speaking applicants for higher medical education. For foreign medical students, their command of the Ukrainian language determines not only the process of socialization, integration of a communicative personality into the academic and socio-cultural environment, but also is a means of forming the skills of their professional communication as future specialists. The lack of an integral integrative system of teaching Ukrainian as a foreign language (UFL) to English-speaking academic contingent of foreign medical students causes disagreement between the tasks and content of language education, theory and practice of teaching UFL, as well as the lack of phasing and succession in the formation of the professional and communicative image of future foreign doctors, who receive higher education in Ukrainian medical universities in English. The author proposes an integrative model of the Ukrainian language teaching system for English-speaking applicants for higher medical education in Ukraine. The basis for the development of an integrative methodological system was the identification and analysis of the specific communicative needs of the English-speaking contingent of foreign students of Ukrainian medical universities, the characteristics of the methodological parameters for the implementation of urgent communication needs; systematic analysis of innovative development trends and structural and content features of the paradigm of language education, software and educational-methodological support of teaching UFL to foreign students in compliance with the requirements of the modern paradigm of language education; personal experience of teaching in an English-speaking foreign audience and the experience of the Language Training Department 1 of the Institute of International Education for Study and Research of V.N. Karazin

Kharkiv National University in providing language education services to such a contingent of students.

Key words: foreign medical students, integrative model, methodological system, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Професійна підготовка іноземців – один із напрямів інтеграції системи вищої освіти України до європейського і світового освітнього простору. Провідну роль у навчально-професійному розвитку іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в Україні, відіграє процес їхньої мовної підготовки. Іноземні здобувачі вищої освіти українських ЗВО мають оволодіти якісними фаховими знаннями та вміннями, запорукою чого є володіння українською мовою на рівні, що забезпечуватиме, насамперед, повноцінну участь іноземних студентів у навчальному процесі, залучення до українського академічного та соціокультурного середовища. Для іноземних студентів у зазначених умовах важливим є вирішення комплексу завдань: оволодіння мовою навчання і засвоєння норм комунікативної поведінки засобами мови країни навчання; інтеграція до україномовних академічної, професійної та соціокультурної комунікативних сфер.

Орієнтування на специфічні комунікативні потреби іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в Україні англійською мовою, зумовлює особливості системи навчання УМІ такого контингенту [15]. Відсутність опису цілісної системи навчання УМІ зазначеного контингенту іноземних студентів-медиків спричинює неузгодженість завдань та змісту їхньої мовної освіти, а також відсутність етапності й послідовності формування їхнього професійно-комунікативного іміджу.

Аналіз останніх досліджень. Підходи, методи та принципи, а також технології навчання української мови україномовного контингенту іноземних студентів-медиків, хоча й потребують теоретичного узагальнення, досліджені досить ґрунтовно: теоретико-методичні засади професійно зорієнтованого діалогічного мовлення (Л. Васецька (2005) [4], Г. Іванишин (2013) [5], М. Лісовий (2006) [10], Ж. Рагріна (2017) [11]); формування професійно-мовленнєвої компетентності (А. Варданян (2017) [3]); формування загальних умінь аудіювання і слухання наукових професійно зорієнтованих текстів (О. Федорова (2016) [16], Т. Хейлік (2010) [17]); формування лексико-граматичних навичок і

мовленнєвих умінь у навчально-професійній сфері спілкування (Т. Алексєєнко (2000) [2]); комунікативно-прагматичний аспект медичного дискурсу (О. Шаніна (2015) [18]).

Наразі створені аспектні моделі навчання української мови іноземних студентів українських закладів вищої медичної освіти, зокрема, лінгводидактична модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО (Г. Іванишин [5]), концептуальна модель формування готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування (Ж. Рагріна [11]), модель підготовки майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних ЗВО (Н. Авраменко [1]). Але в лінгводидактиці не представлено комплексної моделі системи навчання української мови як іноземної англомовних здобувачів вищої медичної освіти, що визначає актуальність здійснення теоретико-методологічного, комунікативно-психологічного і лінгводидактчного обґрунтування і моделювання інтегративної методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних спеціальностей, яка забезпечить мовно-освітню підтримку формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів протягом їхнього навчання в українських закладах вищої медичної освіти.

Тож **метою** цієї статті є презентація моделі інтегративної методичної системи навчання української мови іноземних студентів-медиків, які здобувають вищу освіту в українських ЗВО англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо систему навчання УМІ іноземних студентів українських закладів вищої медичної освіти як практичну реалізацію мовноосвітньої парадигми в контексті оновлення загальної освітньої парадигми, від функціонування якої залежать результати навчання. Навчання іноземних мов у закладах вищої освіти визначають як систему, функціювання якої обумовлене багатьма чинниками. Головними з них є такі: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання іноземної мови та інші. За своєю сутністю система навчання іноземних мов – це один із різновидів реалізації педагогічної системи. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядають як підсистему. Ієрархічна залежність

підсистем визначається супідрядністю їхніх функцій: реалізація кожної з них і всіх разом спрямована на досягнення однієї мети.

Система навчання УМІ має регламентувати педагогічну взаємодію суб'єктів мовноосвітнього процесу (викладача та іноземних студентів) щодо опанування мови на такому рівні, який забезпечить, з одного боку, оволодіння професійними знаннями в межах освітньої програми українських закладів вищої медичної освіти, а з іншого боку, дозволить сформувати комунікативну особистість майбутнього лікаря, здатну до професійно-комунікативної взаємодії. Іноземні студенти-медики мають стати учасниками україномовної комунікації в межах актуальних для них навчально-академічної, навчально-професійної, соціокультурної та розмовно-побутової сфер спілкування.

Виокремлено такі компоненти педагогічної системи, які доцільно виділити в системі навчання УМІ іноземних студентів-медиків [6: 69]:

1) цінності (базові принципи), функції;

2) педагогічні цілі та завдання;

3) суб'єкти педагогічних процесів;

4) засоби реалізації педагогічної взаємодії (змістові компоненти);

5) педагогічні технології;

6) результати: контроль і оцінка.

Побудова моделі методичної системи навчання УМІ передбачає схематичне відтворення складників цього процесу за допомогою методів систематизації та структурування, що дозволяє поділити складні явища на компоненти та сприяє здійсненню їхнього аналізу. Опрацювання наукових джерел, а також власний досвід науково-педагогічної діяльності дозволили виокремити в моделі системи навчання УМІ такі блоки: цільовий, особистісний, методологічний, змістовий, технологічний, результативно-оцінний. Вони системно пов'язані між собою, а їхня взаємодія забезпечуватиме продуктивність функціонування запропонованої моделі.

Основним системоутворювальним блоком є ***цільовий***. Відправною точкою моделювання будь-якої методичної системи є мета, конкретизована переліком завдань. У результаті аналізу специфічних комунікативних потреб іноземних студентів-медиків, що здобувають вищу освіту в українських закладах англійською

мовою, ми визначили мету навчання УМІ – формування професійно-комунікативного іміджу як узагальненого поєднання соціокультурно-комунікативної і професійно-комунікативної компетентностей. Зазначена мета має бути конкретизована такими завданнями: 1) формування мовно-аспектних навичок; 2) формування комунікативних умінь (мовленнєво-діяльнісних у слуханні, читанні, говорінні, письмі), які сприятимуть навчально-академічній і соціокультурній адаптації; 3) формування стратегічних умінь професійно-комунікативної взаємодії.

У зв'язку із тим, що метою навчання УМІ англомовних студентів-медків ми визнали формування професійно-комунікативного іміджу, ***особистісний блок*** розробленої нами інтегративної системи навчання УМІ становить набір особистісно-комунікативних рис майбутнього фахівця-іноземця. На психологічному рівні, за міжнародними стандартами [20: 21], виокремлюють такі професійно-особистісні характеристики лікарів: морально-етичні якості (гуманізм, принциповість, доброзичливість, інтелігентність, порядність, турботливість, уважність, людяність, милосердність, толерантність, тактовність, увічливість); вольові якості (цілеспрямованість, рішучість, упевненість, самостійність у прийнятті рішень, сміливість, витримка, терпимість, вимогливість до себе та оточення); організаційно-професійні якості (вміння планувати роботу, вміння правильно оцінювати ситуацію, ініціативність, уміння швидко приймати рішення, здатність брати на себе відповідальність, прагнення до самовдосконалення, самоорганізація).

Зазначені особистісні якості, за нашими спостереженнями, реалізуються на когнітивно-комунікативному рівні професійно-комунікативного іміджу лікарів через усвідомлення дискурсних (риторичних, прагматичних, стилістичних, невербальних) і жанрових (діагностувальних, лікувальних, рекомендаційних) стратегій, тактик (знайомства; підтримки, емоційної рівноваги; категоричної рекомендації, пом'якшеної рекомендації та співробітництва) комунікативної поведінки з пацієнтом та з колегами; а також на когнітивно-мовному рівні професійно-комунікативного іміджу лікаря (навички добирати необхідні мовні засоби до ситуації: відповідну медичну термінологію або розмовно-професійні мовні одиниці, етикетно-мовленнєві та

стратегічно-мовленнєві кліше, жанрово та стилістично відповідні граматико-синтаксичні конструкції).

Усі наведені професійно-особистісні якості та професійно-комунікативні навички виявляються в конкретних комунікативних ситуаціях у сформованих на операційному рівні професійно-комунікативного іміджу лікаря мовленнєвих уміннях емпатійного слухання, толерантного говоріння, а також читання та письма в україномовній лікарняно-практичній сфері.

Методологічні параметри попередньо описаних структурних елементів регламентовані загальними парадигмальними мовноосвітніми параметрами на рівні лінгводидактики, що зумовлює вибір компонентів ***методологічного блоку*** інтегрованої системи навчання УМІ студентів-медиків англомовної форми навчання. Тож теоретичну основу створення системи навчання УМІ англомовних студентів ЗВМО складає сучасна гуманістично-плюралістична мовноосвітня парадигма [9], яка на методологічному (системотвірному) рівні характеризована комплексністю таких лінгводидактичних підходів, описаних Н. Ушаковою [14] і доповнених у процесі проведення нашого власного дослідження: особистісно-орієнтований (акмеологічний, іміджевий), компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, середовищно-орієнтований. Більшість лінгводидактів визначають гуманістичні (зосереджені на формуванні та розвитку комунікативної особистості студентів як суб'єктів навчального процесу), стандартизовані (відбиті у необхідності формування комплексу компетентностей) та інформаційні (реалізовані у залученні до навчального процесу електронних та інтернет-ресурсів) параметри сучасної мовноосвітньої парадигми [7]. Вибір зазначених підходів актуалізує важливість таких принципів в організації системи навчання УМІ англомовних студентів-медиків: індивідуалізації; професіоналізації; спрямування на формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів як комплексного поєднання необхідних компетентностей; орієнтування на створення мовно-освітнього середовища.

Змістовий блок презентує схематичний обсяг контенту навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Разом із А. Щукіним розрізняємо предметний і процесуальний зміст навчання іноземної мови. У межах сучасної мовноосвітньої парадигми змістом навчання іноземної мови, зокрема УМІ,

вважають [19: 3]: 1) систему мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних, соціокультурних, мовленнєвоетикетних, риторичних, мовнокультурних тощо), які є предметним змістом мовної підготовки іноземців; 2) діяльність спілкування (аудіювання, говоріння, читання, письмо) в їхній щільній взаємодії, тобто процесуальний зміст. Також уважаємо, що і предметний, і процесуальний зміст навчання іноземної мови синтезуються в таких одиницях навчання, як комунікативні акти, дискурсивні тексти, дискурсивні монологічні / діалогічні єдності.

Завдяки сучасним дослідженням теорії мовної комунікації та особистісно-орієнтованого підходу в лінгводидактиці у предметному змісті виділяють не лише систему мовних засобів, але й сфери комунікації, теми, ситуації, комунікативні та соціальні ролі, комунікативні стратегії [12]. У розробленій нами моделі системи навчання УМІ англомовних студентів-медиків представлено специфічний для зазначеного академічного контингенту предметний і процесуальний зміст мовної освіти, узгоджений із комунікативними потребами, метою і завданнями навчання, а також виявлений у результаті аналізу соціокультурного та медичного навчально-академічного і навчально-професійного дискурсів (див. мал. 1). Здійснений нами аналіз структурно-змістових компонентів особистісного, вербально-когнітивного, вербально-ситуаційного рівнів феномена комунікативного акту як фрагмента процесу комунікації в межах певної комунікативної ситуації дозволив обрати його в якості основної одиниці навчання [8].

Досягти загальної мети навчання УМІ та описаних вище завдань можливо за допомогою використання ефективних педагогічних технологій, які представлено ***технологічним блоком*** розробленої методичної системи. Для навчання іноземної мови, зокрема УМІ, важливим є розподіл технологій за метою навчання: розвивальні, тренінгові, контролювальні; та залежно від засобів реалізації: прямі (застосовують на заняттях з іноземними студентами-медиками в аудиторії) і опосередковані (інформаційно-дидактичні). Представлені на малюнку 1 різновиди технологій ми визначили як найбільш ефективні у досягненні мети навчання УМІ іноземних студентів-медиків, які здобувають вищу освіту в українських ЗВО англійською мовою, що було доведено практичною реалізацією розробленої методичної системи.

Результативно-оцінний блок. Вибір критеріїв оцінювання результатів навчання УМІ англомовних студентів медиків зумовлений структурою їхнього професійно-комунікативного іміджу. Сформованість психологічного рівня доцільно визначати за допомогою мотиваційно-особистісного критерію, когнітивно-комунікативного рівня – через дискурсивно-комунікативний критерій, мовно-когнітивний – через гносеологічний критерій, операційний рівень – через мовленнєво-діяльнісний критерій. Форми контролю рівнів сформованості професійно-комунікативного іміджу актуального для нашого дослідження академічного контингенту здобувачів обрано відповідно до загальних державних освітніх стандартів: поточний і підсумковий, безпосередній тестовий та опосередкований програмований [13].

Наочно можна представити описану в статті інтегративну систему навчання УМІ англомовних здобувачів вищої медичної освіти структурним поєднанням описаних блоків таким чином:

ЦІЛЬОВИЙ БЛОК
Мета – формування професійно-комунікативного іміджу англомовних студентів-медиків
Завдання: - формування мовно-аспектних навичок; - формування комунікативних умінь (мовленнєво-діяльнісних (слухання, читання, говоріння, письмо) та стратегічних, які сприяють навчально-академічній і соціокультурній адаптації, необхідні у професійно-комунікативній взаємодії

ОСОБИСТІСНИЙ БЛОК
професійно-комунікативний імідж як результат мовної освіти
психологічний рівень морально-етичні, вольові, організаційно-професійні якості
когнітивно-комунікативний рівень володіння культурою професійного спілкування: знання стратегій і тактик комунікативної поведінки з пацієнтом та з колегами; сформовані мовленнєві вміння емпатійного слухання, толерантного говоріння, а також україномовного читання та письма в навчально-професійній сфері (під час лікарняної практики)

<u>когнітивно-мовний рівень</u> навички добирати необхідні мовні засоби до ситуації: відповідну медичну термінологію або розмовно-професійні мовні одиниці, етикетно-мовленнєві та стратегічно-мовленнєві кліше, жанрово та стилістично відповідні граматико-синтаксичні конструкції

ЗМІСТОВИЙ БЛОК		
предметний зміст	***підходи***	***принципи***
<u>Сфери спілкування:</u> - соціокультурна; - соціально-побутова; - навчально-професійна. *<u>Теми та ситуації</u>*, в межах яких іноземні студенти-медики здійснюють комунікативну взаємодію. *<u>Комунікативні ролі</u>* в соціокультурному, соціально-побутовому, навчально-академічному та медичному дискурсах. *<u>Комунікативні стратегії</u>*: - мовленнєво-етикетні; - професійно-комунікативні: діагностувальна, лікувальна та рекомендаційна, сугестивна, гармонізувальна, емпатійна	- особистісно-орієнтований (акмеологічний, іміджевий); - компетентнісний; - комунікативно-діяльнісний; - середовищно-орієнтований	- індивідуалізації; - професіоналізації; - спрямування на формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів; - спрямування на формування необхідних компетентностей (соціокультурно-комунікативної, професійно-комунікативної); - орієнтування на створення мовно-освітнього середовища

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК	
лінгводидактичні технології	***інформаційно-дидактичні технології***
- розвивальні (стратегічні, кластерні, кейс-технології, проектні, геймінгові); - тренінгові (тандем-тренінг, груповий тренінг); - контролювальні (письмовий контроль (диктанти, лексико-граматичні завдання, висловлення), усний (фронтальне та колективне опитування), комплексний (тести множинного вибору, тестові завдання на знаходження відповідності, тестові завдання відкритого типу)	- веб-квест технології; - інтерактивний тренінг; - комп'ютерний / дистанційний контроль

РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦІННИЙ БЛОК	
Критерії:	***Форми контролю:***
- мотиваційно-особистісний; - дискурсивно-комунікативний; - гносеологічний; - мовленнєво-діяльнісний.	- поточний і підсумковий; - безпосередній тестовий та опосередкований програмований.

Запропонована модель презентує систему навчання УМІ англомовних студентів закладів вищої медичної освіти. Всі елементи моделі в комплексі спрямовані на формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів у процесі мовної підготовки. Інтегративність розробленої нами системи полягає не лише у залученні доробків суміжних наук (теорії мовної комунікації, лінгвокультурології, деонтології та біоетики, медицини), але й у поєднанні педагогічних технологій з інтернет-технологіями, а також в імітації у навчальних матеріалах як реального, так і віртуального мовного оточення.

Висновки. Таким чином, описана у цій науковій розвідці модель інтегративної системи навчання УМІ англомовних здобувачів закладів вищої медичної освіти висвітлює цілісність процесу формування професійно-комунікативного іміджу як комплексу особистісно-комунікативних характеристик майбутніх лікарів, реалізованих у наборі компетентностей. За допомогою

синтезу складників цієї системи забезпечується ефективність досягнення мети і реалізація завдань навчання УМІ англомовних студентів-медиків.

Перспективи подальших досліджень: аналіз, систематизація та опис результатів експериментального впровадження розробленої методичної системи у процесі навчання УМІ іноземних студентів-медиків, які здобувають вищу освіту в українських ЗВО англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко Н. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти: дис. … канд. пед. наук / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2019. 296 с.
2. Алексеенко Т.Н., Наумова Э.А., Максименко Л.В. Особенности обучения научному стилю речи студентов-медиков. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2000. Вип. 4. С. 7–10.
3. Варданян А.О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: дис. … канд. пед. наук / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2017. 289 с.
4. Васецька Л. Методика навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу: дис. … канд. пед. наук / Херсонський державний університет. Херсон, 2005. 296 с.
5. Іванишин Г.Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: дис. … канд. пед. наук / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2013. 252 с.
6. Касьянова О.М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.
7. Куриленко В.Б. Непрерывное профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных медиков. Теория и практика: монография. Москва, 2017. 352 с.
8. Кушнір І.М. Комунікативний акт як основна одиниця навчання української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2020. № 36. С. 131–148. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-10.
9. Кушнір І.М. Філософські засади сучасної компетентнісної лінгводидактичної парадигми. *Викладання мов у вищих навчальних*

закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків, 2018. № 33. С. 76–88. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07.
10. Лісовий М. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 192 .
11. Рагріна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. … канд. пед. наук. Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2017. 298 с.
12. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною A1–C2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
13. Українська мова як іноземна. Примірна програма навчальної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ. 2017. 154 с.
14. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.
15. Ушакова Н.І., Алексєєнко Т.М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англомовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2019. Вип. 34. С. 219–235. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16.
16. Федорова О.А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дис. ... канд. наук / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 260 с.
17. Хейлік Т.А. Стратегії формування усномовленнєвих умінь в іноземних студентів-нефілологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2010. Вип. 17. С. 74–80.
18. Шаніна О.С. Медичний дискурс: комунікативно-прагматичний і сугестивний аспекти: дис. ... канд. наук / Одеський національний ун-т імені І.І. Мечникова. Одеса, 2015. 254 с.
19. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пос. для преподавателей рус. яз. как иностр. Москва: Рус. яз. Курсы. 2012. 784 с.
20. Code of Medical Ethics. Chicago, 2000. 133 p.
21. Douglas G., Nicol F., Robertson C. Macleod's Clinical Examination. Oxford. 2013. 452 p.

REFERENCES

1. Avramenko, N. (2019). Pidgotovka majbutnih likariv-inozemciv do ovolodinnya profesijnoyu terminologiyeyu u medychnyh zakladav vyshhoyi osvity [Teaching professional terminology to future foreign doctors in medical institutions of higher education]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University [in Ukrainian].
2. Alekseenko, T.N., Naumova, E.A. and Maksimenko, L.V. (2010). Osobennosti obuchenija nauchnomu stilju rechi studentov-medikov [Special features of teaching the scientific style of speech to medical students]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, no. 4, pp. 7–10 [in Russian].
3. Vardanyan, A.O. (2017). Formuvannya profesijno-movlennyevoyi kompetentnosti majbutnih likariv [Formation of professional speech competence of future doctors]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University [in Ukrainian].
4. Vasetska, L. (2005). Metodyka navchannia profesiinoho rosiiskoho movlennia studentiv-inozemtsiv vyshchoho medychnoho zakladu [Methods of teaching professional Russian speech to foreign students of higher medical institution]. *Candidate's thesis*. Kherson: Kherson State University [in Russian].
5. Ivanyshyn, G.Y. (2013). Navchannya profesijno zoriyentovanogo dialogichnogo movlennya inozemnyh studentiv medychnyh specialnostej u procesi vyvchennya ukrayinskoyi movy [Teaching professionally oriented dialogic speech to foreign students of medical specialties in the process of learning the Ukrainian language]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University [in Ukrainian].
6. Kasyanova, O.M. (2017) Paradygmalnyj pidhid do rozvytku teoriyi ta praktyky osvity [Paradigmatic approach to the development of theory and practice of education]. *Shidnoyevropejskyj zhurnal vnutrishnoyi ta simejnoyi medycyny [Eastern European Journal of Internal and Family Medicine], vol. 1,* pp. 89–94 [in Ukrainian].
7. Kurilenko, V.B. (2017). *Nepreryvnoe professionalno orientirovannoe obuchenie russkomu jazyku inostrannyh medikov. Teorija i praktika [Continuing professionally oriented teaching of the Russian language to foreign doctors. Theory and practice]*. Moscow [in Russian].
8. Kushnir, I.M. (2020). Komunikatyvnyi akt yak osnovna odynytsia navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Communicative act as the main unit of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*.

Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *vol. 36,* pp. 131–148 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-10.

9. Kushnir, I.M. (2018). Filosofski zasady suchasnoyi kompetentnisnoyi lingvodydaktychnoyi paradygmy [The philosophical foundations of the modern competence linguo-didactic paradigm]. *Vykladannya mov u vyshhyh navchalnyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*, Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *vol. 33,* pp. 76–88 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07.
10. Lisovyj, M. (2006). Formuvannya profesijnogo movlennya majbutnih medychnyh pracivnykiv u vyshhyh medychnyh navchalnyh zakladah [Formation of professional speech of future medical workers in higher medical institutions]. *Candidate's thesis.* Vinnytsia: Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University [in Ukrainian].
11. Ragrina, Zh. (2017). Pidgotovka majbutnih inozemnyh specialistiv-medykiv do profesijnogo spilkuvannya [Training of future foreign medical specialists for professional communication]. *Candidate's thesis.* Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University [in Ukrainian].
12. Standartyzovani vymohy. (2020). *Rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1–S2. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan [Standardized requirements: Levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1–C2. Examples of Certification Tasks]*. Kyiv: Firma "INKOS" [in Ukrainian].
13. Lutsak, S.M. (Ed.). (2017). *Ukrainska mova iak inozemna. Prymirna prohrama navchalnoi pidhotovky fakhivtsiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyschoi osvity [Ukrainian as a foreign language: A typical program for training specialists of the second (master's) level of higher education]*. Kyiv [in Ukrainian].
14. Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatelnoj paradigmy (Teorija i praktika sozdanija uchebnika dlja inostrannyh studentov vuzov Ukrainy) [Textbook on the language of education for foreign students in line with the modern educational paradigm (Theory and practice of creating a textbook for foreign hstudents of Ukrainian universities)]*. Kharkiv [in Russian].
15. Ushakova, N.I. and Alekseenko, T.M. (2019). Koncepciya movnoyi pidgotovky inozemnyh zdobuvachiv vyshhoyi medychnoyi osvity (model 1 – anglomovna forma navchannya) [The concept of language training of foreign applicants for higher medical education (model 1: English language form of education)]. *Vykladannya mov u vyshhyh navchalnyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *vol. 34,* pp. 219–235 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16.

16. Fedorova, O.A. (2016). Formuvannya audytyvnyh umin inozemnyh sluhachiv pidgotovchogo viddilennya u procesi navchannya ukrayinskoyi movy [Formation of auditory skills of foreign students of the preparatory department in the process of learning the Ukrainian language]. *Candidate's thesis.* Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University [in Ukrainian].
17. Hejlik, T.A. (2010). Strategiyi formuvannya usnomovlennyevyh umin v inozemnyh studentiv-nefilologiv [Strategies for the formation of verbal skills in foreign non-philological students]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, *no. 17*, pp. 74–80 [in Ukrainian].
18. Shanina, O.S. (2015). Medychnyj dyskurs: komunikatyvno-pragmatychnyj i sugestyvnyj aspekty [Medical discourse: communicative-pragmatic and suggestive aspects]. *Candidate's thesis*. Odessa: I.I. Mechnikov Odesa National University [in Ukrainian].
19. Shchukin, A.N. (2012). Obuchenie rechevomu obsheniyu na russkom yazyke kak inostrannom [Teaching verbal communication in Russian as a foreign language]. Moscow: Rus.yaz. Courses [in Russian].
20. Code of Medical Ethics. (2000). Chicago [in English].
21. Douglas, G., Nicol, F. and Robertson, C. (2013). Macleod's Clinical Examination. Oxford [in English].

Кушнір Ірина Миколаївна, канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: http://orcid.org/0000-0002-4349-9652.

Кушнир Ирина Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: http://orcid.org/0000-0002-4349-9652.

Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: http://orcid.org/0000-0002-4349-9652.

УДК: 378.091.33-027.22:811.111:199.953 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-04

СИНТЕЗ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Надточій Н.О., канд пед. наук,
Шмелькова А.М., канд. пед. наук (Запоріжжя)

Актуальність та доцільність даної статті зумовлена необхідністю подолання суперечностей між існуючою в практиці вищих навчальних закладів системою професійної підготовки та вимогами суспільства до кваліфікованих спеціалістів, здатних до самоосвіти та самовдосконалення протягом усього свого життя.

Мета статті – теоретичне обґрунтування використання синтезу методів навчання англійської мови, які націлені на активізацію пізнавальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів.

У викладанні дисциплін у ВНЗ застосовуються методи навчання, що активізують пізнавальну діяльність студентів. З погляду викладання гуманітарних дисциплін, для керування формуванням мислення студентів використовуються методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання.

Використання програмованого навчання базується на уявленні про двоскладову навчальну діяльність: орієнтовану і виконавчу. Проблемність у процесі навчання передбачає особливу організацію змісту засвоюваних знань, коли вони надаються студентам не в готовому вигляді, а в складі проблемного завдання (питання, завдання, ситуації); розумові дії студента, із пошуку цього змісту і є процесом його засвоєння.

У викладанні дисциплін гуманітарного циклу, зокрема навчанні іноземної мови, методи інтерактивного (комунікативного) навчання розглядаються як головні. Стимулювання пізнавальної активності відбувається в процесі обговорення окремих питань і проблем навчального матеріалу, коли викладач на рівних із студентами бере участь у спільній продуктивній освітній діяльності.

Результати опитування студентів свідчили, що використання синтезу запропонованих методів навчання іноземної мови є однією з провідних умов формування навчально-пізнавальних мотивів у студентів гуманітарних спеціальностей. Активізація мотиваційних компонентів особистості під час організації навчальної діяльності відбувалася через створення умов, які забезпечують суб'єктну позицію студентів на кожному окремому етапі навчального заняття.

Ключові слова: іноземна мова, методи навчання, мотивація, пізнавальна діяльність, студент.

© Надточій Н.О., Шмелькова А.М., 2020

Надточий Н.А., Шмелькова А.М. Синтез современных методов обучения иностранному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов вузов. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью преодоления противоречий между существующей в практике вузов системой профессиональной подготовки и требованиями общества к квалифицированным специалистам, способным к самообразованию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Цель статьи – теоретическое обоснование использования синтеза методов обучения английскому языку, реализуемых на практике и нацеленных на активизацию познавательной деятельности студентов гуманитарных специальностей высших учебных заведений.

В преподавании дисциплин в вузах применяются методы обучения, активизирующие познавательную деятельность студентов. Для управления формированием мышления студентов используются методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения.

Использование программированного обучения базируется на представлении о двусоставной учебной деятельности: ориентирующей и исполнительной. Проблемность в процессе обучения предполагает особую организацию содержания усваиваемых знаний, которые предоставляются студентам не в готовом виде, а в составе проблемного задания (вопросы, задачи, ситуации); умственные действия студента по поиску этого содержания и является процессом его усвоения.

В ходе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, в частности обучения иностранному языку, методы интерактивного (коммуникативного) обучения рассматриваются как главные. Стимулирование познавательной активности происходит в процессе обсуждения отдельных вопросов и проблем учебного материала, когда преподаватель вместе со студентами участвует в совместной продуктивной образовательной деятельности.

Использование синтеза предложенных методов обучения иностранному языку является одним из ведущих условий формирования учебно-познавательных мотивов у студентов гуманитарных специальностей. Активизация мотивационных компонентов личности при организации учебной деятельности происходила путем создания условий, обеспечивающих активную субъектную позицию студентов на каждом отдельном этапе учебного занятия.

Ключевые слова: иностранный язык, методы обучения, мотивация, познавательная деятельность, студент.

Natalya Nadtochii, Anna Shmelkova. Synthesis of modern methods of foreign language teaching as an activation means of cognitive activity of higher education students. The relevance of this article is determined by the need to overcome the contradictions between the existing system of professional training in higher education and the requirements of society for qualified professionals capable of self-education and self-improvement throughout their lives.

The purpose of the article is a theoretical substantiation of the use of the synthesis of English teaching methods, which are implemented in practice and which are aimed at activating the cognitive activity of arts students in higher educational institutions.

In the teaching of certain disciplines in higher education institutions, teaching methods are used to activate the cognitive activity of students. From the point of view of teaching humanities, methods of programmed, problem-based, and interactive (communicative) teaching are used to control the formation of students' thinking.

The use of programmed learning is based on the idea of two-part learning activities: instructive and executive. Problems in the learning process involve a special organization of the acquired knowledge content when it is provided to students, not in the complete form, but as the desired unknown being part of the problem task (questions, tasks, situations), the intellectual activity of the student in search of this content constitutes the process of its assimilation.

In the course of teaching the disciplines of the humanities, in particular foreign language teaching, methods of interactive (communicative) learning are considered as the main ones. Stimulation of cognitive activity occurs in the process of discussing certain issues and problems of educational material, when the teacher, on a par with students, participates in joint productive educational activities, in contrast to the interaction of two activities – educational and training.

The results of the student survey showed that the use of the synthesis of the proposed methods of teaching a foreign language is one of the leading conditions for the formation of educational and cognitive motives in students of humanities. Activation of personality motivational components during the organization of educational activities takes place through the creation of conditions that provide a subjective position of students at each stage of the lesson.

Key words: cognitive activity, foreign language, motivation, student, teaching methods.

Постановка проблеми. Перед педагогічною наукою стоїть завдання створення ефективних дидактичних систем, які базуються на застосуванні таких технологій, форм і методів навчання, які б забезпечували інтенсивне оволодіння системою знань, формування вмінь, навичок і на цій основі суттєво підвищували рівень самостійної творчої діяльності студентів, створювали умови для більш повного й ефективного використання ними свого інтелекту, які б сприяли всебічному розвиткові особистості та реалізації завдань професійного розвитку спеціаліста.

Важливість формування у майбутніх фахівців ініціативи і відповідальності, потреби в постійному відновленні своїх знань

в умовах інформатизації суспільства, здатності до новаторських рішень стає загальним стратегічним завданням вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність упровадження педагогічних технологій як одну з умов формування мотиваційної сфери особистості підкреслювали В. Безпалько, М. Євтух, О. Бойко, В. Галузинський, умови особистісно орієнтованого навчання досліджували І. Якиманська, Є. Бондаревська, Д. Белухін, С. Кульневич, О. Фридман, О. Малихіна, Г. Балл, С. Подмазін, О. Сібіль, І. Бех, О. Савченко.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення про взаємозв'язок та взаємообумовленість явищ, про системне вивчення людини як активного суб'єкта, активну роль особистості в засвоєнні знань, про необхідність створення умов для переходу від навчання до самоосвіти, особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців.

Теоретичною основою дослідження стали Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Закон України «Про освіту» [7], Закон України «Про вищу освіту» [6], концепція гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Е. Лузік); наукові праці дослідників щодо цілісності навчального процесу (І. Лернер), взаємозв'язку навчання та виховання (С. Золотухіна, М. Приходько), особистісно орієнтованого навчання (Д. Белухін, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Малихіна, С. Савченко, І. Якиманська), професійного розвитку студентів університетів (А. Алексюк, Р. Бибріх, О. Глузман, І. Зязюн, О. Цокур, Л. Калініна, Т. Веретенко, Є. Павлютенков, О. Пєхота, Н. Токар).

Актуальність та доцільність даної статті зумовлена необхідністю подолання суперечностей між існуючою в практиці закладів вищої освіти системою професійної підготовки та вимогами суспільства до кваліфікованих спеціалістів, здатних до самоосвіти та самовдосконалення протягом усього життя.

Мета статті – теоретичне обґрунтування використання синтезу методів навчання англійської мови, які націлені на активізацію пізнавальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У викладанні окремих дисциплін у ЗВО застосовуються методи навчання, що активізують пізнавальну діяльність студентів. Для керування

формуванням мислення студентів використовуються методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання гуманітарних дисциплін.

Програмоване навчання як метод керування освітнім процесом зародилося в 50-і роки в США [17]. Передбачалося зробити доступним спостереженню і реальному впливу весь хід процесу навчання, а не тільки його результат як у традиційному навчанні. Даний метод піддавався серйозній критиці як західних, так і вітчизняних педагогів і психологів, оскільки зводився до керування лише формальною стороною навчальної діяльності – одержанням і запам'ятовуванням інформації. У теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [2], Н. Тализіної [11] було запропоновано програмувати не порції матеріалу, що запам'ятовуються, а саму навчальну діяльність учнів. Сутність програмованого навчання, відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, полягає в тому, що одержання знань і уявлень про нову діяльність і саме виконання цієї діяльності відбувається в єдиному процесі. На сучасному етапі розвитку методики викладання програмоване навчання розглядається як можлива основа для впровадження ефективного дистанційного навчання [1: 13].

Використання даного методу в ході експериментального навчання базувалось на уявленні про двоскладову навчальну діяльність: орієнтовану і виконавчу. Для правильного виконання виконавчої частини нової діяльності у свідомості студентів створювалася орієнтовна основа – знання й уявлення про діяльність. Під час виконання незнайомої дії студенти отримували схеми (програми) орієнтовної основи цієї дії з детальною вказівкою порядку виконання всіх операцій у потрібній послідовності й із потрібною якістю. Якщо студент орієнтується в загальній логіці виконання діяльності, йому пропонуються завдання, що моделюють різноманітні умови виконання даної діяльності. Навчальні завдання, спрямовані на моделювання невизначеної, суперечливої ситуації, де знаходження відповіді залежить від розумових дій студента, ми розділяли на предметні, логічні і психологічні. При вирішенні предметних завдань студенту необхідно було орієнтуватися в предметному полі – виділяти, класифікувати, аналізувати об'єкти предметного світу для вирішення завдання. Для виконання

логічних завдань міркування повинні бути спрямовані на виявлення умов успішного вирішення завдання. Принциповою ознакою психологічних завдань є актуалізація особистісних якостей (воля, наполегливість, вдумливість), щоб студент був спрямований на знаходження правильного вирішення і не піддавався помилковому підказуванню.

Проблемне навчання, за даними вітчизняних і закордонних дослідників [3; 5; 11; 14; 10], дозволяє значно активізувати інтелектуальну активність студентів; засвоювати знання як деякі загальні закономірності або способи дій, які вони можуть застосовувати для вирішення широкого кола теоретичних і практичних завдань.

Проблемність у процесі навчання передбачає особливу організацію змісту засвоюваних знань, коли вони надаються студентам не в готовому вигляді, а в складі проблемного завдання (питання, завдання, ситуації) як невідоме, яке потрібно знайти; розумові дії студента з пошуку цього змісту і є процесом його засвоєння.

Сучасні дослідники вважають розвиток розумових та творчих здібностей, формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виховання самостійності та активності, а також формування так званих “soft skills” перевагами використання проблемного навчання [4: 16].

Для активізації інтелектуальної активності, самостійної розумової діяльності студентів, формування в них стійких навчально-пізнавальних мотивів у ході експерименту нами використовувалися проблемні методи навчання з урахуванням виділених О. Матюшиним [8] умов їхнього використання:

– теоретичне або практичне завдання студентам, у процесі вирішення якого вони повинні одержати нове знання або способи дій, повинно ґрунтуватися на вже набутих знаннях, містити складник, який потрібно знайти, викликати потребу в одержанні відсутнього знання;

– проблемне завдання повинно враховувати реальний рівень знань тих, кого навчають, відповідати їхнім інтелектуальним можливостям;

– у якості проблемних завдань можуть виступати навчальні завдання, питання, практичні завдання, які ставлять студентів у проблемні ситуації. При цьому питання стає проблемним, якщо

воно збігається з питанням, що виникає в самого студента під час читання умов завдання;

– проблемна ситуація досягає планованого ефекту, якщо студенти пояснюють відомі факти, застосовуючи теорію на практиці або відчуваючи потребу в одержанні нових знань, коли виникає інтерес як діючий мотив навчальної діяльності;

– у ситуації, коли студенти не можуть вирішити проблемну ситуацію, викладач повинен зазначити причини невиконання завдання і пояснити необхідний матеріал.

На наш погляд, пояснення нового матеріалу повинно йти за питаннями самих студентів, що виникають у процесі аналізу причин труднощів під час вирішення завдання. У цьому випадку поставлення студентами питань і є вираженням потреби в новому знанні, пізнавального інтересу, що став мотивом навчальної діяльності. Якщо в ході вирішення проблемного завдання студенти зуміли самі знайти невідоме (закономірність, спосіб дій) без пояснення нового матеріалу, викладач повинен висловити своє позитивне ставлення, оцінити роботу, закріпити в пам'яті тих, кого навчають, досягнутий успіх, стимулюючи їх до поставлення перед собою нових, більш складних пізнавальних цілей.

У ході викладання дисциплін гуманітарного циклу, зокрема навчання іноземної мови, методи інтерактивного навчання розглядаються як основні, головні. Основою даних методів є розуміння навчання як взаємодії педагога й студентів. Стимулювання пізнавальної активності відбувається в процесі обговорення окремих питань і проблем навчального матеріалу, коли викладач на рівних зі студентами бере участь у спільній продуктивній освітній діяльності [12: 27]. У ході експерименту під час проведення навчальних занять було використано такі методи інтерактивного навчання: евристична бесіда, дискусія, «мозкова атака», метод «круглого столу», ділові та рольові ігри, конкурси практичних робіт із їхнім захистом і обговоренням.

Метод евристичної бесіди дозволяє в колективному пошуку здійснити вирішення навчального завдання, обмін думками, припущеннями, варіантами вирішення проблеми, активізуючи мислення, пізнавальну активність один одного. Цей метод є ефективним під час розгляду певної філософської теми, наприклад "Happiness" (3 курс). Студенти висловлюють свою

думку, додають показники щастя особистості для того, щоб повністю відобразити поняття «щастя» для різних поколінь.

Метод навчальної дискусії – спеціально запрограмоване вільне обговорення теоретичних питань навчальної програми. Принципова відмінність дискусії від евристичної бесіди полягає в зіткненні різних позицій, думок її учасників. Саме таке зіткнення різних точок зору породжує нові думки, неординарні рішення, стимулюючи розумову активність, свідоме засвоєння навчального матеріалу. На цю психологічну особливість дискусії вказувала А. Маркова [9: 108–109]. Цей метод може бути використаний під час вивчення будь-якої теми, наприклад, теми “Languages of the world” (3 курс). Але іноді виникає ситуація, коли рішення проблеми достатньо однозначне, студенти не бачать сенсу відповідати на запитання, а викладач хоче почути розгорнуту відповідь. У такому разі викладач може дотримуватися протилежної точки зору, навіть якщо вона неправильна, тим самим стимулюючи студентів переконати його. Наприклад, запитання про державну мову. Зрозуміло, що більшість студентів підтримує визнання української як державної мови, але викладач може наполягати на іншій мові як державній, і студенти досить жваво переконують викладача. Або, під час вивчення теми “Painting” викладач просить студентів переконати його, що картина «Мадонна Літа» Леонардо да Вінчі дійсно є шедевром (3 курс).

Близьким до методу дискусії є метод круглого столу, що прийшов у педагогіку з галузі науки та політики. Цей метод дозволяє підвищити ефективність засвоєння студентами теоретичних знань із проблеми шляхом її розгляду з різних наукових позицій, дисциплін (педагогіки і соціології, психології та права й ін.). Метод круглого столу було використано і в інших формах навчання: навчально-методична конференція студентів-філологів, істориків, педагогів, психологів, соціологів з проблеми “Morality, the will to choose and the task of educating the younger generation”; круглі столи в міжнародному співробітництві.

Метод «мозкового штурму» в практику викладання у ЗВО прийшов із менеджменту, економічного керування. Його сутність полягає в колективному пошуку варіантів вирішення складної проблеми шляхом висловлення випадкових ідей, здогадів, асоціацій із їх наступним аналізом і оцінкою доцільності

використання. Метод «мозкового штурму» може бути застосований, коли ставиться мета вирішення якоїсь проблеми декількома шляхами. Наприклад, викладаючи методику викладання іноземної мови (3-4 курс) викладач дає приклад проблемної ситуації, котра може виникнути під час заняття. Мета роботи – виробити варіанти рішення даної проблеми. (“You have come into the classroom with naughty and screaming children, who don’t pay any attention to you. What will you do to attract their attention?”, або “One of the students refuses to answer for several lessons. What are your actions?”).

Метод ділової (рольової) гри також прийшов у педагогічну практику зі сфери керування як «метод імітації (наслідування, зображення, відбитка) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за заданими або виробленими самими учасниками гри правилами» [15: 3–4]. Наприклад, під час вивчення теми “My house” (1 курс) можна запропонувати ситуацію вибору оселі для вашої родини. Завдання викладача чітко сформулювати ролі: чоловік, дружина, діти, бабуся та агент із нерухомості. Кожен із родини має свої побажання, вимоги, а агент хоче продати дім, тому рекламує переваги та намагається приховати недоліки будівлі. Ділова гра будується на ситуації, яка може відбутися на робочому місці. Наприклад “Meeting of a foreign partner at the airport”, “Negotiations”, “Contracting”, “Applying for a job” (1-3 курс).

Нами були виділені і проаналізовані умови використання зазначених методів для формування навчально-пізнавальних мотивів під час як лекційних, так і практичних навчальних занять. Для оцінки ефективності навчальних занять із погляду проблеми дослідження, ми запропонували студентам оцінити, якою мірою використані методи і прийоми освітньої діяльності сприяють активізації їхньої пізнавальної діяльності (інтерес до предмета, бажання самостійно розібратися в проблемі, одержати додаткову інформацію та ін.) (шкала оцінювання у балах: - 2, -1, 0, +1, +2). Результати цього опитування свідчили, що використання синтезу запропонованих методів значно сприяє підвищенню рівня зазначених показників (78 % студентів виставили бал +, 15 % студентів виставили бал + 1, 7% – бал 0).

Висновки дослідження і перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку. Поєднання різноманітних методів

навчання іноземної мови є однією з провідних умов формування навчально-пізнавальних мотивів у студентів гуманітарних спеціальностей. Активізація мотиваційних компонентів особистості під час організації навчальної діяльності відбувалася через створення умов, які забезпечують активну суб'єктну позицію студентів на кожному етапі навчального заняття.

Перспективним є вивчення питань організації інших етапів навчального заняття як умови активізації пізнавальної діяльності (наприклад контрольного), а також добору змісту навчального матеріалу, який би забезпечував стимулювання навчальної діяльності шляхом орієнтації на загальнолюдські цінності та професійні цілі студентів, їхні статево-вікові потреби, а також новизну матеріалу, опору на наявні знання і минулий досвід, усвідомлення практичного значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузько В.Л., Іваницька Н.А. Програмоване навчання як основа дистанційної освіти в загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 127. С. 12–15.
2. Гальперин П.Я. О психологических основах программированного обучения. *Новые исследования в педагогических науках*. Вып. V. М., 1965. 367 с.
3. Гебос А.И. Психология свойств личности. Кишинев: Лумина, 1986. 81 с.
4. Герлун Н. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних творчих здібностей учнів. *Директор школи.* 2006. № 27. С. 33–38.
5. Дайри Н.Г. Главное усвоить на уроке. М.: Знание, 1984. 80 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2014, № 37–38, ст. 2004. URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 17.07.2020).
7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–9, ст. 380. URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 17.07.2020).
8. Лернер И.Я. Дидактическая основа методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
9. Маркова А.К., Орлов А.Б., Матис Т.А. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
10. Матюшин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Наука, 1972. 180с.

11. Талызина В.П. Теоретические основы разработка модели специалиста. М.: Знание, 1985. 136 с.
12. Формирование учебной деятельности студентов / під ред. В.Я. Ляудис. М.: МГУ, 1989. 240 с.
13. Хом'як І. Програмоване навчання. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологія.* 2010. Вип. 50. С. 135–143.
14. Хруцкий Е.А. Организация и проведение деловых игр. М.: Педагогика, 1991. 320 с.
15. Ягупов В.В. Педагогіка. К.: Либідь, 2002. 560 с.
16. Юровчик В.Г. Проблемне навчання як метод організації навчальної діяльності учнів. *Педагогічний пошук*. № 3 (91). 2016. С. 28–29.
17. Skinner B.F. The behaviour of organisms. *An experimental approach*. N.Y., 1938. P. 43–54.

REFERENCES

1. Buzko, V.L. and Ivanytska, N.A. (2015). Prohramovane navchannya yak osnova dystantsiynoyi osvity v zahalnoosvitniy shkoli [Programmed learning as the basis for distance education in secondary school]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences], 127,* pp. 12–15 [in Ukrainian].
2. Galperin, P.Ja. (1965). O psihologicheskih osnovah programmirovannogo obuchenija [On the psychological foundations of programmed learning]. *Novye issledovanija v pedagogicheskih naukah [New research in educational sciences], Issue IV*. Moscow: Progress [in Russian]
3. Gebos, A.I. (1986). *Psihologija svojstv lichnosti [Psychology of personality traits]*. Kishinev: Lumina [in Russian].
4. Herlun, N. (2006). Problemne navchannya yak zasib formuvannya piznavalnykh tvorchykh zdibnostey uchniv [Problem-based learning as a means of forming students' cognitive creative abilities]. *Dyrektor shkoly [School Director], 27,* pp. 33–38 [in Ukrainian].
5. Dajri, N.G. (1984). *Glavnoe usvoit na uroke [The main thing to be learnt at the lesson]*. Moscow: Znanie [in Russian].
6. Zakon Ukrayiny "Pro vyshhu osvitu" [Law of Ukraine "On Higher Education"]. (2014). *Vidomosti Verxovnoyi Rady* [*Verkhovna Rada bulletin*]. 2014, *37–38, art. 2004.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [Accessed 17 July 2020] [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrayiny "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). *Vidomosti Verxovnoyi Rady* [*Verkhovna Rada bulletin*]. 2017, *38–39, art. 380.* URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [Accessed 17 July 2020] [in Ukrainian].

8. Lerner, I.Ja. (1981). *Didakticheskaja osnova metodov obuchenija [Didactic basis of teaching methods]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
9. Markova, A.K., Orlov, A.B. and Matis, T.A. (1990). *Formirovanie motivacii uchenija [Formation of learning motivation]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
10. Matjushin, A.M. (1972). *Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii [Problematic situations in thinking and learning]*. Moscow: Nauka [in Russian].
11. Talyzina, V.P. (1985). *Teoreticheskie osnovy razrabotki modeli specialista [Theoretical foundations of specialist model development]*. Moscow: Znanie [in Russian]
12. Ljaudis, V.Ja. (Ed.). (1989). *Formirovanie uchebnoj dejatelnosti studentov [Formation of educational activity of students]*. Moscow: MGU [in Russian].
13. Khomyak, I. (2010). Prohramovane navchannya [Programmed learning]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Filolohiya* [*Bulletin of Lviv University. Series: Philology*], *50*, pp. 135–143 [in Ukrainian].
14. Hruckij, E.A. (1991) *Organizacija i provedenie delovyh igr [Organization and carrying out of business games]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
15. Jagupov, V.V. (2002). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kyiv: Libid [in Ukrainian].
16. Yurovchyk, V.H. (2016). Problemne navchannya yak metod orhanizatsiyi navchalnoyi diyalnosti uchniv [Problem-based learning as a method of organizing students' learning activities]. *Pedahohichnyy poshuk [Pedagogical search]*, *3 (91)*, pp. 28–29 [in Ukrainian].
17. Skinner, B.F. (1938). The behaviour of organisms. *An experimental approach*. New York, pp. 43–54 [in English].

Надточій Наталя Олександрівна, канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології Запорізького національного університету (69600, Запоріжжя, вул. Жуковського, 66); e-mail: nadnathaly@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-7058-6460.

Надточий Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Запорожского национального университета (69600, Запорожье, ул. Жуковского, 66); e-mail: nadnathaly@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-7058-6460.

Natalya Nadtochii, PhD in Pedagogics, Associate Professor, English philology department, Zaporizhzhya national university (69600, Zaporizhzhya, 66 Zhukovsky str.); e-mail: nadnathaly@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0002-7058-6460.

Шмелькова Ганна Миколаївна, канд. пед. наук, доцент кафедри ділової комунікації Запорізького національного університету (69600, Запоріжжя, вул. Жуковського, 66); e-mail: shmelanna1205@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-2475-3739.

Шмелькова Анна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры деловой коммуникации Запорожского национального университета (69600, Запорожье, ул. Жуковского, 66); e-mail: shmelanna1205@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-2475-3739.

Anna Shmelkova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Business Communication Department, Zaporizhzhya national university (69600, Zaporizhzhya, 66 Zhukovsky str.); e-mail: shmelanna1205@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-2475-3739.

УДК 378.01 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-05

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Пліс В.П. (Харків)

У статті визначено, що на тлі зростання значущості проблеми формування у школярів духовно-моральних цінностей значно загострюється потреба в підвищенні ефективності викладання філологічних предметів, які мають у цьому плані значний педагогічний потенціал. Як установлено, різні аспекти проблеми викладання в школі філологічних предметів є об'єктом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців, проте сьогодні існує нагальна потреба в з'ясуванні можливостей та перспектив застосування вчителями-філологами у процесі навчання школярів різних видів медіаресурсів, а також у забезпеченні підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів медіакомпетентності. Тому метою статті є розкриття окремих аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів до формування медіакомпетентності старшокласників.

У публікації проаналізовано різні тлумачення поняття «медіакомпетентність», на цій підставі медіакомпетентість визначено як інтегративну якість людини, що забезпечує її спроможність кваліфіковано й відповідально працювати з медіаресурсами та адекватно використовувати їх у різних життєвих ситуаціях. У статті також виявлено особливості предметів гуманітарного й, зокрема, філологічного циклу, проаналізовано наведену в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти мету вивчення старшокласниками предметів, що відносяться до освітньої галузі «Мови і літератури». Установлено, що суть та зміст медіакомпетентності значною мірою узгоджується з метою та завданнями вивчення старшокласниками цих предметів. Доведено, що педагогічно грамотне використання медіаресурсів під час викладання гуманітарних предметів у старшій школі забезпечує не тільки ефективне формування медіакомпетентності учнів, але й покращення їхніх навчальних досягнень у вказаній освітній галузі.

У статті зроблено висновок про те, що у вищій школі важливо забезпечити цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів-філологів до формування медіакомпетентності старшокласників. Під час здійснення цієї підготовки необхідно забезпечити не тільки засвоєння студентами знань про суть медіакомпетентності та специфіку її розвитку в учнів старшої школи, але й опанування ними вмінь відбору оптимальних завдань для формування цієї компетентності.

Ключові слова: майбутній учитель-філолог, медіакомпетентність, підготовка, старшокласник, філологічні предмети.

© Пліс В.П., 2020

Плис В.П. Отдельные аспекты подготовки будущих учителей-филологов к формированию медиакомпетентности старшеклассников. В статье определено, что на фоне роста значимости проблемы формирования у школьников духовно-нравственных ценностей значительно обостряется потребность в повышении эффективности преподавания филологических предметов, которые имеют в этом плане значительный педагогический потенциал. Как установлено, различные аспекты проблемы преподавания в школе филологических предметов являются объектом исследования многих украинских и зарубежных ученых, однако сегодня существует насущная необходимость в выяснении возможностей и перспектив применения учителями-филологами в процессе обучения школьников разным видам медиаресурсов, а также в обеспечении подготовки будущих учителей-филологов к формированию у учащихся медиакомпетентности. Поэтому целью статьи является раскрытие отдельных аспектов подготовки будущих учителей-филологов к формированию медиакомпетентности старшеклассников.

В публикации проанализированы различные толкования учеными понятия «медиакомпетентность», на основе этого медиакомпетентность определена как интегративное качество человека, обеспечивающее его способность квалифицированно и ответственно работать с медиаресурсами и адекватно использовать их материалы в различных жизненных ситуациях. В статье также выявлены особенности предметов гуманитарного и в частности филологического цикла, проанализирована приведенная в Государственном стандарте базового и полного общего среднего образования цель изучения старшеклассниками предметов, относящихся к образовательной области «Языки и литературы». Установлено, что суть и содержание медиакомпетентности в значительной степени согласуется с целями и задачами изучения старшеклассниками этих предметов. Доказано, что педагогически грамотное использование медиаресурсов при преподавании гуманитарных предметов в старшей школе не только обеспечивает эффективное формирование медиакомпетентности учащихся, но и способствует улучшению их знаний в указанной сфере образования.

В статье сделан вывод о том, что в высшей школе важно обеспечить целенаправленную подготовку будущих учителей-филологов к формированию медиакомпетентности старшеклассников. При осуществлении этой подготовки необходимо обеспечить не только усвоение студентами знаний о сути медиакомпетентности и специфике ее развития у учащихся старшей школы, но и овладение ими умениями отбора оптимальных задач для формирования этой компетентности.

Ключевые слова: будущий учитель-филолог, медиакомпетентность, подготовка, старшеклассник, филологические предметы.

Valeriia Plis. Specific aspects of training future philology teachers to form media competence of high school students. The author argues that the growing importance of forming spiritual and moral values of school children makes more acute the necessity to provide more efficient teaching of the philological subjects,

which have significant pedagogical potential in the above area. Various aspects of the problem of teaching philological subjects at school have been researched by many Ukrainian and foreign scholars, however, nowadays there is an urgent need to determine possibilities and prospects for the application of various types of media resources within the teaching process by philology teachers, as well as ways of training future philology teachers to form students' media competence. Therefore, the purpose of the article is to clarify specific aspects of training future philology teachers to form high school students' media competence.

The author analyzes various interpretations of the "media competence" concept and defines it as an integrative quality of a personality that provides the ability to operate competently and responsibly with media resources and use their materials in different life situations appropriately. The article also reveals specifics of the humanities and, in particular, philological cycle subjects, and analyzes the purpose of teaching subjects related to the educational field "Languages and Literature" (given in the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education) to high-school students. The study has shown that the essence and content of media competence are substantially consistent with the purpose and objectives of studying the above subjects by high-school students. Pedagogically efficient usage of media resources when teaching humanities subjects in high school both provides the effective formation of students' media competence and improves their educational achievements in this educational field.

The author concludes that there is a necessity to provide purposeful training of future philology teachers to form media competence of high school students. This training should not only give the future teachers the knowledge about the essence of media competence and the specifics of its development in high school students but also let them master the skills in selecting optimal tasks for competence formation.

Key words: future philology teacher, high school student, media competence, philological subjects, training.

Постановка проблеми. На тлі сучасних викликів реальності значно зростає важливість формування духовно-моральних цінностей членів українського суспільства, що є необхідною передумовою для його нормального функціонування й подальшого розвитку. У зв'язку з цим загострюється потреба в підвищенні ефективності викладання філологічних предметів у закладах загальної середньої освіти, бо вказані предмети мають значний педагогічний потенціал у формуванні особистості учня.

Реалізація зазначеного потенціалу відбувається через звернення педагога до індивідуального досвіду школярів, цілеспрямоване пред'явлення їм відібраного ціннісно збагаченого навчального матеріалу, спонукання до його осмислення та співвіднесення із власними переконаннями, ідеалами та очікуваннями. У свою

чергу, це створює сприятливі передумови для формування в особистості схильності до сприйняття ціннісного контексту, відпрацювання власної суб'єктивної позиції стосовно кожного обраного об'єкта філологічного дослідження, а як наслідок – забезпечує структурування індивідуального життєвого досвіду людини, активізує регулярне переосмислення нею персональної системи цінностей.

Варто також наголосити на актуальності та доцільності широкого використання на уроках із предметів філологічного циклу різного виду медіаресурсів, робота з якими вимагає від учнів прояву логічного і критичного мислення, комунікативних здібностей, емпатії й інших особистісних якостей та властивостей. У світлі цього в школі важливо проводити цілеспрямовану роботу, спрямовану на формування компетентності школярів у галузі використання медіа, що вимагає від учителя відповідної практичної підготовленості до такої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами проведеного аналізу наукових джерел з'ясовано, що сьогодні різні аспекти проблеми викладання в школі філологічних предметів є об'єктом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців. Так, окремі історичні аспекти та подальші перспективи розвитку філологічних наук висвітлено в працях К. Близнюк, В. Дроздової, С. Куранової, А. Лучик, Н. Томи, Ш. Поллока, О. Семеног та ін. Специфіку навчання дисциплін філологічного циклу розкрито в напрацюваннях Л. Базиль, С. Караман, Л. Мацько, А. Нікітіної та ін. Авторські методики викладання філологічних дисциплін у закладах освіти різного типу представлено в наукових доробках О. Горошкіної, Л. Паламар, О. Циганок, Н. Ушакової, Т. Яценко та ін.

Основні шляхи використання філологічних дисциплін як засобу формування особистості схарактеризовано в працях Л. Андрейко, Г. Мариківської, О. Петрович, М. Пентилюк, О. Шевчук та ін. Питання використання педагогами-філологами інноваційних технологій у своїй професійній діяльності висвітлено в наукових розвідках І. Бопка, Т. Кулікової, О. Кучерук, О. Осової, В. Сидоренко та ін.

Сучасні вчені приділяють значну увагу різним питанням медіаосвіти. Так, у науковій літературі висвітлено історичні аспекти здійснення медіаосвіти (М. Коропатник, І. Левшина,

О. Федоров та ін.), розкрито сутність та перспективи подальшого розвитку медіаосвіти в Україні (І. Духаніна, Н. Іванов, К. Левківський, В. Тарабін та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Названі вчені зробили вагомий внесок у вивчення проблеми викладання філологічних дисциплін у сучасних закладах освіти. Проте дослідження науковців та результати опрацювання практичного досвіду стали підставою для висновку про необхідність продовження наукового пошуку в указаному напрямі. Зокрема, встановлено, що існує нагальна потреба в з'ясуванні можливостей та перспектив застосування в процесі навчання школярів різних видів медіаресурсів, а також у забезпеченні підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів медіакомпетентності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити окремі аспекти підготовки майбутніх учителів-філологів до формування медіакомпетентності старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення порушеної проблеми передбачає уточнення авторського тлумачення поняття «медіакомпетентність». Як установлено в дослідженні, це поняття трактується в сучасній педагогіці неоднозначно.

Так, автори багатьох наукових публікацій (В. Іванов, О. Волошенюк, А. Литвин, Т. Носкова, В. Робак, А. Сулім, А. Федоров) стверджують, що медіакомпетентність – це результат інтеграції сукупності відповідних мотивів, знань, умінь, здібностей, які забезпечують здатність особистості здійснювати підбір, критичний аналіз, оцінювання, використання, створення та передачу медіатекстів різних жанрів і форм, а також аналіз багатоаспектних процесів функціонування медіа в сучасному соціумі [4; 5; 6; 8; 10]. І. Григор'єва під цим поняттям розуміє здатність особистості до реалізації культуровідповідних видів діяльності, ведення діалогу з іншими людьми та вирішення різних життєвих завдань в умовах інформаційного суспільства на основі використання медіа [1: 15].

О. Кутькіна тлумачить зазначене поняття як складне особистісне утворення людини, що включає в себе сукупність її знань про медіа, умінь і навичок їх практичного застосування,

відповідні якості та властивості людини (пізнавальна активність, критичне мислення, творче мислення, комунікативність, рефлексійність), досвід використання медіа в різних сферах діяльності, зокрема досвід роботи з комп'ютером як основним медіаінструментом, а також розвиненість позитивної мотивації й ціннісно-смислових уявлень (ставлень) про діяльність із використанням медійних засобів [3: 8]. О. Шариков і С. Шумаєва вбачають сенс медіакомпетентності в здатності людини сприймати, створювати, передавати, інтерпретувати медійну інформацію, розвиненості вмінь критично мислити та вести медіатизований діалог з іншими людьми, грамотно використовувати різні технічні й семіотичні системи з урахуванням їх обмежених можливостей [11: 12].

Аналіз трактувань зазначеного поняття вченими свідчить про те, що їх розуміння суті цього поняття суттєво не суперечать між собою, а медіакомпетентність сприймається як результат спеціально організованої медіаосвіти. На основі врахування точок зору з окресленого питання різних науковців у представленій статті під медіакомпетентністю розуміється інтегративна якість людини, яка забезпечує її спроможність кваліфіковано й відповідально працювати з медіаресурсами та адекватно використовувати їх матеріали в різних життєвих ситуаціях.

Підкреслимо, що завдання формування медіакомпетентності учнів є актуальним для кожного етапу шкільної освіти, однак особливу важливість це завдання набуває на етапі старшої школи. Адже старшокласникам притаманні такі вікові особливості: досягнення періоду стабілізації особистості, підвищення рівня самосвідомості й розвиненості інтересу до власного світу, наявність бажання швидше подорослішати і прагнення до справедливості, професійне й особистісне самовизначення, активний розвиток інтелектуальних здібностей тощо.

Слід також зазначити, що особливі можливості щодо формування медіакомпетентності старшокласників мають предмети філологічного циклу. Як відзначається в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості школяра, формування в нього читацької, мовної й мовленнєвої культури, літературної і комунікативної компетентності, моральності, громадянськості, національної свідомості,

гуманістичних ціннісних орієнтацій і гарного естетичного смаку. У зазначеному документі також уточнюється, що вказана освітня галузь об'єднує в собі мовний (українська мова, мови національних меншин, іноземні мови) та літературний (українська література, світова література і літератури національних меншин) компоненти [2].

Науковці визначають такі особливості предметів гуманітарного й, зокрема, філологічного циклу: 1) викладання цих предметів передбачає формування у школярів певного суб'єктивного цінного ставлення до навчального матеріалу, накопичення досвіду спілкування з іншими людьми; 2) учні під час вивчення гуманітарних, у тому числі філологічних, предметів не просто накопичують нові знання, але й актуалізують, розвивають відповідні ціннісні ставлення, замінюючи застарілі на нові; 3) засвоєння особою навчального матеріалу з указаних предметів вимагає здійснення його співвіднесення із власними цінностями й переживаннями, уявної постановки себе на місце персонажів чи історичних героїв, постійної рефлексії власних ставлень та емоцій; 4) під час вивчення учнями гуманітарних і, зокрема, філологічних предметів складно визначити чітко описаний очікуваний результат, бо цей результат має узгоджуватися з персональними цілями, ідеалами, переконаннями, накопиченим досвідом людини; 5) гуманітарне пізнання забезпечує нерозривну єдність об'єкта вивчення й засвоєної інформації про нього та є процесом співробітництва і співтворчості школяра та автора твору, причому ефективність цього процесу значною мірою зумовлюється емоційно-ціннісним забарвленням засвоєних особою знань про гуманітарний об'єкт; 6) під час здійснення гуманітарного пізнання провідну роль виконує не логічне, а критичне та творче мислення, причому для розуміння гуманітарного об'єкта його слід сприймати як цілісність; 7) вивчення гуманітарних і особливо філологічних предметів значною мірою впливає на формування в учнів індивідуальної картини світу, відпрацювання персональних життєвих сенсів, ціннісного ставлення до цих навчальних предметів, оточуючих людей та світу загалом [7: 9].

Наведені вище вікові особливості старшокласників та специфіку викладання предметів філологічного циклу у школі важливо враховувати під час формування медіакомпетентності старшокласників. Тому в навчанні предметів філологічного

профілю школярів зазначеної вікової категорії центральне місце мають займати завдання конструктивного та творчого характеру.

У світлі викладеного можна підсумувати, що під час здійснення підготовки майбутніх учителів-філологів до формування медіакомпетентності старшокласників необхідно забезпечити не тільки засвоєння студентами знань про суть медіакомпетентності та специфіку її розвитку в учнів старшої школи, але й опанування ними вмінь відбору оптимальних завдань для формування цієї компетентності.

Наведемо приклади таких завдань. Так, учням 10 класу можна дати завдання такого типу: створити проєкт на тему «Зміни ідеалу української жінки протягом другої половини XX – початку XXI століття». Цей проєкт рекомендовано виконувати на основі вивчення та зіставлення змісту художніх творів та матеріалів ЗМІ, в яких описується вищеназваний ідеал.

Учням 12 класу можна запропонувати таке завдання: прочитати запропонований фрагмент художнього твору та проаналізувати, які художні прийоми й засоби було використано для представлення головних персонажів, сформулювати власне ставлення до цих персонажів. Іншим цікавим завданням для школярів цього класу є таке: переглянути декілька запропонованих сюжетів вітчизняних і зарубіжних телеканалів та проаналізувати, чи були в переглянутих відео застосовані спеціальні маніпулятивні прийоми. Для полегшення цієї роботи учасникам доцільно видати карти з описом різних прийомів маніпуляцій, наприклад таких: «однобічна перспектива», зсув акцентів, використання так званих «обтічних фраз»; подача інформації про певну малоймовірну подію подається як констатація факту тощо (під час виконання цього завдання в нагоді стануть ідеї медіа тренера В. Потапової). Після виконання цього завдання зі школярами варто обговорити, яка інформація здійснила на них більший вплив: із художньої книги чи телевізійної документальної передачі, а також попросити обґрунтувати свою думку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що суть та зміст медіакомпетентності як особистісної якості значною мірою узгоджується з метою та завданнями вивчення старшокласниками навчальних предметів, які відносяться до освітньої галузі «Мови і

літератури». Головною особливістю цих предметів є те, що засвоєння учнями їх змісту забезпечує формування певних суб'єктивних ціннісних ставлень особистості, розвиває їх критичне та творче мислення, допомагає краще розуміти навколишній світ і оточуючих людей, сприяє накопиченню життєвого досвіду. А тому впровадження відповідних медіаматеріалів у процес навчання цих предметів є цілком доцільним кроком. Причому важливо підкреслити, що педагогічно грамотне використання медіаресурсів під час викладання гуманітарних предметів у старшій школі не тільки забезпечує ефективне формування медіакомпетентності учнів, але й сприяє поліпшенню їхніх навчальних досягнень в освітній галузі «Мови і літератури». У світлі вищевикладеного зроблено висновок про те, що у вищій школі важливо забезпечити цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів-філологів до формування медіакомпетентності старшокласників. У подальшому дослідженні планується схарактеризувати методи та форми формування медіакомпетентності старшокласників під час вивчення предметів філологічного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева И.В. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор формирования медиакомпетентности будущего педагога: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркутский государственный университет, Педагогический институт. Иркутск, 2013. 239 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/1392-2011-п,8206#Text (дата звернення: 1.07.2020).
3. Кутькина О. П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Алтайский государственный педагогический университет. Барнаул, 2006. 22 с.
4. Литвин А.В., Робак В.Є. Завдання медіаосвіти в підготовці фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2013. № 3. С. 31–37.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; за наук. ред. В.В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.

6. Носкова Т. Медиакомпетентность. *Психология общения. Энциклопедический словарь* / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: ИК «Логос», 1999. 272 с.
8. Сулім А.А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти. *Вісник Харківського Національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціальні комунікації».* Харків, 2011. Вип. 3, № 968. С. 26–29.
9. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка; Х.: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
10. Федоров А.В. Классификация показателей информационной грамотности /компетентности личности URL: https: /psyfactor.org/lib/fedorov14.htm (дата звернення: 08.08.2020).
11. Шариков А.В. Медиа образование: мировой и отечественный опыт. М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. 64 с.
12. Шумаєва С. Медіа компетентність як складова загальної, мас-медійної просвіти. *Психологопедагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Випуск 48. URL: http: //library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_12.pdf (дата звернення 10.08.2020).

REFERENCES

1. Grigoreva, I.V. (2013). Informatsionno-obrazovatelnoe prostranstvo vuza kak faktor formirovanija mediakompetentnosti buduschego pedagoga [Informational and educational university space as a factor in future teachers' media competence formation]. *Candidate's thesis.* Irkutsk: Irkutsk State University, Pedagogical Institute [in Russian].
2. *Derzhavnyj standart bazovoyi i povnoyi zagalnoyi serednoyi osvity (Zatverdzheno Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. No. 1392 [State Standard of Basic and Complete Secondary Education (approved by order No. 1392 of November 23, 2011]*. Available at: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/1392-2011-p,8206#Text [Accessed 1 July 2020] [in Ukrainian].
3. Kutkina, O.P. (2006). Pedagogicheskie uslovija formirovanija mediakompetentnosti buduschih bibliotechno-informatsionnyh spetsialistov [Pedagogical conditions for forming media competence of future library and information specialists]. *Extended abstract of the candidate's thesis*. Barnaul: Altai State Pedagogical University [in Russian].

4. Lytvyn, A.V. and Robak, V.Y. (2013). Zavdannya mediaosvity v pidgotovci fahivciv. [Tasks of media education in training specialists]. *Naukovi zapysky Ternopilskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika [Scientific papers of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Part "Pedagogy"]*. Ternopil, *3*, pp. 31–37 [in Ukrainian].
5. Ivanov, V.F., Voloshenyuk, O.V. and Rizun, V.V. (Eds.) (2013). *Mediaosvita ta mediagramotnist [Media education and media literacy]*. Kyiv: Centr Vilnoiyi Presy [in Ukrainian].
6. Noskova, T. (2011). Mediakompetentnost [Media competence]. *Psihologija obschenija. Entsiklopedicheskij slovar* [Psychology of communication. Encyclopedia dictionary]. Bodalev, A. (Ed.). Moscow: Kogito-Centr [in Russian].
7. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskih system [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]*. Moscow: Logos [in Russian].
8. Sulim, .A. (2011). Mediakompetentnist jak rezultat uprovadzhennja mediaosviti [Media competence as a result of media education]. *Visnyk Harkivskogo Nacionalnogo universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya "Sotsialni komunikatsii" [Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University, Part "Social Communication"]*. Kharkiv, *3, No. 968*, pp. 26–29 [in Ukrainian].
9. Tkachova, N.O. (2006). *Aksiologichnyj pidhid do organizaciyi pedagogichnogo procesu v zagalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to organization of the pedagogical process at secondary school]*. Luhansk: Luhansk Taras Shevchenko National University; Kharkiv: Karavela [in Ukrainian].
10. Fedorov, A.V. *Klassifikacija pokazatelej informacionnoj gramotnosti / kompetentnosti lichnosti [Classification of criteria of a person's informational literacy / competence]*. Available at: https: //psyfactor.org/lib/fedorov14.htm [Accessed 8 August 2020] [in Russian].
11. Sharikov, A.V. (1990) *Media obrazovanie: mirovoj i otechestvennyj opyt [Media education: world and domestic experience]*. Moscow: NII SO i UK APN SSSR [in Russian].
12. Shumaeva, S. (2014). Media kompetentnist yak skladova zagalnoyi, mas-medijnoyi prosvity [Media competence as a component of general, mass-media education]. *Psyhologopedagogichni problemy silskoyi shkoly [Psychological and Pedagogical Problems of a Rural School]. Issue 48.* Available at: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_ silsk_shkolu/16/visnuk_12.pdf [Accessed 10 August 2020] [in Russian].

Пліс Валерія Павлівна, старший викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: valeriiaplis@karazin.ua; orcid: https://orcid.org/0000-0001-8922-1093.

Плис Валерия Павловна, старший преподаватель кафедры методики и практики преподавания иностранного языка факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4) e-mail: valeriiaplis@karazin.ua; orcid: https://orcid.org/0000-0001-8922-1093.

Valeriia Plis, Assistant Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice, The School of Foreign Languages, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: valeriiaplis@karazin.ua; orcid: https://orcid.org/0000-0001-8922-1093.

УДК 811.11: 378.147.091.33 – 027.22 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-06

THE USE OF CLASSROOM ROUTINES IN MEMORIZATION AND FURTHER DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Revutska S.M., Ph.D. in Pedagogics (Kharkiv)

The paper deals with the issue of memorization and acquisition of a target language unit by performing multiple repetitions while avoiding dullness and boredom. The author highlights the considerable role of classroom routines in memorization of target language units and further strengthening of communicative competence. Classroom routines are regarded as a powerful resource to solve a significant teaching problem connected with performing multiple repetitions and at the same time avoiding monotony.

This article aims to analyze the use of classroom daily routines in memorizing target language units and to offer a set of activities aimed at forming and developing such components of students' communicative competence as grammatical competence (words and rules) and discourse one (cohesion and coherence).

Various methods, strategies, techniques based on multiple repetitions of the same content are taken into consideration. Special attention is paid to drilling techniques. The peculiarities of meaningful repetition are revealed and as a result, the meaningful drilling technics are offered.

Learners of foreign languages retain new language units much more successfully not by rote memorization but when they get frequent repetition of these language units, make meaningful connections to real life and when these connections are personalized. In real life, people are frequently forced to repeat the same many times while performing daily routines. Such kind of repetition is natural. In foreign language teaching performing daily routines acts like an artificial linguistic environment and can work as a kind of language immersion.

The author offers some examples of activities aimed at forming, developing, and strengthening such components of students' communicative competence as grammatical competence (words and rules) and discourse one (cohesion and coherence). They are described in the most frequently used formats.

Classroom routines are certain to be a powerful resource to solve the problem connected with performing memorization and at the same time avoiding dullness and tedium. It is proved that well-organized daily classroom routines performing activities ensure substance memorization, not rote one. Moreover, properly organized daily classroom routines are supposed to reduce teacher talking time and consequently to increase student talking time.

Key words: communicative competence, meaningful drilling, memorization, multiple personalization, repetitions, routines.

© Revutska S.M., 2020

Ревуцька С.М. Використання рутинних класних процедур у запам'ятовуванні та подальшому розвитку комунікативної компетентності. У статті розглянуто можливість виконувати багаторазові повторення з метою запам'ятовування та засвоєння цільової мовної одиниці та водночас уникати беззмістовності та втоми. Висвітлено велику роль рутинних класних процедур у запам'ятовуванні певних мовних одиниць і у подальшому розвитку комунікативної компетентності. Рутинні класні процедури розглядаються як потужний ресурс для вирішення проблеми здійснення багаторазових повторень із метою запам'ятовування і водночас уникання монотонності.

Мета статті – проаналізувати можливість використання рутинних класних процедур для запам'ятовування та засвоєння цільових мовних одиниць, а також запропонувати комплекс вправ, спрямованих на формування та розвиток таких компонентів комунікативної компетентності учнів, як граматичний (слова та правила) та дискурсний (зв'язність і узгодженість).

До уваги беруться різні методи, стратегії, техніки, які засновані на багаторазовому повторенні одного і того ж контенту. Особлива увага приділяється техніці «дрилінга». Розкрито особливості усвідомленого (не механічного) повторення і в результаті запропоновано техніку усвідомленого «дрилінга».

Наголошується, що нові мовні одиниці набагато успішніше засвоюються, коли студенти часто їх повторюють, установлюючи чіткі зв'язки з реальним життям, а ці зв'язки персоналізуються. У реальному житті люди часто змушені повторювати те саме багато разів, виконуючи щоденні рутинні процедури. Таке повторення є природним. При навчанні іноземної мови виконання рутинних процедур діє як штучне мовне середовище і може працювати як своєрідне занурення у мову.

Представлені методичні прийоми, спрямовані на формування та розвиток таких компонентів комунікативної компетентності, як граматична і дискурсна.

Рутинні класні процедури, безсумнівно, є потужним джерелом для вирішення проблеми, пов'язаної із виконанням багаторазових повторень, і в той же час запобіганням неприродності. Доведено, що доцільно організоване виконання рутинних процедур забезпечує осмислене, а не механічне запам'ятовування. Більш того, рутинні класні процедури, належним чином організовані, скорочують час мовлення викладача і, відповідно, збільшують час мовлення студентів.

Ключові слова: багаторазові повторення, запам'ятовування, комунікативна компетентність, осмислений «дрилінг», персоналізація, рутинні класні процедури.

Ревуцкая С.М. Использование рутинных классных процедур в запоминании и дальнейшем развитии коммуникативной компетентности. В статье рассматривается возможность выполнять многократные повторения с целью запоминания и усвоения целевой языковой единицы и избегать при этом бессодержательности и

утомительности. Внимание акцентируется на неоценимой роли рутинных классных процедур в запоминании языковых единиц и развитии коммуникативной компетентности. Рутинные классные процедуры рассматриваются как мощный ресурс для решения важной проблемы, связанной с выполнением многократных повторений и в то же время избеганием монотонности.

Цель статьи – проанализировать возможность использования рутинных классных процедур для запоминания и усвоения целевых языковых единиц и предложить комплекс упражнений, направленных на формирование и развитие таких составляющих коммуникативной компетентности учащихся, как грамматическая (слова и правила) и дискурсная (связность и согласованность).

Анализируются различные методы, стратегии, приемы, основанные на многократном повторении одного и того же контента. Особое внимание уделяется технике «дрилинга». Выявлены особенности осмысленного (не механического) многократного повторения и, как результат, предложена техника осмысленного «дрилинга».

Подчеркивается, что языковые единицы гораздо успешнее усваиваются, когда обучаемые часто их повторяют, устанавливая значимые связи с реальной жизнью, а эти связи персонализируются. В реальной жизни люди часто вынуждены повторять одно и то же много раз при выполнении рутинных процедур. Такое повторение естественно. При обучении иностранному языку выполнение рутинных процедур действует как искусственная языковая среда и может работать как своего рода языковое погружение.

Предложены методические приемы, направленные на формирование и развитие таких составляющих коммуникативной компетентности, как грамматическая и дискурсная.

Рутинные классные процедуры, без сомнения, являются мощным ресурсом для решения проблемы запоминания путем многократных повторений и в то же время избегания неестественности. Доказано, что целесообразно организованное выполнение рутинных процедур обеспечивает осмысленное, не механическое, запоминание. Более того, выполняемые должным образом рутинные классные процедуры позволяют максимально сократить время говорения преподавателя и, следовательно, увеличить время говорения учащихся.

Ключевые слова: запоминание, коммуникативная компетентность, многократное повторение, осмысленный «дрилинг», персонализация, рутинные классные процедуры.

The topicality of the research. In the process of any language acquisition, whatever approach we choose, it is impossible to avoid systematic training by multiple repetitions. To gain knowledge, to master target language patterns (in order to use them afterwards automatically) every learner has to repeat the same pattern many times.

“Research shows that language learners need between 70-150 repetitions of a structure in order to acquire it into their permanent vocabulary. The range is so wide because different researchers have given different numbers, each learner has a different general ‘threshold’ of repetitions for acquisition, and each structure requires a different number of repetitions for acquisition. The higher the value of the structure to the learner, the fewer repetitions will be needed” [2]. All teachers are interested in finding effective technics for performing multiple repetitions and avoiding dullness and boredom. Over the years, a lot of scholars have been looking for ways to make systematic training by multiple repetitions effective and not boring, robotic, unnatural.

The degree of scientific research on the issue. Despite different learning styles, types of a target material, curriculums, various kinds of learners (visual, auditory, kinesthetic, etc.) 3 main aspects are universal and are expected to be taken into consideration while looking for the ways to make systematic training by multiple repetitions effective and not robotic. They are personalization, life-like image, the right quantity of repetitions. The first two of the above-mentioned aspects (personalization and life-like image) have been the object of research in the studies of many both native and foreign scholars that have been conducting their research in the framework of approaches that are considered to be communicative. Concerning the right quantity of repetitions to memorize and acquire a target language unit there have been lots and lots of disputes.

The Power of Repetition has been stressed by many teachers, scholars, and researchers [1; 2; 8; 9; 10; 12; 15]. There are a lot of methods, strategies, technics (such as drill and practice, memorization, Effortless English System, Automatic Language Growth (ALG), Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS); massed practice as well as distributed and spaced repetition, rehearsal techniques, circling technique, etc.) that are based on multiple repetitions of the same content.

In the majority of cases, researchers who investigate the issue of the right quantity of repetitions to acquire a target language unit use the term “drilling” [1; 5; 6; 7; 11; 16]. But this term is not always used to name the same concept. There is no single definition of drilling accepted by all scholars who work in the field of foreign language teaching. As a rule, this term is used in the context of the audio-lingual

approach that is associated with theories of behaviorism. In audiolingualism drilling was considered to be a key element in the learning process. Due to oral drills frequently used by many other methods and approaches this term nowadays is associated not only with the mere repetition of language structures. It is also connected with an opportunity for controlled practice. J. Harmer states that drilling is mechanical ways of getting students to demonstrate and practice their ability to use specific language items in a controlled manner [8].

Drills are not always appreciated in modern methods. They are considered to be mechanical, decontextualized, and not meaningful. For sure they are as such in the case of mindless repetition. As A. Weiler points out there are 2 main types of repetition: mindful (when a student is actively engaged in repetition and attentive to his/her practice) and mindless [15]. So drills are sure to be efficient in the case they are mindful and meaningful. Therefore the main thing is to offer students such drilling-based activities that ensure meaningful repetition.

M. Rhalmi emphasizes that "drills must be integrated in meaningful activities if they are to be of any use. Accuracy-based drills that focus on meaningless repetition have been discredited since the advent of communicative language teaching. Nowadays, the role of controlled oral practice is being reconsidered" [14: 28]. The idea, in the researcher's opinion, is "to make such practice more communicative"; the aim is "to reach fluency and natural communication" [14: 28].

Foreign language learners much better retain new language units, not in the way of rote memorization but when they get frequent repetition of these language units, make meaningful connections to real life and when these connections are personalized. In real life, people are frequently forced to repeat the same many times while performing daily routines. Such kind of repetition is natural. In foreign language teaching performing daily routines acts as an artificial linguistic environment and can work as a kind of language immersion.

Many researchers in different fields of science use the force of daily routines repetition. For example, daily routines are actively used by rehabilitation and education specialists (such as Listening and Spoken Language Specialists who work in the field of Rehabilitation for MED-EL [4]). Classroom routines are also used to acquire certain language units [13; 17]. During a lesson, all teachers all over the world are obliged to use some routines that are necessary for classroom management. Such classroom routines can be employed by

the necessity to perform the right quantity of repetitions to memorize and retain the target language units.

Retaining target language units means forming such component of learners' communicative competence as grammatical one (words and rules) [3]. Having retained grammatical competence learners are expected to proceed to forming and developing such component of communicative competence as discourse one (cohesion and coherence).

This article aims to analyze the use of classroom daily routines in memorizing target language units and to offer a set of activities aimed at forming and developing such components of students' communicative competence as grammatical competence (words and rules) and discourse one (cohesion and coherence).

Presentation of the main material. The main disadvantage of using classroom management routines for drilling based activities is their being necessary and boring at the same time. Nevertheless, they can be used for the main goal – memorizing the target language units by meaningful drilling – due to their significant advantages: they are supposed to be repeated plenty of times, besides they are personalized and at the same time they are not mockery life-like, they are actually life-like.

Here are some examples of activities aimed at memorizing and retaining target language units and further forming and improving such components of students' communicative competence as grammatical competence (words and rules) as well as discourse one (cohesion and coherence).

Such classroom management routine as homework assignment checking is certain to be in active service with memorizing target language units and further forming and developing students' communicative competence. It is advisable to divide the home assignment into some fixed parts (*to learn …, to read…, to write…, to speak out*). To obtain information related to each task a responsible executive-student is assigned. The life-like role of this responsible executive-student is to obtain information and to inform the teacher about the group's readiness. The responsible executive-student is expected to address every student in the group with a routine question built on the base of a target grammar unit. If the target grammar is Past Simple, the question pattern is supposed to be *Did you write/read/learn…?* If the target grammar is Present Perfect, the question pattern is supposed to be *Have you written/read/learned* …?

While obtaining information the teacher needs, the executive-student performs the necessary drills. And these drills must be already meaningful. Having obtained information (actually having drilled) the executive-student reports to the teacher by using the target grammar pattern. If the target grammar is Past Simple, the report pattern is supposed to be:

"8 students wrote/read/learned…and 2 students did not write/read/learn…".

If the target grammar is Present Perfect, the report pattern is supposed to be:

"8 students have written/read/learned…and 2 students have not written/read/learned …".

For a more advanced level, the same procedure is expected to have the form of a prediction. The teacher addresses the responsible executive-student with the words:

"Look at your classmates and suppose who of them *is likely/expected to have learned/read/written*…".

After having listened to the predictions that were based on a target pattern ("Andrew *is likely/expected to have learned/read/written*… Max *is unlikely/not expected to have learned/read/written*…") the teacher asks the responsible executive-student to verify the prediction and after that to sum up the situation using the next target pattern:

"*Andrew* ***was likely/expected to have learned/read/written****… and he* ***turned out to have done*** *the task. Max* ***was unlikely/not expected to have learned/read/written****…but he* ***turned out to have done*** *the task*".

The next stage of this real-life based drill relates to discourse competence. The task of the next student is to summarize information about the whole group readiness. While summarizing this student is expected to produce a target language unit longer than 1 sentence. This language unit is expected to include target grammar patterns and to be both coherent and cohesive. In the case when students have not completed and automatized patterns for indirect speech the summing-up monologue is:

"*Home task number 3 was to write…Paul was responsible for task number 3. He asked everyone and he informed our teacher about the group's readiness. 8 students have written/read/learned…and 2 students have not written/read/learned …Paul's mission is completed".*

In the case when students have completed and automatized patterns for indirect speech the summing-up monologue is:

"*Home task number 3 was to write…Paul was responsible for task number 3. He asked everyone and he informed our teacher about the group's readiness. He* ***reported*** *that 8 students* ***had written****…and 2 students* ***had not written*** *… The 2 students* ***promised*** *that they* ***would write*** *…for the next lesson. Paul's mission is completed."*

The next stage of this real-life based meaningful drill relates to improving the discourse competence (cohesion and coherence). It is supposed to deal with Narrative transitions. Narrative transitions help a speaker to proceed from one idea to the next idea and to build up coherent relationships within a monologue. The **c**ategories of Transition Words and Phrases are distinguished according to the speaker's intention **(**to introduce new ideas; to tie ideas together; to signal a change; to make a connection and so on). As for our example, the purpose intention is to summarize the sequence of events. Thus a target monologue is expected to be like this:

*"****In brief,*** *I should say that our home task number 3 was to write…Paul was responsible for task number 3.* ***Consequently,*** *his mission was to inform our teacher about the readiness of the group.* ***First of all,*** *he asked everyone,* ***then/later/subsequently/afterwards*** *he reported to our teacher about the group's readiness.* ***In sum*** *he said that 8 students had written…and 2 students had not written …* ***In this way,*** *Paul's mission is completed."*

Another example illustrates the same procedure but for a more advanced level. Checking the presence of all students at the lesson by conducting a roll call the teacher demonstrates life-like interest related to the reasons and excuses of every absent student. To obtain information related to each absent student a responsible executive-student is assigned. The life-like role of this responsible executive-student is to obtain information and to inform the teacher about the reasons and excuses of each absent student. As it was already demonstrated the responsible executive-student is expected to address every student in the group with a routine question built on the base of a target grammar item. If the target grammar is Complex Subject, the question pattern is supposed to be like this: *Is Max likely to join us?* The responsible executive-student is expected to address every student in the group with such a question based on the target grammar item. While obtaining information that the teacher really needs the executive-student performs the necessary drills. And these drills must be meaningful. Having obtained information (actually having drilled)

the executive-student provides the teacher with the necessary information by using the target grammar pattern.

To sum up, it can be underlined that classroom routines must be a powerful resource to solve a significant problem connected with performing memorization and at the same time avoiding monotony and tedium.

Well-organized daily classroom routine activities are an essential component of meaningful drilling activities that insure substance memorization and not rote one. The activities aimed at performing daily classroom routines ensure forming, improving, and strengthening such components of students' communicative competence as grammatical competence (words and rules) as well as discourse one (cohesion and coherence). Moreover, daily classroom routines performing activities properly organized are supposed to reduce teacher talking time and consequently to increase student talking time.

Further research in this area can be devoted to the analysis of improving writing skills by using daily classroom routines.

LITERATURE

1. Arntsen T. How to Drill. Drilling Activities for Your English Classroom. URL: https://busyteacher.org/3812-how-to-drill-drilling-activities-for-your-english.html (дата звернення: 19.08.2019).
2. Bex M. How to Circle. URL: https://comprehensibleclassroom.com/teacher-training/essential-/strategies-for-tprsci-teachers/how-to-circle/ (дата звернення: 17.11.2019).
3. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication* / J.C. Richard, R.W. Schmidt (eds.). London: Longman, 1983. P. 2–14.
4. Donna Sperandio. Use every day routines to build language skills. Posted 04.11.2016. URL: https://blog.medel.com/use-everyday-routines-to-build-language-skills/ (дата звернення: 17.11.2019).
5. Drilling. URL: https://teffl.wordpress.com/2010/06/13/drilling/ (дата звернення: 12.09.2019).
6. Fauziyah As Sa'diyah. Teaching Vocabulary Using Drilling Technique To Accuracy In Pronunciation For 2nd Grade Students In Mi Muhammadiyah 5 Surabaya. *Tugas Akhir D3 thesis.* Universitas Airlangga. URI: http://repository.unair.ac.id/id/eprint/89099 (дата звернення: 12.09.2019).
7. Fransiska R., Jurianto. The Use of Drilling Technique in Teaching English Vocabulary to the Seventh Grade Students of SMP Negeri 2 Tanggulangin.

Anglicist. English Department, Universitas Airlangga, 2016. Vol. 05. No 02. P. 125–131.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
9. How Meaningful Repetition of Language Supports Comprehension and Acquisition. December 24, 2018. URL: https://beyondlanguagelearning.com/2018/12/24/how-meaningful-repetition-of-language-supports-comprehension-and-acquisition (дата звернення: 10.09.2020).
10. How to Make Input-Based Language Teaching More Efficient: Comprehensibility, Repetition, and Memorable Experience. February 20, 2019. URL: https://beyondlanguagelearning.com/2019/02/20/how-to-make-input-based-language-teaching-more-efficient-comprehensibility-repetition-and-memorable-experience/-more-5964 (дата звернення: 10.09.2020).
11. Kerr Ph. Minimal resources: Drilling. *Methodology: tips for teachers.* URL: https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/minimal-resources-drilling/146558.article (дата звернення: 07.09.2020).
12. Nasrollahi-Mouziraji Alieh, Nasrollahi-Mouziraji Atefeh. Memorization Makes Progress. *Theory and Practice in Language Studies*. April 2015. Vol. 5. No. 4. P. 870–874.
13. O'shea B. ESL Classroom Management and Routines for Young Learners. May 28, 2019. URL: https://bridge.edu/tefl/blog/esl-classroom-management-routines-for-young-learners/ (дата звернення: 17.10.2019).
14. Rhalmi M. Drilling in English Language Teaching. URL: https://www.myenglishpages.com/blog/drilling-in-english-language-eaching (дата звернення: 14.08.2019).
15. Weiler A. Value of Repetition in Language Learning. URL: https://www.strategiesinlanguagelearning.com/repetition-in-language-learning/ (дата звернення: 07.08.2019).
16. Zakime A. What is Drilling? April 15, 2018. URL: https://www.whatiselt.com/single-post/2018/04/15/What-is-Drilling (дата звернення: 17.02.2020).
17. 12 Classroom Routines to Try in the Secondary ELA Classroom. *Christina, The Daring English Teacher*. URL: https://www.thedaringenglishteacher.com/2020/06/12ClassroomRoutines.html (дата звернення: 12.09.2019).

REFERENCES

1. Arntsen, T. *How to Drill. Drilling Activities for Your English Classroom.* Available at: https://busyteacher.org/3812-how-to-drill-drilling-activities-for-your-english.html [Accessed 19 Aug. 2019] [in English].

2. Bex, M. *How to Circle*. Available at: https://comprehensible classroom.com/teacher-training/essential-strategies-for-tprsci-teachers/how-to-circle/ [Accessed 17 Nov. 2019] [in English].
3. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication.* Richard, J.C. and Schmidt, R.W. (Eds.). London: Longman, 1983, pp. 2–14 [in English].
4. Donna, Sperandio. (2016). *Use every day routines to build language skills.* Posted 04.11.2016. Available at: https://blog.medel.com/use-everyday-routines-to-build-language-skills/ [Accessed 17 Nov. 2019] [in English].
5. *Drilling.* Available at: https://teffl.wordpress.com/2010/06/13/drilling/ [Accessed 12 Sep. 2019] [in English].
6. Fauziyah As Sa'diyah. (2019). Teaching Vocabulary Using Drilling Technique To Achieve Accuracy In Pronunciation For 2nd Grade Students In Mi Muhammadiyah 5 Surabaya. *Tugas Akhir D3 thesis.* Universitas Airlangga. Available at: http://repository.unair.ac.id/id/eprint/89099 [Accessed 12 Sep. 2019] [in English].
7. Fransiska, R. and Jurianto. (2016). The Use of Drilling Technique in Teaching English Vocabulary to the Seventh Grade Students of SMP Negeri 2 Tanggulangin. *Anglicist.* English Department, Universitas Airlangga, *Vol. 05, No 02 (August 2016),* pp. 125–131 [in English].
8. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language, Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited [in English].
9. *How Meaningful Repetition of Language Supports Comprehension and Acquisition.* (2018). December 24, 2018. Available at: https://beyondlanguagelearning.com/2018/12/24/how-meaningful-repetition-of-language-supports-comprehension-and-acquisition [Accessed 10 Sep. 2020] [in English].
10. *How to Make Input-Based Language Teaching More Efficient: Comprehensibility, Repetition, and Memorable Experience.* (2019). February 20, 2019. Available at: https://beyondlanguagelearning.com/2019/02/20/how-to-make-input-based-language-teaching-more-efficient-comprehensibility-repetition-and-memorable-experience/-more-5964 [Accessed 10 Sep. 2020] [in English].
11. Kerr, Ph. Minimal resources: Drilling. *Methodology: tips for teachers.* Available at: https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/minimal-resources-drilling/146558.article [Accessed 7 Sep. 2020] [in English].
12. Nasrollahi-Mouziraji, Alieh and Nasrollahi-Mouziraji, Atefeh. (2015). Memorization Makes Progress. *Theory and Practice in Language Studies,* April 2015, *Vol. 5, No. 4,* pp. 870–874 [in English].
13. O'shea, B. (2019). *ESL Classroom Management and Routines for Young Learners.* May 28, 2019. Available at: https://bridge.edu/tefl/blog/esl-

classroom-management-routines-for-young-learners/ [Accessed 17 Oct. 2019] [in English].
14. Rhalmi, M. (2016). *Drilling in English Language Teaching.* Available at: https://www.myenglishpages.com/blog/drilling-in-english-language-eaching/ [Accessed 14 Aug. 2019] [in English].
15. Weiler, A. *Value of Repetition in Language Learning.* Available at: https://www.strategiesinlanguagelearning.com/repetition-in-language-learning/ [Accessed 07 Aug. 2019] [in English].
16. Zakime, A. (2018). *What is Drilling?* Available at: https://www.whatiselt.com/single-post/2018/04/15/What-is-Drilling [Accessed 17 Feb. 2020] [in English].
17. 12 Classroom Routines to Try in the Secondary ELA Classroom. *Christina, The Daring English Teacher*. Available at: https://www.thedaring englishteacher.com/2020/06/12ClassroomRoutines.html [Accessed 12 Sep. 2019] [in English].

Ревуцька Світлана Михайлівна, канд. пед. наук, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій Національної академії Національної гвардії України (61001, Харків, майдан Захисників України, 3), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: https://orcid.org/0000-0002-6568-236X.

Ревуцкая Светлана Михайловна, канд. пед. наук, доцент кафедры филологии, перевода и стратегических коммуникаций Национальной академии Национальной гвардии Украины (61001, Харьков, площадь Защитников Украины, 3), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: https://orcid.org/0000-0002-6568-236X.

Svitlana Revutska, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Department of Philology, Translation and Strategic Communications, National Academy of the National Guard of Ukraine (61001, Kharkiv, 3 Zakhisnykiv Ukrainy Square), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: https://orcid.org/0000-0002-6568-236X.

УДК 378.6+372.881.111.1 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-07

ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Риб'як В.В. (Харків)

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності застосування контекстного підходу до викладання англійської мови професійного спрямування у військових закладах вищої освіти. Незважаючи на той факт, що основною вимогою до майбутніх офіцерів Збройних Сил України є володіння англійською мовою на достатньо високому рівні, мовна підготовка вступників дуже часто не є якісною, тому застосування контекстного підходу на заняттях з англійської мови професійного спрямування створює необхідні педагогічні умови, які сприяють не лише формуванню необхідної мовної компетенції за фахом, а також допомагають викладачам вирішити ряд супутніх задач, а саме підвищити мотивацію до вивчення англійської мови, а також розширити сферу навчально-пізнавальних та професійних інтересів. Контекстний підхід передбачає створення на заняттях умов, що максимально наближені до реальних, а також відтворення ситуацій майбутньої професійної діяльності, враховує індивідуальний рівень знань тих, хто навчається, та сприяє залученню емоційного досвіду курсантів та досвіду їхньої попередньої соціальної взаємодії для вирішення практичних завдань. Але навіть найякісніші підручники не можуть урахувати всі зазначені аспекти, тому створення необхідних умов досягається завдяки адаптації навчальних матеріалів у межах контекстного підходу до навчання.

Стаття узагальнює практичний досвід застосування контекстного підходу до викладання англійської мови професійного спрямування та доводить, що використання адаптованих комунікативних вправ створює необхідні умови, за яких курсанти охоче висловлюються засобами англійської мови, використовують свій попередній досвід у ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, та демонструють готовність працювати в команді для досягнення спільного результату.

Таким чином, використання адаптованих комунікативних вправ у межах контекстного підходу на заняттях з англійської мови професійного спрямування у військових закладах вищої освіти є вимогою часу, оскільки допомагає формуванню необхідної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців, створює додаткову мотивацію, залучає курсантів до вирішення завдань, безпосередньо пов'язаних з їхньою майбутньою професією.

Ключові слова: адаптовані комунікативні вправи, англійська мова професійного спрямування, контекстний підхід, мовна компетенція.

© Риб'як В.В., 2020

Рыбьяк В.В. Использование контекстного подхода к преподаванию английского языка профессиональной направленности в военных учреждениях высшего образования. Статья посвящена обоснованию целесообразности применения контекстного подхода к преподаванию английского языка профессиональной направленности в высших военных учебных учреждениях. Несмотря на то, что основным требованием к будущим офицерам Вооруженных Сил Украины является владение английским языком на достаточно высоком уровне, языковая подготовка абитуриентов очень часто является не слишком качественной, поэтому применение контекстного подхода на занятиях по английскому языку профессиональной направленности создает необходимые педагогические условия для формирования необходимой языковой компетенции по специальности, а также помогает преподавателям решить ряд сопутствующих задач, а именно повысить мотивацию к изучению английского языка, а также расширить сферу учебно-познавательных и профессиональных интересов. Контекстный подход предусматривает создание на занятиях условий, максимально приближенных к реальным, а также воспроизведение ситуаций будущей профессиональной деятельности, учитывает индивидуальный уровень знаний учащихся и способствует привлечению эмоционального опыта курсантов и их предыдущего опыта социального взаимодействия для решения практических задач. Но даже самые качественные учебники не могут учесть все указанные аспекты, поэтому создание необходимых условий достигается благодаря адаптации учебных материалов в рамках контекстного подхода к обучению.

Статья обобщает практический опыт применения контекстного подхода к преподаванию английского языка профессиональной направленности. Также в работе наглядно продемонстрировано, что использование адаптированных коммуникативных упражнений создает необходимые условия, при которых курсанты охотно высказываются средствами английского языка, используют свой предыдущий опыт в ситуациях, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а также проявляют готовность работать в команде для достижения общего результата.

Таким образом, использование адаптированных коммуникативных упражнений в рамках контекстного подхода на занятиях английского языка профессиональной направленности в высших военных учебных учреждениях является требованием времени, так как помогает формированию необходимой коммуникативной компетенции у будущих специалистов, создает дополнительную мотивацию, привлекает курсантов к решению задач, непосредственно связанных с их профессией.

Ключевые слова: адаптированные коммуникативные упражнения, английский язык профессиональной направленности, контекстный подход, языковая компетенция.

Valentyna Rybiak. Application of contextual approach to teaching English for special purposes in higher military educational institutions. The article is dedicated to substantiating the reasons for applying a contextual approach

to teaching English for special purposes (ESP) in higher military educational institutions. Even though future officers of the Armed Forces of Ukraine should meet severe requirements as to the level of English language acquisition, when English teachers enter an ESP classroom in a military university, they meet a lot of low-skilled students with a lack of motivation. The students can be afraid of expressing themselves in a foreign language; sometimes they are afraid, stressed, unwilling to speak up because they may not see any necessity in doing so.

That's why at ESP lessons teachers should focus not only on the subject-matter of the course but also increase students' motivation, create a positive atmosphere, develop critical thinking and professional competence, encourage group work for reaching mutual goals. All above mentioned poses a challenge to the teacher, and the solution can be in applying a contextual approach to teaching English for special purposes that implies contextualization of materials to create true-to-life situations and submerge the students into job-related surrounding making them think about their previous experience and ways of its application under different circumstances.

The article generalizes the practical experience of using contextualized materials at the English lessons for special purposes and proves that they help to create a meaningful environment for learners. As the result the students demonstrate an eagerness to express themselves using a foreign language, they are involved in the lesson and ready to work in a team.

So, using contextualized materials at the English lessons for special purposes in higher military educational establishments is an up-to-date issue, as it helps to form necessary language competence of future officers, create additional motivation, and involve students in job-related activities.

Key words: contextual approach, contextualized materials, English for special purposes, language competence.

Постановка проблеми. У сфері вищої професійної освіти відбуваються великі трансформації. Випускники закладів вищої освіти повинні не лише отримати знання зі спеціальних дисциплін, а також мати певний досвід їх практичного застосування, вміти швидко адаптуватися до змін та бути гнучкими у роботі в команді та під час виконання професійних завдань. Викладачі англійської мови професійного спрямування також залучені до цього процесу. Але складність роботи викладача у військових закладах вищої освіти полягає в тому, що по-перше, незважаючи на високі вимоги до рівня володіння англійською мовою майбутніми офіцерами Збройних Сил, рівень знань вступників не є достатнім. По-друге, курсанти у порівнянні із студентами-однолітками невійськових спеціальностей мають значно менше часу для навчання, тому що одночасно із навчанням несуть військову службу, а також займаються військово-спеціальною і фізичною підготовкою.

Таким чином, на заняттях з англійської мови професійного спрямування у військових закладах вищої освіти доцільним стає застосування контекстного підходу до навчання. Контекстний підхід визначаємо як адаптацію змісту матеріалу навчальної дисципліни відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності, а також рівня підготовки певної курсантської групи.

Аналіз актуальних досліджень. Концепція контекстного підходу до навчання не є новою, але в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності, оскільки сприяє створенню позитивного та доброзичливого мікроклімату, підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню критичного мислення, професійних компетенцій, уміння працювати в команді для досягнення спільної мети, а також дає можливість адаптувати навчальний матеріал відповідно до потреб майбутньої спеціальності.

Зарубіжні науковці вже тривалий час займаються розробкою контекстного підходу, тому в роботах західних педагогів ми знаходимо не лише теоретичні основи застосування контекстного підходу до навчання, а й інформацію щодо практичного досвіду його застосування. У своїх роботах учені аналізують переваги такого підходу, систематизують отримані результати та обґрунтовують доцільність застосування контекстного навчання. Так, наприклад, Перін Д. стверджує, що за допомогою контекстного підходу абстрактні узагальнені речі, про які йде мова на занятті, набувають реального змісту [9]. У роботах Р. Бернса та П. Еріксон знаходимо твердження, що такий підхід до професійної освіти допомагає розвинути навички критичного, творчого та нестандартного мислення, що є необхідною умовою для подальшого професійного становлення особистості в умовах сучасного конкурентного ринку праці [8]. Також, на думку зарубіжних дослідників, контекстна освіта допомагає максимально адаптувати та пристосувати матеріал до потреб студентів, через що навчання стає більш усвідомленим, а студенти – мотивованими, активними та задіяними на занятті [10].

Не стоять осторонь розробки принципів контекстного підходу і вітчизняні науковці та педагоги. У своїх роботах К. Вишневська [2], О. Ковтун [5] та Т. Герлянд [4] спираються на концепцію контекстного навчання, розроблену А. Вербицьким [1]. Так О. Ковтун зазначає, що концепція контекстного навчання

дозволяє створити необхідні педагогічні умови для динамічної трансформації навчальної діяльності студентів у професійну [5]. У своїй статті К. Вишневська пише, що контекстний підхід дозволяє підпорядкувати зміст навчального матеріалу загальноосвітніх дисциплін інтересам майбутньої професійної діяльності, тому навчання набуває усвідомленого, предметного характеру, що забезпечує інтеграцію навчально-пізнавальних потреб і мотивів у професійні [2: 147]. Робота Мельника присвячена формуванню іншомовної компетенції у студентів немовних спеціальностей у межах контекстного підходу до навчання за допомогою завдань квазіпрофесійного характеру, тобто завдань, які сприяють відпрацюванню комунікативно-професійних навичок і вмінь у змодельованій ситуації майбутньої професійної діяльності [3: 194]. Роботи вітчизняних дослідників акцентують увагу на теоретичних засадах розробки контекстного підходу у сфері професійної підготовки, але питання, пов'язані із практичним застосуванням такого підходу до викладання англійської мови професійного спрямування та узагальненням результатів, ще висвітлені не повністю. Таким чином, аналіз джерел та публікацій за темою свідчить, що зазначена проблематика не є ще достатньо вивченою, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання контекстного підходу до викладання англійської мови професійного спрямування у військових закладах вищої освіти та узагальнити практичний досвід використання адаптованих комунікативних вправ для підготовки майбутніх офіцерів.

Викладення основного матеріалу. Незважаючи на те, що володіння англійською мовою офіцерами Збройних Сил України є вимогою часу, рівень знань вступників до військових закладів вищої освіти є достатньо низьким, тому викладачі англійської мови професійного спрямування повинні займатися не лише мовною підготовкою майбутніх офіцерів, але й формувати в них позитивне ставлення до навчання, створювати умови для підвищення мотивації, а також розширювати сферу пізнавальних інтересів. Для вирішення зазначених проблем, на нашу думку, необхідним є застосування контекстного підходу до навчання. Контекстний підхід дозволяє адаптувати навчальний матеріал таким чином, щоб на занятті створити умови, що максимально

наближені до реальних, урахувати рівень підготовки окремої навчальної групи та сферу майбутніх професійних інтересів тих, хто навчається, а також залучити до розв'язання проблем їхній попередній соціальний і емоційний досвід.

На заняттях із англійської мови загальновійськової підготовки базовим є підручник "Campaign" [11]. Цей підручник охоплює великий спектр матеріалів від військової тематики до побутових питань і дозвілля та готує курсантів до спілкування у різних ситуаціях. Але все одно доводиться чути від курсантів про небажання обговорювати питання, запропоновані підручником, та висловлюватись, бо це не стосується реалій, у яких вони знаходяться. У таких ситуаціях ми адаптуємо матеріал для того, щоб це викликало певну емоційну реакцію і було пов'язано з ситуаціями з їх повсякденного життя.

Так, наприклад, після ознайомлення із життям військовослужбовців Французького іноземного легіону та обмеженнями у цьому військовому підрозділі, курсантам у якості тренувальної вправи пропонується скласти речення про те, що заборонено та дозволено робити в їхньому підрозділі, використовуючи дієслова *to be prohibited from, to be allowed to etc.* Також курсантів не залишає байдужими завдання, яке вимагає від командирів давати накази підлеглим солдатам та організовувати роботу в підрозділі. Виконуючи це завдання, курсанти можуть використовувати такі фрази: *Could you get …to do? Ask…if he/she/they can… Tell …that they'll have to…).* Після опрацювання лексико-граматичних структур курсанти охоче долучаються до створення діалогів, за допомогою яких вони відтворюють реальні ситуації, які відображають їхній спосіб життя, особливості несення служби та труднощі військової дисципліни, а також охоче розповідають про свої права й обов'язки у відповідності до посади, яку кожен курсант займає у підрозділі.

Ознайомившись із біографією і воєнним досвідом офіцера британської армії під час виконання вправ на розвиток навичок аудіювання, курсанти активно беруться за написання свого уявного послужного списку, тобто моделюють ситуацію, в якій вони після певної кількості років служби в лавах збройних сил розповідають, як і за яких умов вони служили та які звання та посади отримували.

Спорт – один із основних складників життя військовослужбовців, тому дуже багато уваги приділяється темам здорового способу життя, дозвіллю та фізичній підготовці. Так, вивчаючи тему дозвілля та активного відпочинку, курсанти знайомляться з лексикою на позначення спортивного приладдя, потім вони мають назвати речі, які потрібні для певного заняття, та пояснити свій вибір:

Think of items you would recommend taking if

1. *a person goes on a hiking tour,*
2. *a person is planning to arrange scuba diving vacation*
3. *a person is going to take part in cycling race/racing*
4. *a person goes climbing.*

Explain why a person may need them.

Під час здійснення своєї професійної діяльності військовослужбовцям доводиться спілкуватися не тільки на спеціальні теми професійної спрямованості. Відрядження за кордон, спільні навчання в Україні вимагають уміння комунікувати на побутовому рівні: вільно почувати себе під час перельотів у аеропорту, вміти забронювати квиток на поїзд, номер у готелі, поінформувати про напрямок руху, а також обмінюватися досвідом щодо особливостей військової служби у різних підрозділах, тому на заняттях з англійської мови необхідним є спілкування на теми, що максимально наближені до реального життя, при цьому викладач має залучати курсантів до участі в діалогах, рольових іграх та інструктажах.

Одна із тем підручника присвячена переїзду військовослужбовця на нове місце служби, а також облаштуванню на новому місці, пошуку житла для проживання разом із сім'єю. Курсанти знайомляться з лексичними одиницями, які вказують на напрямок руху, з питальними фразами як дістатися до певного місця та варіантами відповідей на ці питання. Курсантам пропонується прослухати аудіозапис та на мапі прокласти маршрут, за яким рухався військовослужбовець з аудіозапису. Але найбільший інтерес викликає завдання, яке дозволяє курсантам здійснити віртуальну подорож до об'єктів, що розташовані неподалік від військової бази, де вони проживають. Курсантам пропонуються нескладні ситуації, в яких вони дають указівки, як дістатися до певного об'єкту інфраструктури.

1) Your friend is hungry. Recommend him where to have a bite. Show him the way to the necessary place.

2) Your friend wants to do fitness. Recommend him a gym/sports center and give him directions how to get there.

3) Your friend wants to have his hair cut. Recommend him a hair dresser and give him directions how to get there.

4) Your friend wants to send a post card/parcel. Tell him where the post office or delivery company is located; give directions how to get there.

5) Your friend doesn't know how to spend his free time. Tell him what places of entertainment he can find in your district and how to get there.

На фінальному етапі опрацювання цієї теми курсантам пропонується взяти участь у рольовій грі. Кількість учасників у кожній групі може складати 3–4 курсанти. Розподіл ролей, а також, які саме ролі будуть обігруватися, залежить від креативності та винахідливості учасників рольової гри.

You have been promoted and deployed to a new post of service. You have arrived to the Welcome Center and you are having a talk to a responsible officer. You should ask him how to get to the HQ, whether there is a possibility to live on post (if you are single) or off post (if you are married).Use the map to show directions. You may ask some other people for help.

Дуже цікаво проходять заняття за темою військових навчань. Після ознайомлення з лексикою до теми та її відпрацювання за допомогою різних ігрових форм курсанти пишуть лист про власний досвід участі у військових навчаннях. Текст завдання може бути таким:

Write an e-mail to your friend about the field training exercise you took part in. Try to cover information in the plan given below:

1. *how the field training exercise you took part in was named*
2. *where and when it took place*
3. *how long it lasted*
4. *what type of the exercise it was*
5. *what countries participated*
6. *what the total number of participants was*
7. *what uniform and equipment you took*
8. *what kinds of training you did*

Вищезазначене свідчить про те, що контекстний підхід є дієвим в умовах формування дискурсного компоненту комунікативної

компетенції. Курсанти активно долучаються до висловлювання власної думки (як під час говоріння, так і під час письма) не тільки на рівні окремих речень, а й на рівні тексту.

Застосування адаптованих навчальних матеріалів під час вивчення англійської мови професійного спрямування в межах контекстного підходу до навчання, сприяє тому, що курсанти виявляють готовність висловлюватися засобами іноземної мови, активно долучаються до групової роботи, а також намагаються відтворити власний досвід та говорити щиро.

Висновки та перспективи подальших розробок. Таким чином, застосування контекстного підходу за допомогою адаптації навчальних матеріалів для створення на заняттях умов, що максимально наближені до реальних з урахуванням як майбутньої спеціалізації, так і рівня мовної підготовки курсантської групи, є вимогою часу. Використання адаптованих комунікативних вправ на заняттях з англійської мови професійного спрямування у військових закладах вищої освіти сприяє формуванню необхідної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців, створює додаткову мотивацію, залучає курсантів до вирішення завдань, безпосередньо пов'язаних з їхнього майбутньою професією.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень уважаємо систематизацію лінгводидактичних механізмів навчання видів мовленнєвої діяльності в рамках контекстного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Вишневська К. Контекстне навчання іноземної мови як чинник успішності формування професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 8 (Ч. 2). С. 143–151.
3. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 191–196.
4. Герлянд Т. Особливості впровадження технології контекстного навчання у закладах професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти. Професійна педагогіка.* 2015. № 10. С. 84–88.

5. Ковтун О.В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів. URL: https: //er.nau.edu.ua/handle/NAU/10673?mode=full (дата звернення 30.08.2020).
6. Риб'як В., Коваль А. Професійно адаптовані комунікативні вправи на заняттях з англомовної підготовки авіаційних фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.* Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 31. Том 4. С. 86–93. DOI: http //doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214303.
7. Риб'як В., Ревуцька С. Контекстний підхід до викладання англійської мови професійного спрямування. *International scientific and practical conference: Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries, September 25-26, 2020*. Lublin, Poland, 2020. Part 2. С. 173–177. DOI: http://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-2.44.
8. Berns R.G., Erickson, P.M. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research @ Work*. No. 5. Columbus, OH, 2001. 9 p. URL: https: //files.eric.ed.gov/fulltext/ED452376.pdf (дата звернення 17.02.2020).
9. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. Assessment of Evidence Series. *CCRC Working Paper*. No. 29. New York: Columbia University, 2011. 62 p. URL: https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/facilitating-learning-contextualization-working-paper.pdf (дата звернення 16.02.2020).
10. Sears S. Introduction to Contextual Teaching and Learning. Bloomington, Indiana, 2003. 53 p. URL: http://teacherlink.ed.usu.edu/yetcres/catalogs/reavis/504.pdf (дата звернення 05.06.2020).
11. Mellor-Clark S. Campaign. Students' book 2. Macmillan Publishers Limited, 2009. 144 p.

REFERENCES

1. Verbitskiy, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy pohod [Active learning in institutions of higher education: contextual approach]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
2. Vyshnevska, K. (2013). Kontekstne navchannia inozemnoi movy yak chynnyk uspishnosti formuvannia profesiinoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profiliu [Context teaching and learning as a stimulus for forming professional competence of future specialists of economic sphere]. *Problemy Pidhotovky Suchasnoho Vchytelia [Issues of*

preparation of a contemporary teacher], 8 *(Part 2)*, pp. 143–151 [in Ukrainian].

3. Melnyk, A. (2012). Kontekstne navchannia u protsesi profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia studentiv nemovnykh spetsialnostei [Contexual training in the process of professional foreign language communication of non-philological students]. *Vytoky Pedahohichnoi Maisternosti. Seriia: Pedahohichni Nauky [The sources of pedagogical skills. Series: Pedagogical studies]*, *vol. 10*, pp. 191–196 [in Ukrainian].
4. Herliand, T. (2015). Osoblyvosti vprovadzhennia tekhnolohii kontekstnoho navchannia u zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Features of the introduction of the contextual teaching technology in institutions of vocational education]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity. Profesiina pedahohika [Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education. Professional pedagogy]*, *10*, pp. 84–88 [in Ukrainian].
5. Kovtun, O.V. Kontekstnyi pidkhid yak metodolohichnyi kontsept formuvannia profesiino-movlennievoi diialnosti maibutnikh aviatsiinykh operatoriv [Contextual approach as a methodological concept of forming professional and language competence of future aviation operatiors]. Available at: https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/10673?mode=full [Accessed 30 Aug. 2020] [in Ukrainian].
6. Rybiak, V. and Koval, A. (2020). Profesiino adaptovani komunikatyvni vpravy na zaniattiakh z anhlomovnoi pidhotovky aviatsiinykh fakhivtsiv [Professionally-related communicative exercises at ESP lessons for aviation specialists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities]*. Drohobych: Vydavnychyi dim "Helvetyka", *31*, *Vol. 4*, pp. 86-93 [in Ukrainian]. DOI: http://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214303.
7. Rybiak, V. and Revutska, S. (2020). Kontekstnyi pidkhid do vykladannia anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia [Contextual approach to teaching English for special purposes]. *International scientific and practical conference: Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries, September 25-26, 2020*. Lublin, Poland, *Part 2*, pp. 173–177 [in Ukrainian]. DOI: http: /doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-2.44.
8. Berns, R.G. and Erickson, P.M. (2001). Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research @ Work No. 5*. Columbus, OH. Available at: https://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED452376.pdf [Accessed 17 February 2020] [in English].
9. Perin, D. (2011). Facilitating Student Learning Through Contextualization. Assessment of Evidence Series. *CCRC Working Pape,r No. 29*. New York: Columbia University. Available at: https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/ attachments/facilitating-learning-contextualization-working-paper.pdf [Accessed 16 February 2020] [in English].

10. Sears, S. (2003). *Introduction to Contextual Teaching and Learning.* Bloomington, Indiana. Available at: http://teacherlink.ed.usu.edu/ yetcres/catalogs/reavis/ 504.pdf [Accessed 05 June 2020] [in English].
11. Mellor-Clark S. (2005). *Campaign.* Students' book 2. Macmillan Publishers Limited [in English].

Риб'як Валентина Вячеславівна, старший викладач кафедри авіаційної англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (61023, Харків, вул. Сумська, 77/79); e-mail: valenttyna81@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-4018-3895.

Рыбьяк Валентина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры авиационного английского языка Харьковского национального университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба (61023, Харьков, ул. Сумска, 77/79); e-mail: valenttyna81@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-4018-3895.

Valentyna Rybiak, Assistant Professor, Aviation English Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University (61023, Kharkiv, 77/79 Sumska Str.); e-mail: valenttyna81@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-4018-3895.

УДК 803:37:681.3 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-08

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 9. THE ROLE OF CONSCIOUSNESS IN THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Chernovaty L.M., Doctor of Sciences (Kharkiv)

The relevance of the paper is accounted for by the need of establishing a common framework to integrate the research in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, into a single area with uniform approaches, terminology, and criteria. Its aim is to look for the ways of promoting the efficiency of grammar subskills development by taking into consideration its key features, specifically, the role of consciousness in this process. Basing on the analysis of the native (NLA) and foreign (FLA) language acquisition, the author concludes that one of the main distinctions between the two processes is the degree of actual language awareness on the part of the learners. In the NLA, this process takes place predominantly at the subconscious level (without any actual awareness of the learned material structure and the actions required to use it in communication) with the parallel development of the learners' thinking. In the FLA, under the conditions of formal learning in the classroom, the probability of the said actual awareness on the part of the learners, due to their higher intellectual development, substantially increases, even disregarding the teaching approach. It does affect the acquisition strategies. In the NLA, children are believed to regard speech as a form of behaviour trying to acquire it through assimilation, accommodation, and adaptation to the rules of this activity. In the FLA, in formal settings, learners are believed to regard it as an intellectual task, trying to reach the aim by appropriate solution methods, i.e. by grasping the structure of the activity, looking for the rules it is based on. The difference between these approaches gives grounds to the learning models based on the opposition of *acquisition* and *learning*. According to these models, *acquisition* is an implicit process, essentially identical to the NLA, generally void of any forms of the target language structure awareness, while *learning* is an explicit process involving some kind of awareness of the target language rules. The analysis of the available data on the comparative efficiency of *acquisition* and *learning* in teaching the foreign language proved their inconsistency and led to the conclusion concerning the need for further study of the problem, which constitutes the prospect of further research.

Key words: *acquisition,* consciousness, foreign language, *learning,* teaching.

Черноватий Л.М. Педагогічна граматика як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 9. Роль свідомості у засвоєнні іноземної мови. Актуальність даного дослідження пояснюється необхідністю пошуку шляхів підвищення ефективності процесу

© Chernovaty L.M., 2020

формування іншомовних граматичних навичок з урахуванням закономірностей цього процесу, а його метою є встановлення ролі свідомості в ньому. Виходячи з аналізу процесів засвоєння рідної (РМ) та іноземної (ІМ) мов, автор доходить висновку, що однією з ключових їхніх відмінностей є ступінь участі актуального усвідомлення засвоюваного матеріалу індивідом. Якщо при засвоєнні РМ формування граматичних механізмів мови відбувається переважно на підсвідомому рівні (без актуального усвідомлення структури засвоюваного матеріалу та дій з його вживання) і паралельно з формуванням мислення, то у випадку оволодіння ІМ в умовах формального навчання в класі ймовірність такого усвідомлення, з огляду на фактор більш високого рівня інтелектуального розвитку учнів, багаторазово зростає, навіть незалежно від методу навчання. Це впливає на стратегії засвоєння. У випадку РМ діти розглядають мову як форму поведінки і намагаються оволодіти нею за допомогою механізмів асиміляції і акомодації, прагнучи пристосуватися до правил виконання мовленнєвої діяльності. У випадку ж оволодіння ІМ в умовах формального навчання в класі, учні можуть розглядати цей процес як інтелектуальне завдання, намагаючись упоратися з ним методами вирішення таких завдань, тобто прагнучи зрозуміти структуру цієї діяльності та здійснюючи пошук правил її реалізації. Різниця в цих підходах до навчання дає підставу розрізняти два різних процеси в оволодінні ІМ: «засвоєння» (імпліцитне, за своїм змістом ідентичне процесу оволодіння РМ, переважно без усвідомлення структури засвоюваної діяльності) і «учіння» (експліцитне, із залученням актуального усвідомлення правил, властивих відповідній мові). Аналіз досліджень порівняльної ефективності «засвоєння» й «учіння» дозволив зробити висновок про суперечливість їх результатів і необхідність додаткового вивчення даної проблеми, в чому і полягає перспектива подальших досліджень.

Ключові слова: засвоєння, іноземна мова, навчання, свідомість, учіння.

Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 9. Роль сознания в усвоении иностранного языка. Актуальность данного исследования объясняется необходимостью поиска путей повышения эффективности процесса формирования иноязычных грамматических навыков с учетом закономерностей этого процесса, а его цель – установление роли сознания в нем. Исходя из анализа процессов усвоения родного (РЯ) и иностранного (ИЯ) языков, автор приходит к выводу, что одним из ключевых их отличий является степень участия актуального осознания усваиваемого материала индивидом. Если при усвоении РЯ формирование грамматических механизмов речи происходит преимущественно на подсознательном уровне (без актуального осознания структуры усваиваемого материала и действий по его употреблению) и параллельно с формированием мышления, то в случае овладения ИЯ в условиях формального обучения в классе вероятность такого осознания, ввиду более высокого уровня интеллектуального развития учащихся, многократно возрастает, даже независимо от метода обучения. Это влияет

на стратегии усвоения. В случае РЯ дети рассматривают речь как форму поведения и пытаются овладеть ею с помощью механизмов ассимиляции и аккомодации, стремясь приспособиться к правилам выполнения речевой деятельности. В случае же овладения ИЯ в условиях формального обучения в классе, учащиеся могут рассматривать этот процесс как интеллектуальную задачу, пытаясь справиться с ней методами решения таких задач, т.е. стремясь понять структуру этой деятельности и осуществляя поиск правил ее реализации. Разница в этих подходах к обучению дает основание различать два процесса в овладении ИЯ: «усвоение» (имплицитное, по своему содержанию идентичное процессу овладения РЯ, преимущественно без осознания структуры овладеваемой деятельности) и «научение» (эксплицитное, с привлечением актуального осознания правил, присущих соответствующему языку). Анализ исследований сравнительной эффективности «усвоения» и «научения» позволил сделать вывод о противоречивости их результатов и необходимости дополнительного изучения данной проблемы, в чем и заключается перспектива дальнейших исследований.

Ключевые слова: иностранный язык, научение, обучение, сознание, усвоение.

Problem statement. *Introduction to the series*. Numerous research in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single area with uniform approaches, terminology, and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration.

The aim. The *object* of this part of the series is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the *subject* being the characteristics of the FLA, specifically the role of consciousness in this process. Its *aim* is to analyse the latter with the purpose of its further accounting for in the development of academic programs and actual teaching. This is the ninth (see the previous issues of this journal starting with N 29) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [4], where the author, basing on the research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

As it was mentioned in the previous papers of the series (see the note above), the development of an effective PG should be based on a sound psycholinguistic theory of the FLA. This kind of PG has to take into consideration the specifics of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, especially in the spheres where the NLA and FLA features

are different. In this paper, we are going to review the state of the art in the realm of the role of consciousness in the FLA [30] with a special emphasis on its grammar.

Analysis of current research. Lately, there have been a number of contradictory research related to the problem [10; 11; 13; 21; 24], which have been mainly focused on the appropriateness of consciousness raising in the process of FLA or, in other words, on the dichotomy 'implicit (II) vs explicit' instruction (EI). The study of effects of EI and II on the FL learners' acquisition of verb-noun collocations [24] showed that both approaches had a positive effect on establishing initial form–meaning relationships, but II learners outperformed the EI ones in acquisition and retention, as well as in a deeper understanding of the material. In the research on the role of EI and input flood in the acquisition of Spanish discourse markers [13], it was established that the combined effect of EI and II was not superior to II alone. However, other research demonstrated the advantage of EI. The study of uptake in EI of formulaic language in advanced adult FL classes [11] revealed that EI resulted in more uptake as compared to II. Similarly, the study of the grammatical meaning in the second language classroom [21] disclosed that teaching and learning can be enhanced by focusing on the relationship between grammatical forms and their meanings, as elucidated by contemporary linguistic theory [21: 147]. These findings are corroborated by the study of the learners' perceptions of grammar [10], which concluded that students value EI, want teachers to give detailed explanations on grammar, seeking a greater understanding of grammatical structures to comprehend their usage in context [10]. Thus, the problem under consideration requires further research.

Presentation of the main material. As it follows from the analysis of the native language acquisition (NLA) (see the previous issues of this journal starting with N 29), this process takes place predominantly at the subconscious level and is based on the child's active interaction with the speech environment. The input information proceeds from the latter into the child's mind where it is processed by a hypothetical device, a 'cognitive organizer' (CO) [15], which is viewed as a component of the child's inherent information processing system that is essentially responsible for the NLA. It is assumed that the CO, basing on the available linguistic input, identifies the underlying principles of the latter, and stores its assumptions (preliminary rules) in the

corresponding brain area. Analysing the continuous flow of the input, the CO keeps fine-tuning the system of inner rules (intuitive grammar), gradually transforming it into an adult grammar system. The children are generally unaware of their speech mechanisms as the development of their thinking is at its initial stages, fundamentally depending on the language acquisition because the two processes are closely intertwined.

The situation in the FLA is quite different. In typical cases, children start learning a foreign language (FL) at the age of seven with a limited exposure (one class a week). By this point, the children possess relatively well-acquired competences in their native language (NL) and thinking. The development of abstract thinking is generally over by the age of eleven, and from that time on, the children should be regarded as adults in their learning approaches. There is a considerable difference between the two categories in their acquisition strategies concerning a specific type of activity. Children are believed to regard any activity as a form of behaviour trying to acquire it through assimilation, accommodation, and adaptation to its rules. Adults, on the other hand, are assumed to regard it as an intellectual task, trying to reach the aim by appropriate solution methods, i.e. by grasping the structure of the activity, looking for the rules it is based on [23; 26].

The difference between these approaches gave grounds to the models based on the opposition of *acquisition* and *learning* [14]. According to its supporters [15], *acquisition* is essentially identical to the NLA process and can only take place as a result of natural communication where the focus is on its content and not on linguistic forms. Thus, explicit grammar rules and error correction are not relevant for this approach. In addition, it is built on the assumption that there is a well-established 'natural' sequence of the FL structures *acquisition*. Based upon these suppositions, the awareness of grammar rules was concluded to be inappropriate in the FL *acquisition* process. Equally unsuitable is believed to be error correction, which should be presumably done by learners themselves on the basis of the so-called 'feel' for grammaticality [15: 2]. In the view of the proponents of this model, *acquisition* is the result of the CO's processing of the language input from the speech environment (see above).

Unlike *acquisition*, *learning* within this approach is supposed [15: 2] to be based on the conscious mastery of the FL on the basis of explicit grammar rules and error correction on the part of the teacher. It is believed that such correction contributes to the development in the

learner's mind of a specific system properly representing the actual FL system. However, according to the said proponents [14], at present, it is not clear whether such feedback provides for this system's development at all. They believe that one of the reasons for this ambiguity may be the extreme complexity of the actual FL system.

The FL teaching based on *learning* does not operate any notion of the universal sequence in the FL acquisition (and hence the sequence of the FL items teaching). The latter is usually based on the general didactic principle of accessibility (from the simple to the complex, from the known to the unknown, etc.) [9: 27].

According to the protagonists of the dichotomy under consideration, *acquisition* and *learning* are two essentially distinct processes whose outcomes only seem to be identical. The acquired language material is processed in the same way as in the NLA and it is stored in the same areas of the brain. The *learned* language material may have a metalinguistic character and is not necessarily stored in the same brain areas as the *acquired* one. That is why the functioning of the former may differ from that of the latter. The *acquired* language material provides for the natural communication while the learned one may be tapped only through the manipulations on the basis of conscious operations.

Within this model, *acquisition* is considered the principal engine of mastering the FL. It is believed to be independent of *learning* and occurs only under appropriate conditions [15; 28]. According to the advocates of the said hypothesis, the declarative knowledge (concerning the FL structures) appropriated on the basis of *learning* never transforms into the procedural *acquired* knowledge, i.e. it does not have any impact on the individual's spontaneous speech. The idea that declarative knowledge gained through learning may be, by means of exercises, integrated into the individual's speech mechanisms alongside the procedural *acquired* knowledge, is labelled as a 'widespread misconception' [14: 83–84]. To support their theory, the adherents of the *acquisition – learning* model offer three kinds of evidence: 1) a great number of cases where the FL was mastered exclusively through *acquisition* without any participation of *learning*; 2) a great number of cases where *learning* never turned into *acquisition*, i.e. where the knowledge of the rules did not affect the learners' communicative competence (see experiments in [17; 27]; 3) an extreme complexity of the language rules as the objects

of conscious learning (see the review in [8: 230]). Within this model, the cases when the *acquisition* of a specific grammar structure had been preceded by conscious memorization of the corresponding grammar rule are interpreted as two (*acquisition* and *learning*) separate independent and parallel processes.

The positive correlation between the conscious learning, on the one hand, and the command of the FL, on the other (see, e.g. [10; 11; 19; 20; 32], is assumed to be explained by the fact that a classroom is capable of providing (especially for the beginners) favourable conditions for the *acquisition*. The supporters of the *acquisition – learning* model presume that the natural speech environment (i.e. the language contained in it) may turn too complicated for the learner, while the simplified language, typically used in the classroom, may be effectively processed by the CO to develop the FL speech mechanisms [14].

However, according to the opponents [7] of the model under consideration, this assumption is not convincing as it was suggested on the basis of the research on subjects learning the FL through the (varying degree of) conscious approach. It puts the supporters of the *acquisition – learning* hypothesis into an awkward position, as they have to prove that it is the effect of the CO subconscious operation and not the consciousness participation that the subjects' progress in command of the language is related to [8]. The works by the proponents of the *acquisition – learning* model (see [14; 15; 17], for example) do not mention any experiments concerning the comparative efficiency of the conscious and subconscious approaches (but see the research on the role of explicit vs implicit instruction in [13; 18; 24]). However, according to the critics of the said model [8], this is the only way to get a better insight into its relevance. The facts, which are at variance with the *acquisition –learning* hypothesis fall into several categories. First, it contradicts the experimental data on teaching younger children – contrary to its predictions, the conscious approach in teaching this group of learners is as effective as in the case of adults. Second, advanced learners produced better results with the consciousness-raising techniques. Third, the subjects' performance in different types of tests did not corroborate the said hypothesis either. Contrary to its predictions, the conscious approach improved their performance both in discrete tests (which, according to the hypothesis, measure the effect of *learning*) and in integrative ones (presumably

measuring the effect of *acquisition*) (see the review in [8: 232–234] and the research results in [10; 11; 19; 20; 32] for details).

Actually, there are several modifications of the *acquisition–learning* hypothesis. Its extreme form, formulated by S. Krashen [14–17] and analysed above, disallows the integration of declarative knowledge obtained through *learning* into the speech mechanisms established through *acquisition*. Other authors, in varying degrees, assume some kind of integration of the two ways of mastering an FL. Some of them distinguish linguistic and pedagogical rules [27], presumably referring the former to the level of linguistic grammar and the latter – to that of the pedagogical one. The supporters of this approach assume that that the pedagogical grammar rules may contribute to the development of speech skills in two ways – by facilitating the interiorization of the rules, and by duplicating the subconscious speech mechanisms when they are still unstable, creating a kind of backup system [27]. A similar stance is taken up by some other authors [1], which distinguish descriptive and prescriptive rules. In their opinion, only the latter can establish a reliable connection between the descriptive knowledge of the rule and the skill of its automatic use in the natural communication. Unlike the previous author [27], in this case, the mastering of any activity (including speech) on the basis of the *learning-acquisition* sequence is viewed not only as a possible one but as the most efficient way of teaching. The transformation of declarative knowledge assimilated through *learning* into the subconscious speech mechanisms built up as a result of *acquisition*, or in other terms, the combination of explicit and implicit approaches is assumed by a number of other authors as well [5; 13; 19; 29]. They argue that it is the classroom learners' capability to use the combined effect of *acquisition* and *learning* that gives them an advantage over those that acquire the language in the language environment without any formal learning. Some researchers [5] have suggested substituting the *acquisition-learning* opposition with the theory of four types of knowledge, which are not opposed to each other but are situated along the common continuum. The extreme left and right positions on the continuum are then occupied by *acquisition* and *learning* in S. Krashen's interpretation, while the interim types are characterised by varying degrees of their correlation. Actually, assuming the potentially unlimited amount of variants of such correlation, there is no reason to limit this theory to four types only. The proponents of this model

attempt assuming the ways in which the said types may transform into others, explaining the higher efficiency of the formal teaching by a greater variety of the aforementioned types students encounter in the classroom (see the review in [8: 237–241]). The possibility of transition from explicit knowledge to automatized operations is also postulated in psychological [2] and language teaching [3] research. The *acquisition-learning* model is actually reducible to the *subconscious-conscious* opposition, the terminology that the authors return to in their other works [6]. Some researchers [12] regard such oppositions as unscientific because they cannot be checked empirically. Others [2; 29] are skeptical about the idea of *acquisition* and *learning* being two distinct processes and the impossibility of the *learned* material to be integrated into the *acquired* mechanisms and used in spontaneous communication. This idea is certainly the most disputable one, as a great amount of research (see the review in our next papers in the series) in the framework of the mental actions stage development theory [1] have demonstrated the efficiency of grammar actions formation proceeding from the awareness of both the structure of the grammar items and the sequence of operations constituting the grammar actions.

Some other authors have doubted the relevance of the *acquisition-learning* opposition and criticized the idea of the overwhelming advantage of *acquisition.* This criticism ranges from the total rejection *of* the *acquisition-learning* opposition validity [2; 29] to the detailed analysis of the model indicating its limitations. The idea of the unquestionable advantage of *acquisition* over *learning* turned out to be the most tempting target. Many authors believe that any specially organised teaching is based on the idea of its advantage over any spontaneous process governed by the trial-and-error principle (see [22], for example). Taking into account the notorious lack of time for teaching/learning foreign languages under typical circumstances in standard educational establishments, the admission of the advantage of spontaneous *acquisition* over specially organised *learning* would be an admission of the utter futility of learning an FL at school (both a secondary and higher ones, without taking into account the university foreign languages departments and some specialised secondary schools with a special focus on FLs). The total amount of contact hours at these levels runs into hundreds of hours allocated over a substantial time span – over ten years. The inadequacy of the *acquisition-learning*

opposition is also corroborated by a number of experimental research (see the review in our next papers in the series). In short-run courses, adults mastering an FL through learning demonstrate a clear advantage over both adults and children relying exclusively on the *acquisition* approach. However, in the long-run courses, children may eventually catch up and even overtake learning-oriented adults. On the other hand, in analysing that kind of data, there emerges a problem we have mentioned before: it is impossible to distinguish whether the specific structure has been assimilated through *acquisition* or *learning*, i.e. the role of consciousness in this process is unclear. The fact that adult students had not been given any explicit rules does not automatically mean that they did not employ their consciousness for the independent analysis of the FL structure. The adults' powerful intellects are undoubtedly capable of applying the conscious analysis though its procedure is subject to considerable individual variations.

Advocating the higher efficiency of *learning* as compared *to acquisition*, the respective authors, among their other arguments, mention the views of many experts in language teaching, ranging from M. Berlitz to W. Rivers, as well as to those of the leading psychologists, including L. Vygotsky and others (see [22: 97] for details). They even refer to H. Palmer, the famous founder of the so-called 'Direct Method', which is believed to be based on the principles identical to those of the *acquisition* approach supporters. H. Palmer cautioned against completely relying on nature in the sphere of language teaching. He believed it would be a fundamental mistake to ignore the powerful intellectual potential, which distinguishes an adult from a child. That is why he stood for the application of techniques (meaning the use of explicit grammar rules), which are efficient, though 'unnatural' [25: 16]. This view was generally shared by some other proponents of the 'Direct Method' and its modifications (see [31], for example).

Conclusions. Basing on the analysis presented above, it may be concluded that there are contrastive views as to the role of consciousness in the process of the FLA. These views may be analysed from the *acquisition* (implicit learning) vs *learning* (explicit learning) perspective. The views fall into several approaches, which range from 'explicit only' to 'implicit only' models with other attitudes advocating the use of elements from both methods with a varying degree of their ratio. For justice's sake, it should be mentioned that

the authors' views are subject to substantial fluctuations. Even S. Krashen in one of his works states that 'promising students' skillfully combine *acquisition* and *learning*, keep studying the grammatical structure of the target language, even being in the natural speech environment and effectively use their monitors, i.e. their conscious control over the generation of their speech [15: 37].

Prospects of further research. Thus, this problem requires additional analysis, specifically concerning the role of the monitor in the process of the FL acquisition, which is the prospect of our further research.

LITERATURE

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: 19.00.01 / Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Москва, 1965. 39 с.
2. Зимняя И.А. Введение в психолингвистику. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. 382 с.
3. Методика навчання іноземних мов та культур: теорія і практика / Бігич О.Б. та ін.; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт. 2013. 590 с.
4. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина. Харьков, 1999. 453 с.
5. Bialostock E. On the relationship between knowing and using forms. *Applied Linguistics*. 1982. Vol. 3. P. 181–206.
6. Dulay H., Burt M., Krashen S. Language Two. New York: Oxford Univ. Press, 1982. 315 p.
7. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1992. 230 p.
8. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. London: Oxford Univ. Press, 1989. 327 p.
9. Eşi Marius-Costel. The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching*. 2010. Vol. 7. N 9. P. 24–34.
10. Fujino H. L2 learners' perceptions of grammar: the case of JFL learners in the UK. *The Language Learning Journal*. 2019. Published Online: 01 Mar. 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1578399.
11. Gholami L., Gholami J. Uptake in incidental focus-on-form episodes concerning formulaic language in advanced adult EFL classes. *Language Teaching Research.* 2020. Vol. 24, N 2. P. 189–219. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168818783442.

12. Greg K. Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*. 1984. № 5. P. 79–100.
13. Hernández T.A. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research.* 2011. Vol. 15. N 2. P. 159–182. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168810388694.
14. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982. 202 p.
15. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall, 1981. 212 p.
16. Krashen S. The comprehension hypothesis and its rivals. *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching. Fourth Pan-Asian Conference*. 2002. Taipei: Crane Publishing Company. P. 395–404.
17. Krashen S., Pon P. An error analysis of an advanced ESL learner: the importance of the Monitor. *Working Papers on Bilingualism*. 1975. Vol. 7. P. 125–129.
18. Leow R.P. ISLA: How implicit or how explicit should it be? Theoretical, empirical, and pedagogical/curricular issues. *Language Teaching Research.* 2018. Vol. 23. N 4. P. 476–493. DOI: https://doi.org/ 10.1177/1362168818776674.
19. Liamkina O., Ryshina-Pankova M. Grammar Dilemma: Teaching Grammar as a Resource for Making Meaning. *The Modern Language Journal*. 2012. Vol. 96. N 2. P. 270–289. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-781.2012.01333_1.x.
20. Liviero S. Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: teachers' reported beliefs and observed practices. *The Language Learning Journal*. 2017. Vol. 45. N 1. P. 26–50. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263677.
21. Marsden H., Slabakova R. Grammatical meaning and the second language classroom: Introduction. *Language Teaching Research.* 2017. Vol. 23. N 2. P. 147–157. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168817752718/.
22. Marton W. Some remarks on the anti-pedagogical aspects of Krashen's theory of second-language acquisition. *Studia Anglica Poznaniensia*. 1990. Vol. 23. P. 95–110.
23. McLaughlin B. The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning*. 1978. Vol. 28. P. 309–332.
24. Mei-Hsing Tsai. The effects of explicit instruction on L2 learners' acquisition of verb–noun collocations. *Language Teaching Research*. 2018. Vol. 24. N 2. P. 138–146. DOI: https://doi.org/10.1177/ 1362168818795188.
25. Palmer H. The Principles of Language Study. London: Oxford Univ. Press, 1964. 212 p.

26. Rosansky E. The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*. 1975. Vol. 6. P. 92–102.
27. Seliger H. On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*. 1979. Vol. 13. P. 359–369.
28. Seliger H., Krashen S., Ladefoged P. Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*. 1975. Vol. 36. P. 20–22.
29. Sharwood Smith M. Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar / eds. W. Rutherford, M. Sharwood Smith. *Grammar and Second Language Teaching.* Boston: Heinle and Heinle. 1988. P. 156–170.
30. Sharwood Smith, M. Revisiting the role of consciousness with MOGUL / ed. Han Z. *Understanding Second Language Processes.* Clevedon: Multilingual Matters, 2007. P. 1–15.
31. Strevens P. Teaching English as an International Language: from Practice to Principle. Oxford: Pergamon Press, 1980. 360 p.
32. Umeda M., Snape N., Yusa N., Wiltshier J. The long-term effect of explicit instruction on learners' knowledge on English articles. *Language Teaching Research.* 2017. Vol. 23. N 2. P. 179–199. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168817739648.

REFERENCES

1. Galperin, P.Ja. (1965). Osnovnye rezultaty issledovanija po probleme formirovanija umstvennyh dejstvij i ponjatij [Main Results of the Research into the Development of Mental Actions and Concepts. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Moscow: M.V. Lomonosov Moscow State University [in Russian].
2. Zimnjaja, I.A. (2000). *Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction into Psycholinguistics]*. Moscow: Russian State Humanitarian University [in Russian].
3. Bihych, O.B. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov ta kultur: teoriia i praktyka* [*Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures*]. Nikolaieva, S.Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
4. Chernovaty, L. (1999). Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
5. Bialostock, E. (1982). On the relationship between knowing and using forms. *Applied Linguistics*. *Vol. 3*, pp. 181–206 [in English].
6. Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). *Language Two.* New York: Oxford Univ. Press [in English].

7. Ellis, R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition.* London: Oxford Univ. Press [in English].
8. Ellis, R. (1992). *Instructed Second Language Acquisition.* Cambridge, Mass.: Blackwell [in English].
9. Eşi, Marius-Costel. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching*. *Vol. 7, N 9,* pp. 24–34 [in English].
10. Fujino, H. (2019). L2 learners' perceptions of grammar: the case of JFL learners in the UK. *The Language Learning Journal*. Published Online: 01 Mar. 2019 [in English]. DOI: https:/doi.org/10.1080/09571736.2019.1578399.
11. Gholami, L. and Gholami, J. (2020). Uptake in incidental focus-on-form episodes concerning formulaic language in advanced adult EFL classes. *Language Teaching Research. Vol. 24, N 2,* pp. 189–219 [in English]. DOI: https:/doi.org/10.1177/1362168818783442.
12. Greg, K. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*. *№ 5*, pp.79–100 [in English].
13. Hernández, T.A. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research. Vol. 15, N 2,* pp. 159–182 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168810388694.
14. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall [in English].
15. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon [in English].
16. Krashen, S. (2002). The comprehension hypothesis and its rivals. *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching. Fourth Pan-Asian Conference*. Taipei: Crane Publishing Company, pp. 395–404 [in English].
17. Krashen, S. and Pon, P. (1975). An error analysis of an advanced ESL learner: the importance of the Monitor. *Working Papers on Bilingualism*. *Vol. 7,* pp. 125–129 [in English].
18. Leow, R.P. (2018). ISLA: How implicit or how explicit should it be? Theoretical, empirical, and pedagogical/curricular issues. *Language Teaching Research. Vol. 23, N 4,* pp. 476–493 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168818776674.
19. Liamkina, O. and Ryshina-Pankova, M. (2012). Grammar Dilemma: Teaching Grammar as a Resource for Making Meaning. *The Modern Language Journal*. *Vol. 96, N 2,* pp. 270–289 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-781.2012.01333_1.x.
20. Liviero, S. (2017). Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: teachers' reported beliefs and observed practices.

The Language Learning Journal. *Vol. 45, N 1,* pp. 26–50 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263677.
21. Marsden, H. and Slabakova, R. (2017). Grammatical meaning and the second language classroom: Introduction. *Language Teaching Research. Vol. 23, N 2,* pp. 147–157 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168817752718.
22. Marton, W. (1990). Some remarks on the anti-pedagogical aspects of Krashen's theory of second-language acquisition. *Studia Anglica Poznaniensia*. *Vol. 23,* pp. 95–110 [in English].
23. McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning*. *Vol. 28,* pp. 309–332 [in English].
24. Mei-Hsing, T. (2018). The effects of explicit instruction on L2 learners' acquisition of verb–noun collocations. *Language Teaching Research*. *Vol. 24, N 2,* pp. 138–146 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168818795188.
25. Palmer, H. (1964). *The Principles of Language Study.* London: Oxford Univ. Press [in English].
26. Rosansky, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*. *Vol. 6,* pp. 92–102 [in English].
27. Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*. *Vol. 13,* pp. 359–369 [in English].
28. Seliger, H., Krashen, S. and Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*. *Vol. 36,* pp. 20–22 [in English].
29. Sharwood Smith, M. (1988). Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar. Rutherford, W. and Sharwood Smith, M. (Eds.). *Grammar and Second Language Teaching.* Boston: Heinle and Heinle, pp. 156–170 [in English].
30. Sharwood Smith, M. (2007). Revisiting the role of consciousness with MOGUL. Han, Z. (Ed.). *Understanding Second Language Processes.* Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–15 [in English].
31. Strevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language: from Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press [in English].
32. Umeda, M., Snape, N., Yusa, N. and Wiltshier, J. (2017). The long-term effect of explicit instruction on learners' knowledge on English articles. *Language Teaching Research. Vol. 23, N 2,* pp. 179–199 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168817739648.

Черноватий Леонід Миколайович, докт. пед. наук, професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: http://orcid.org/0000-0003-3411-9408.

Черноватый Леонид Николаевич, докт. пед. наук, профессор кафедры переводоведения имени Николая Лукаша факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: http://orcid.org/0000-0003-3411-9408.

Leonid Chernovaty, Doctor of Pedagogics, Full Professor, The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: http://orcid.org/0000-0003-3411-9408.

УДК 378.81 DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-09

ТЕСТУВАННЯ ЯК ФОРМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Юткало С.Ю., канд. пед. наук (Харків)

Проблема сучасної педагогічної діагностики результатів навчальної діяльності студентів стає все більш актуальною з точки зору подальшого вдосконалення навчального процесу у вищій школі. Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи ефективності тестування та продемонструвати конкретні приклади різних видів тестів під час контролю якості засвоєння знань студентів на заняттях із німецької мови.

Закцентовано увагу на тому, що контроль у різних формах дає змогу виявити рівень засвоєння матеріалу за програмою навчання та опанування студентами відповідних практичних вміннь та навичок та з'ясувати недоліки і складнощі процесу навчання. Тестування як форма контролю дає можливість викладачу ефективно організувати процес моніторингу успішності студентів, забезпечує максимальну об'єктивність оцінки, скорочує час оброблення результатів, дає змогу статистично опрацювати матеріал та, таким чином, сприяє підвищенню якості контролю та засвоєння навчального матеріалу з німецької мови загалом. Проаналізовано переваги та недоліки використання тестового контролю. Визначено, що використання різних видів тестування під час вивчення німецької мови дає можливість викладачу своєчасно з'ясувати ступінь розуміння та засвоєння навчального матеріалу студентами, означити дієвість застосованих методів навчання й, за необхідності, скоригувати їх. Розкрито, що за допомогою тестів можна здійснювати всі види контролю: вхідний, поточний, рубіжний, контроль залишкових знань, підсумковий. Автором окреслено різні види тестів та сформульовано мету їх застосування, тобто доцільність використання того чи іншого завдання під час визначення рівня сформованості лінгвістичних компетенцій відповідно до навчальної програми з німецької мови. Презентовані конкретні приклади, які розміщені на сайті дистанційного навчання Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ». Тестові завдання містять різноманітні типи питань: тести множинного вибору, тести на встановлення відповідності, тести на визначення дійсності чи хибності тверджень, а також завдання з відкритою відповіддю. Підкреслено, що найбільш ефективними тести будуть у поєднанні з іншими видами контролю.

Ключові слова: контроль знань, лінгвістичні компетенції, тестування, якість знань.

Юткало С.Ю. Тестирование как форма контроля качества знаний студентов на занятиях по немецкому языку. Проблема современной педагогической диагностики результатов учебной деятельности студентов

© Юткало С.Ю., 2020

становится все более актуальной с точки зрения дальнейшего совершенствования учебного процесса в высшей школе. Цель статьи – обосновать теоретические основы эффективности тестирования и продемонстрировать конкретные примеры различных видов тестов во время контроля качества усвоения знаний студентами на занятиях по немецкому языку.

Акцентировано внимание на том, что контроль в различных формах позволяет выявить уровень усвоения материала по программе обучения, овладения студентами соответствующими практическими умениями и навыками, определить недостатки и сложности, которые возникают в процессе обучения. Использование тестирования как формы контроля дает возможность преподавателю эффективно организовать процесс мониторинга успеваемости студентов, обеспечивает максимальную объективность оценки, сокращает время обработки результатов, позволяет статистически обработать материал и, таким образом, способствует повышению качества контроля и усвоения учебного материала по немецкому языку в целом. Проанализированы преимущества и недостатки использования тестового контроля. Определено, что использование различных видов тестирования при изучении немецкого языка дает возможность преподавателю своевременно выяснить степень понимания и усвоения учебного материала у студентов, обозначить действенность применяемых методов обучения и, при необходимости, скорректировать их. Раскрыто, что с помощью тестов можно осуществлять все виды контроля: входной, текущий, рубежный, контроль остаточных знаний, итоговый. Автором обозначены различные виды тестов и сформулированы цели их применения, то есть целесообразность использования того или иного задания при определении уровня сформированности лингвистических компетенций в соответствии учебной программы по немецкому языку. Представлены конкретные примеры, которые размещены на сайте дистанционного обучения Национального аэрокосмического университета им. М.Е. Жуковского «ХАИ». Тестовые задания включают различные типы вопросов: тесты множественного выбора, тесты на установление соответствия, тесты на определение действительности или ложности утверждений, а также вопросы с открытым ответом.

Ключевые слова: качество знаний, контроль знаний, лингвистические компетенции, тестирование.

Svitlana Yutkalo. Testing as a form of quality control of students' knowledge in German language classes. The issue of modern pedagogical diagnostics of the results of students' educational activity is becoming more and more relevant in terms of further improvement of the educational process in higher school. The article aims to substantiate the theoretical foundations of the effectiveness of testing and to demonstrate specific examples of various types of tests for quality control of students' knowledge acquisition in German language classes.

The article emphasizes that control in various forms allows identifying a level of mastering a material according to the curriculum and mastering the relevant practical skills and abilities of students and to determine shortcomings and complexities of the learning process. It has been found that tests are the most modern and the most common form of testing the acquisition of educational material in the teaching of a foreign language. The paper also analyzes the advantages and disadvantages of using test control. The use of different types of testing in the process of the German language acquisition allows the teacher to find out the degree of understanding and assimilation of educational material in students, to determine the effectiveness of teaching methods and adjust them. It is revealed that through tests it is possible to carry out all types of control: input, current, boundary, control of residual knowledge, final. The paper outlines different types of tests and formulates the purpose of their application, i.e. feasibility of using a task in determining a level of formation of different linguistic competences in accordance with the German language curriculum. The article presents specific examples, which are posted on the site of distance learning of the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", including various types of questions: multiple-choice tests, tests to establish compliance, tests to determine the truth or falsity of statements, as well as open-ended tasks. The author emphasizes that tests will be the most effective in combination with other types of control.

In conclusion, the use of testing as a form of control allows the teacher organize the process of monitoring student performance effectively, provides maximum objectivity of assessment, reduces processing time, allows statistical processing of material and, thus, improves the quality of control and assimilation of educational material for the German language acquisition.

Key words: knowledge control, knowledge quality, linguistic competences, testing.

Постановка проблеми. Сьогодення висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Конкурентоздатність та спроможність легко інтегруватися в Європейський простір зумовлюють необхідність вивчення іноземної мови як важливого засобу міжнаціонального спілкування.

Саме тому зростає потреба у більш якісній підготовці лінгвістів у системі вищої освіти. Вдосконалення та розвиток навчально-методичного забезпечення відповідно до вимог часу – одне з найактуальніших завдань сучасної вищої школи. Ґрунтовні зміни в якості підготовки майбутніх фахівців можуть бути забезпечені не тільки істотним удосконаленням методів навчання, але і правильним та ефективним контролем якості засвоєних знань.

Оскільки вдосконалення та впровадження нових форм та методів навчання вимагають вдосконалення та введення нових форм контролю, можна сказати, що сучасна, правильно побудована та структурована система контролю сприяє покращенню якості підготовки молодих фахівців. Отже, проблема сучасної педагогічної діагностики результатів навчальної діяльності студентів стає все більш актуальною з точки зору подальшого покращення навчального процесу у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових публікацій переконує в тому, що вже достатньо тривалий час проблема контролю та перевірки навчальних досягнень студентів з іноземної мови перебуває в центрі уваги багатьох дослідників. Зокрема, дослідження тестових технологій під час вивчення іноземної мови, класифікації тестів, використання лінгводидактичного тестування, а також теоретичних проблем тестування у навчанні іноземної мови досліджували такі науковці, як В. Аванесов, З. Бакум, Л. Банкевич, Л. Буданова, І. Булах, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, В. Дороз, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, В. Коккота, М. Пентилюк, В. Філатов, С. Фоломкіна, B. Holmberg, J. Clark, M.G. Moore та інші науковці.

Однак питання доцільності та ефективності впровадження інноваційних технологій під час контролю засвоєння знань на заняттях із німецької мови висвітлено недостатньо й потребує ґрунтовнішого аналізу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних основ ефективності тестування та наведенні конкретних прикладів різних видів тестів під час контролю якості знань студентів на заняттях із німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Формуючи у студентів професійні лінгвістичні компетентності з німецької мови важливо здійснювати постійний моніторинг якості навчальних та розвивальних процесів під час попереднього та поточного оцінювання. Слід зазначити, що контроль, як дидактичний засіб управління процесом навчання, підкреслює М. Фіцула, спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти. Також педагог підкреслює, що контроль у різних формах дає змогу виявити рівень засвоєння студентами знань

матеріалу за програмою навчання та опанування відповідних практичних умінь та навичок, а також з'ясувати недоліки і складнощі процесу навчання. Це допомагає своєчасно вносити необхідні корективи і регулювати процес навчання додатковими поясненнями, виконанням відповідних вправ тощо [8: 81].

Для отримання найкращого результату у навчанні викладачу необхідно під час організації та проведення контролю чітко формулювати завдання та користуватися розробленими критеріями оцінювання для певного рівня володіння німецько-мовленнєвою діяльністю. Підкреслимо, що для визначення рівня володіння студентами лінгвістичною та комунікативною компетентностями треба контролювати рівень засвоєння мовленнєвих навичок та вмінь, таких як: слухо-вимовні, лексичні, граматичні, вміння реалізовувати мовленнєву діяльність у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням лінгвокраїнознавчих та соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності.

Найсучасніша та найпоширеніша форма перевірки засвоєння навчального матеріалу під час викладання іноземної мови – тести. Останнім часом тести набули широкого розповсюдження. Використання різних видів тестування під час вивчення німецької мови дає можливість викладачу своєчасно з'ясувати ступінь розуміння та засвоєння навчального матеріалу студентами, визначити дієвість застосовуваних методів компетентнісно-орієнтованого навчання й, за необхідності, скоригувати їх.

Під час наукового пошуку встановлено, що організація і технологія проведення мовного тестування була запозичена з психологічних і педагогічних тестів. Так, термін «тест» уперше запровадив американський психолог Дж. Кеттел, а «тестування» (від англійського слова testing – випробування) для перевірки рівня знань, умінь та навичок учнів було використано Дж. Фішером у Великобританії у 1864 році [10: 373]. Підкреслимо, що галузь педагогічної тестології пройшла значний історичний шлях у своєму розвитку та широко використовується в США й у розвинених країнах Західної Європи, де набуто великий досвід практичного використання й опрацювання тестів у різних сферах діяльності.

Протягом останніх років педагогічне тестування в системі української освіти перебуває в стані постійного вдосконалення та є

предметом дослідження багатьох науковців, про що свідчить низка різних суперечливих дефініцій тесту. Зазначимо, що не існує жодного визначення, яке б беззаперечно поєднувало точки зору кожного з дослідників без уточнень чи змін. Головним протиріччям є те, що під сутністю цієї категорії розуміють тестування як процедуру оцінювання, тобто як метод дослідження, і тест як інструмент оцінювання – як засіб вимірювання.

Із метою усунення неоднозначного використання теоретичних основ будемо спиратися на визначення поняття «тест» (англ. test – перевірка, випробування, контрольна робота), що запропонована О. Ляшенком в «Енциклопедії освіти» – це сукупність завдань із певної галузі знань або навчального предмета, яка дозволяє кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність учнів і студентів [4: 902]. Отже, у статті ми розглядаємо тест як систему спеціально підібраних тренувальних завдань, які дозволяють кількісно оцінити навчальні досягнення, тобто як інструмент, за допомогою якого проводиться процедура моніторингу якості засвоєних знань.

У ході аналізу наукової літератури було встановлено, що науковці вважають, що тестування спроможне більш об'єктивно контролювати засвоєння навчального матеріалу, порівнюючи з іншими традиційними методами контролю. Зокрема, Л. Клименко виділяє такі ключові переваги тестового контролю засвоєння знань, а саме: тестовий контроль спрямований на перевірку засвоєння ключових елементів навчального матеріалу; характеризується більшою об'єктивністю, усуває суб'єктивізм, скорочує час оброблення результатів; сприяє дотриманню єдності вимог; запобігає випадковості під час оцінювання знань; забезпечує сприйняття оцінки як об'єктивної; дає змогу статистично опрацювати матеріал [5: 111].

Існують стандартизовані та нестандартизовані тести. Стандартизований тест – це такий тест, який пройшов попереднє випробування на великій кількості атестованих та має кількісні показники якості. Серед найпопулярніших стандартизованих тестів із німецької мови, що визначають рівень володіння мовою, можна виділити такі, як KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom), ZD (Zertifikat Deutsch), ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung), ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung) тощо. Нестандартизовані тести складаються безпосередньо викладачем відповідно до навчальної програми курсу.

Спираючись на наукову працю Л. Буданової, зазначимо можливість використання тестових завдань під час формування різних лінгвістичних компетенцій. Так, застосування тестових завдань під час мовленнєвої практики німецької мови дозволяє посилити та покращити комунікативні, лінгвокраїнознавчі та навчально-пізнавальні компетенції студентів, забезпечити нормативно-правильне та вільне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Застосування тестових завдань під час вивчення граматики німецької мови дозволяє забезпечити формування у студентів умінь володіння основами морфології та синтаксису; формування вмінь граматично коректно формулювати усні та письмові відповіді монологічного та діалогічного мовлення [1].

З огляду на те, що метою контролю є визначення готовності студента до засвоєння нового навчального матеріалу наступного рівня та готовності застосовувати набуті знання для виконання певних завдань, контроль досягнень студентів із використанням тестування дає змогу забезпечити всі функції контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до його якості. Зокрема, С. Фоломкіна підкреслює, що за допомогою тестів можна здійснювати всі види контролю, а саме:

– вхідний – для визначення початкового рівня підготовленості суб'єктів навчання. Визначення початкового рівня дає можливість викладачу планувати та формулювати пріоритетні напрямки подальшої навчальної діяльності;

– поточний – контроль сконцентрований на певному аспекті теми навчання. Допомагає відстежувати рівень засвоєння знань і вмінь студентів на практичних заняттях;

– рубіжний – контроль знань після завершення вивчення визначених тем (розділів) або наприкінці семестру;

– контроль залишкових знань – перевірка залишкових знань студентів та збереженості вмінь через деякий час після вивчення теми, розділу або курсу;

– підсумковий – екзаменаційний тест, який охоплює теми всього курсу. Зазвичай проводиться наприкінці навчального року або курсу навчання, має фіксований кінцевий результат та рівень засвоєння лінгвістичного матеріалу суб'єктами навчання [9: 77].

Зазначимо, що відповідно до кожного з вищевказаних видів контролю, підкреслює В. Філатов, застосовуються різні за побудовою тести:

– тести альтернативного вибору (вибір із двох варіантів);
– тести множинного вибору (вибір із кількох варіантів);
– тести на визначення дійсності чи хибності тверджень;
– тести на вилучення зайвого пункту тощо.
– тести на встановлення відповідностей;
– тести на закінчення фрази;
– тести на порівняння або зіставлення [7: 70].

Обґрунтовуючи теоретичні засади використання тестового контролю під час занять із німецької мови, зазначимо, що залежно від способу відповіді тестові завдання поділяють на: завдання закритої форми із запропонованими відповідями, з яких одна є правильною; завдання відкритої форми з вільно конструйованими відповідями.

Ґрунтовність засвоєння та рівень сформованості у студентів лінгвістичної компетенції відповідно до навчальної програми з німецької мови можна перевірити за допомогою закритих тестових завдань. Тестові завдання закритої форми складаються з трьох компонентів: інструкції щодо їх виконання; запитальної змістової частини; правильної відповіді.

До таких тестових завдань закритої форми належать:

– завдання альтернативних відповідей («правильно / неправильно», «так/ні»), які застосовують для оцінювання одного елемента знань з метою перевірки у студентів вміння правильно відтворювати набуті знання;

– завдання простого множинного вибору передбачають знаходження однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів. Застосовуються з метою перевірки у студентів вміння характеризувати або знаходити спільне у явищах які вивчаються;

– завдання з множинним вибором, у яких кількість правильних відповідей не обмежена інструкцією. Застосовуються з метою перевірки у студентів вміння легко розбиратися в групі подібних суджень або явищ. Завдання з простим множинним вибором будують за принципами класифікації та кумуляції, а завдання з множинним вибором – відповідно до вимог принципів класифікації, кумуляції, циклічності, комплексності (поєднання принципів) [7].

До завдань відкритого типу належать завдання на відновлення послідовності або відповідної частини. У тестах цього виду варіанти відповідей не надаються, тобто тестові завдання передбачають вільну форму відповіді.

Тести відкритого типу поділяють на:

– завдання з пропусками;

– завдання на доповнення;

– завдання з короткою відповіддю;

– завдання у формі структурованого есе [9: 18].

До завдань із короткою відповіддю є особлива вимога: вони мають бути сформульовані так, щоб запитання вимагали короткої відповіді, яка зазвичай є результатом математичних розрахунків.

Презентуємо деякі приклади застосування вищезазначених тестів на заняттях із німецької мови спеціальності «Філологія» Харківського національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ», протягом першого семестру першого року навчання, (рівень А1) лексична складова підручника «Themen neu 1», повний практичний дистанційний курс, який складається з 11 поточних та 2 модульних тестів, розміщено на сайті дистанційного навчання «Ментор» [6].

Так, питання на визначення дійсності чи хибності тверджень можливо вживати під час поточного тестового контролю з теми: «Наказовий спосіб дієслів (поважна форма «Sie»): *1. Geben Sie mir die Kamera! (Falsch/Richtig); 2. Schlafen Sie! (Richtig/Falsch) 3. Essen sie! (Falsch/Richtig) 4. Sie reparieren die Lampe! (Falsch/Richtig).*

Використовувати тести множинного вибору можна під час поточного тестового контролю з теми: «Особові займенники», а саме: *1. Das ist Angelika Wiechert. ___ kommt aus Dortmund. (Ich, Er, Sie, Ihr); 2. Das sind Maja und Gottfried. ___ arbeiten zusammen. (Wir, Du, Ich, Sie); 3 ___ bin Studentin. (Wir, Er, Sie, Ich); 4. Karl wohnt in Stuttgart. ___ will Deutsch studieren.(Sie, Ich, Er, Ihr); 5. Die Autos sind toll, aber ___ kosten viel.(wir, Sie, es, sie); 6. Was macht dein Hund jetzt? – ___ spielt. (Sie, Es, Ihr, Er); 7. Ich habe 2 Kinder. ___ sind sehr nett.(Es, Wir, Sie, Ihr); 8. Maria und Fritz sind meine Eltern. ___ liebe sie. (Sie, Er, Ich, Wir); 9. Wollen ___spazierengehen? (du, sie, Sie, er).*

Також презентуємо приклад на встановлення відповідності між формами розповідних та питальних речень під час поточного

тестового контролю з теми «Порядок слів у простому розповідному і питальному реченнях»: *Sie spielt gerne! – Spielt sie gerne?; Er studiert Deutsch. – Studiert er Deutsch?; Wir wohnen zusammen. – Wohnen wir zusammen?; Sie sind zu Hause. – Sind sie zu Hause?; Wir gehen nach Hause. – Gehen wir nach Hause?*

Під час модульного тестового контролю № 1 з тем: «Часова форма Präsens», «Особові займенники», «Теперішній час дієслова "sein" – "бути"», «Вживання артикля», «Порядок слів у простому розповідному і питальному реченнях», «Наказовий спосіб (Sie)» можна використовувати завдання, де потрібно утворити речення, розмістивши його члени у правильній послідовності, а саме: *mir es sehr geht gut. (Es geht mir sehr gut); es wie euch geht? (Wie geht es euch?); von ihr seid was Beruf? (Was seid ihr von Beruf?); zusammen wir arbeiten. (Wir arbeiten zusammen); Sie froh sind gesund und? (Sind Sie froh und gesund?); zu er Hause studiert (Er studiert zu Hause); ist Bruder groß der (Der Bruder ist groß).*

Завдання з перекладу речень можна використовувати під час модульного контролю, наприклад, під час модульного тестового контролю № 2 з тем: «Утворення множини іменників», «Відмінювання іменників», «Präsens дієслова «haben»», «Артиклі», «Заперечення», «Присвійні займенники», а саме: *Я маю сестру, але у мене немає брата. У нас є собака, ми його любимо. (Ich habe eine Schwester, aber ich habe keinen Bruder. Wir haben einen Hund, wir lieben ihn); Мої батьки не працюють, вони подорожують. (Meine Eltern arbeiten nicht, sie reisen.); У мене немає домашнього завдання, я читаю мою книгу. (Ich habe keine Hausaufgabe, ich lese mein Buch.); Перепрошую! Скільки коштує ця пральна машина? (Entschuldigen Sie! Was kostet diese Waschmaschine?); Наша машина не червона, вона жовта. (Unser Auto ist nicht rot, das ist gelb.); Я ходжу до бібліотеки. Я читаю журнали та газети. (Ich gehe in die Bibliothek. Ich lese Zeitschriften und Zeitungen.)* тощо.

Зазначимо, що із метою всебічної перевірки знань студентів вищезазначені приклади тестів включають різноманітні типи питань: тести множинного вибору, тести на встановлення відповідності, тести на визначення дійсності чи хибності тверджень, а також завдання з відкритою відповіддю. Загалом тести орієнтовані на перевірку знання граматики мови. Ми вважаємо, що на початковому рівні надзвичайно важливо

розвинути саме вміння швидко та правильно будувати речення, дотримуючись граматичних норм та правил.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Імплементація нових методів контролю та оцінки навчальних досягнень студентів є одним з основних показників покращення якості сучасної системи вищої освіти. У ході опрацювання наукової літератури щодо використання тестових технологій під час контролю засвоєння знань з німецької мови встановлено, що науковці вважають тестування, як метод контролю, сучасним та раціональним вирішенням проблеми моніторингу якості освіти. З'ясовано, що його позитивні якості допомагають ефективно оцінити досягнення студентів, зробити це максимально об'єктивно і справедливо. Також використання тестів дає можливість реалізувати всі види контролю та відповідає основним його принципам. Наведені практичні приклади представляють собою завдання відкритого та закритого типів, до яких належить три основних типи тестів: тести множинного вибору, тести на встановлення відповідностей, тести на визначення дійсності чи хибності тверджень, завдання з короткою відповіддю. Отже, тестування як форма контролю дає можливість ефективно організувати процес контролю успішності студентів і забезпечує таким чином умови для підвищення якості контролю та засвоєння навчального матеріалу з німецької мови загалом.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі досвіду впровадження інноваційних технологій під час контролю у практиці закладів вищої освіти Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданова Л.Г. Використання тестових завдань у процесі вивчення іноземних мов. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура.* Харків, 2007. № 5. С. 11–14.
2. Гнєдкова О.О. Дистанційні технології навчання у організації контролю знань самостійної роботи студентів мовних спеціальностей ВНЗ. *SWorld International periodic scientific journal:* зб. наук. праць. Іваново: Вид-во ООО «Научный мир», 2016. Вип. 2 (43). С. 88–95.
3. Дараган Т., Тимошенко Н., Власюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладацькій діяльності. *Вища школа:* науково-практичне видання. К.: Знання, 2017. № 12 (161). С. 65–70.

4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Клименко Л.О. Зовнішнє тестування навчальних досягнень учнів. К.: Плеяда, 2013. 128 с.
6. Сайт дистанційного навчання Національного аерокосмічного університету «ХАІ». *mentor.khai.edu.* URL https://mentor.khai.edu/course/view.php?id=1884 (дата звернення: 14.08.2020).
7. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе. Ростов: Информационно-издательский дом «Филинг», 2004. 314 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.
9. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка. Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 1986. № 2. С. 16–20.
10. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education (in German). Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2011. 173 p.

REFERENCES

1. Budanova, L.G. (2007). Vykorystannya testovih zavdan u procesi vyvchennya inozemnih mov [Use of test tasks in the process of learning foreign languages]. *Visnyk Kharkivskoi Derzhavnoi Akademii Dyzainu i Mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhytektura [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art history. Architecture]*. Kharkiv, *5*, pp. 11–14 [in Ukrainian].
2. Gnyedkova, O.O. (2016). Distanciyni tehnologiyi navchannya u organizaciyi kontrolyu znan samostiynoyi roboty studentiv movnyh specialnostey VNZ [Distance learning technologies in the organization of knowledge control of independent work of higher school linguistic students]. *SWorld International periodic scientific journal*. Ivanovo: Vidavnictvo OOO "Nauchnyj mir", *2 (43),* pp. 88–95 [in Ukrainian].
3. Daragan, T., Timoshenko, N. and Vlasjuk, O. (2017). Vykoristannja informacijno-komunikacijnyh tehnologij u vyikladackij dijalnosti [The use of information and communication technologies in teaching]. *Vishha shkola [High school]*. Kyiv: Znannya, *12 (161),* pp. 65–70 [in Ukrainian].
4. Kremen, V.G. (Ed.). (2008). *Enciklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
5. Klymenko, L.O. (2013). *Zovnishnye testuvannja navchalnyh dosyagnen uchniv [External testing of students' academic achievements]*. Kyiv: Pleyada [in Ukrainian].
6. Sayt distanciynogo navchannya Nacionalnogo aerokosmichnogo universitetu "HAI" [Site for the distance learning of the National

Aerospace University "KhAI"]. *mentor.khai.edu* [online]. Available at: https://mentor.khai.edu/course/view.php?id=1884 [Accessed 14 Aug. 2020] [in Ukrainian].
7. Filatov, V.M. (2004). *Metodika obuchenija inostrannym jazykam v nachalnoj i obshheobrazovatelnoj shkole [Methods of teaching foreign languages in primary and secondary schools]*. Rostov: Informacionno-izdatelskij dom "Filing" [in Russian].
8. Ficula, M.M. (2006). *Pedagogika vishhoyi shkoly [Pedagogy of higher school]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
9. Folomkina, S.K. (1986). Testirovanie pri izuchenii inostrannogo jazyka [Testing while learning a foreign language]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*. Moscow: Prosveshhenie, *2*, pp. 16–20 [in Russian].
10. Holmberg, B. (2011). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg [in English].

Юткало Світлана Юріївна, канд. пед. наук, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (61070, м. Харків, вул. Чкалова, 17); e-mail: svetlana.yutkalo@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1303-9994.

Юткало Светлана Юрьевна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики Национального аэрокосмического университета имени Н.Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт» (61070, г. Харьков, ул. Чкалова, 17); e-mail: svetlana.yutkalo@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1303-9994.

Svitlana Yutkalo, PhD in Pedagogics, Assistant Professor, National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute" (61070, Kharkiv, 17 Chkalova St.); e-mail: svetlana.yutkalo@gmail.com; orcid: https://orcid.org/0000-0003-1303-9994.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української та іноземних) у закладах вищої освіти.

Мова публікацій: українська, англійська.

У статті мають бути відображені такі **елементи:** «постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс **УДК** (шрифт 12).
2. **Назва статті** друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці.
3. Через один інтервал у центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) мовою статті друкуються **прізвище й ініціали автора**, після коми **науковий ступінь** та поряд у дужках **назва міста** (іноземні автори також указують країну).
4. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

В анотаціях стисло викладається актуальність, мета, методи дослідження, основні результати та висновки.

5. Через один інтервал друкуються **анотації** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) двома іншими мовами (українською, російською або англійською). Перед ними мовою анотації (з абзацу, напівжирним шрифтом, форматування за шириною сторінки) зазначаються прізвище й ініціали авторів (англійською ім'я перед прізвищем повністю), назва статті.

6. Після кожної анотації з абзацу за алфавітом подаються **ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою (шрифт 12).

7. **Текст** статті друкується без автоматичних переносів слів; **шрифт** 14; **інтервал** – 1,5; **поля** ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; **форматування** за шириною сторінки; **відступ абзацу** – 1,25.

8. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-). Якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають також до електронного варіанта окремими файлами.

9. **Ілюстративний мовний матеріал** виділяється курсивом.

10. За положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки (**аналіз досліджень**), **актуальність, мету аналізу, методи та методику дослідження, виклад основного матеріалу,** а наприкінці – **висновки** та **перспективи дослідження.** Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом**.**

11. **Посилання** в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

12. Завершує публікацію література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути обов’язково включені видання, що опубліковані протягом останніх п’яти років. До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

13. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА** (**LITERATURE** для англомовної статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**.

Після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться нумерований транслітерований список усіх джерел, що відповідає списку ЛІТЕРАТУРИ. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті http://www.translit.ru (для російської мови) та http://translit.kh.ua (для української).

14. Після references через один інтервал з абзацу (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1, форматування за шириною сторінки) зазначаються **відомості про авторів** трьома мовами (українською, російською, англійською) у такій послідовності: прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, напівжирним шрифтом), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (кафедра, університет), поштова адреса університету із зазначенням міста та індексу (іноземні автори також указують країну), e-mail автора та код ORCID (звичайним шрифтом).

15. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

16. Стаття надсилається до редакції електронною поштою на адресу vestnik-knu@ukr.net **у форматі .doc** (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом **у форматі .rtf.**

17. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

18. При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис (и).

19. В окремому файлі подаються **відомості про автора**: прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю, контактний телефон, поштова та електронна адреса, код ORCID.

Автори без наукового ступеню додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Термін подання статей у грудневий випуск – до 15 вересня, у червневий – до 1 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість публікації статті у наступному випуску збірника.

Збірник **індексується** у DOAJ, Google Scholar, Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено **на сайті** https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 37

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск О.О. Тітаренко
Технічний редактор В.О. Мовчан

Підписано до друку 14.12.2020.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 7,15
Наклад 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.