

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 42

Започаткований 1996 року

Харків
2023

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 № 8 від 1 травня 2023 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.

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.

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.

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.

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

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

Голубнича Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), каф. іноземних мов № 3.

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.

Дубічинський В.В., докт. філол. наук (докт. габілітований), Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшеместе, 26/28), лабораторія лексикографічних досліджень.

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., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усадохакан, 3), факультет філології, каф. російської та іноземних мов.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Херсонський державний аграрно-економічний університет (юридична адреса: 73006, Україна, Херсон, вул. Стрітенська, 23; фактична адреса: 25001, Україна, Кропивницький, пр. Університетський, 5/2), каф. професійної освіти.

Семенов О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.

Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), факультет іноземної та слов'янської філології.

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.

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

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

кафедра мовної підготовки, к. П-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

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, 2023

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

**TEACHING LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS AT THE PRESENT STAGE**

INTERSUBJECT RELATIONS

Collection of scientific papers

Issue 42

Published since 1996

Kharkiv
2023

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 “B”

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#8 dated May 1, 2023)

Editorial Board:

Svitlana Luparenko (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyyh 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.

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.

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.

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.

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

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.

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

Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages # 3.

Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Volodymyr Dubichinskiy, Doctor of Philology (dr. hab.), University of Warsaw (00-927, Poland, Warsaw, Krakowskie Przedmiescie, 26/28), laboratory of lexicographic research.

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, Yerevan State University, Ijevan Branch (4001, Republic of Armenia, Ijevan, 3 Usanoghakan St.), The School of Philology, The Department of Russian and Foreign Languages.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, Kherson State Agrarian-Economic University (postal address: Ukraine, 73006, Kherson, 23 Sretenskaya St.; actual address: Ukraine, 25001 Kropyvnytskyi, 5/2 Universitetsky Ave.), The Department of Professional Education.

Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.

Valentyna Stativka, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), faculty of Foreign and Slavic Philology.

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.

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

Address of Editorial Board:

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Language Training Department, room III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

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, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
Тетяна Агібалова, Оксана Калашник, Олена Алпатова ЗАСТОСУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	12
Сергій Волков «КРИК» МУНКА ЯК ОБ'ЄКТ, ЩО ПОРОДЖУЄ СЕНС КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СУТНОСТІ.....	25
Анна Жукова ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ	36
Тетяна Ключко, Аліна Яценко НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВИКОРИСТАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ.....	49
Ольга Осова ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ: ДОСВІД ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	62
Олена Пасічник ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ФЕНОМЕНУ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО	81
Тетяна Плачинда ФОРМУВАННЯ ЕТИКЕТУ НАУКОВОГО СПІЛКУВАННЯ У НАУКОВЦІВ-ПОЧАТКІВЦІВ.....	94
Світлана Ревуцька, Володимир Лютий, Оксана Богданова ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	107
Наталія Сарновська, Юлія Рибінська, Марина Антонівська МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ.....	121
Оксана Тростинська, Олександра Гребенщикова, Олена Тігаренко МОДЕЛІ МОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	135

Леонід Черноватий

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ
ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ. ЧАСТИНА 14. ВІК І ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДАНІ 154

Інна Шкарбан

ОСНОВИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ДЛЯ
МАГІСТРІВ ІСТОРІЇ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 166

Тетяна Яблонська

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ФРАЗОВИМИ ДІЄСЛОВАМИ
У ПРОФЕСІЙНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ 178

Аліна Яценко, Вікторія Косьміна

СТРАТЕГІЇ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ
СПЕЦІАЛЬНОГО ВОКАБУЛЯРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 192

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ 205

CONTENT

PREFACE	11
Tetiana Ahibalova, Oksana Kalashnyk, Olena Alpatova APPLICATION OF INTERCULTURAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.....	12
Sergey Volkov MUNCH'S "SCREAM" AS A SENSE-GIVING OBJECT FOR THE CONCEPTUAL ENTITY	25
Anna Zhukova FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE FORMATION OF STUDENTS' LEADERSHIP COMPETENCE.....	36
Tetiana Klochko, Alina Yashchenko TEACHING FUTURE DOCTORS USING MEDICAL TERMINOLOGY IN PROFESSIONAL COMMUNICATION	49
Olha Osova LINGUISTIC AND DIDACTIC PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CRISIS SITUATIONS: THE EXPERIENCE OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	62
Olena Pasichnyk WAYS OF INTEGRATING CLIP THINKING PHENOMENON INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	81
Tetiana Plachynda FORMATION OF SCIENTIFIC COMMUNICATION ETIQUETTE OF BEGINNING SCIENTISTS	94
Svitlana Revutska, Volodymyr Liutyi, Oksana Bohdanova IMPACT OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT ON THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION	107
Nataliia Sarnovska, Yuliia Rybinska, Maryna Antonivska INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A FACTOR OF STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN CULTURE STUDYING.....	121
Oksana Trostynska, Oleksandra Hrebenshykova, Olena Titarenko MODELS OF LANGUAGE TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....	135

Leonid Chernovaty

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL
RESEARCH. PART 14. AGE AND FOREIGN LANGUAGE
ACQUISITION: EXPERIMENTAL DATA 154

Inna Shkarban

BASICS OF SCIENTIFIC FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
FOR MASTERS MAJORING IN HISTORY: METHODOLOGICAL
ASPECT..... 166

Tetiana Yablonska

DIFFICULTIES IN MASTERING PHRASAL VERBS IN PROFESSIONAL
ENGLISH..... 178

Alina Yashchenko, Victoriia Kosmina

STRATEGIES FOR FOREIGN STUDENTS TO LEARN SPECIAL
UKRAINIAN VOCABULARY 192

**REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS
OF ARTICLES..... 205**

ПЕРЕДМОВА

Виклики сьогодення, кризові ситуації, тенденції глобалізації сучасного життя спричиняють необхідність удосконалення всіх складників комунікативної компетентності фахівців різних галузей і вимагають перегляду підходів до навчання мов. Реалізація потреб сучасної освіти є предметом лінгводидактичних досліджень авторів збірника.

Існує нагальна потреба вивчення та аналізу досвіду українських ЗВО в умовах кризових ситуацій. Особистісний розвиток у володінні іноземною мовою ґрунтується на впровадженні міжкультурного підходу, розвитку міжкультурних навичок. Інтерпретація лінгвокультурних концептів є одним із напрямів формування вмінь міжкультурного спілкування.

Автори чергового випуску збірника продовжують вивчення базових аспектів мовної освіти: граматики як фреймового поняття для досліджень у галузі навчання мов, опанування лексичних навичок, використання комунікативно актуальних груп лексики у професійній комунікації. Аналізується формування навичок етикету як важливий напрям навчання наукової комунікації.

Міжпредметні зв'язки є постійним предметом дослідження авторів збірника, міждисциплінарний підхід вивчається як базовий чинник навчання іноземної мови професійного спрямування.

Вдосконалення методики викладання мов ґрунтується на врахуванні когнітивних особливостей учнів, зокрема аналізуються шляхи інтеграції феномену кліпового мислення сучасної молоді в процес навчання іноземної мови.

Реалії освітнього процесу, необхідність упровадження різних форм і засобів дистанційної освіти вимагають вивчення впливу віртуального навчального середовища на результативність навчання спілкування, зокрема іноземною мовою.

Важливим напрямом розвитку вітчизняної освітньої галузі є підготовка іноземних студентів, магістрантів, аспірантів, тому моделі мовної підготовки цієї категорії здобувачів вищої освіти в Україні залишаються предметом науково-методичного дослідження.

Система вищої освіти має формувати в молодій людині вміння самостійного вдосконалення професійного рівня, активної участі у процесі розбудови своєї фахової галузі, лідерські якості, ефективним важелем реалізації цих завдань є навчання мов.

Редакційна колегія

APPLICATION OF INTERCULTURAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Tetiana Ahibalova

PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Business Foreign Language and Translation, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute” (61002, Kharkiv, 2 Kirpichova Str.); e-mail: tanika.fem@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4612-4845>

Oksana Kalashnyk

PhD in Philology, Senior Lecturer, the Department of Pedagogy, Ukrainian and Foreign Philology, Kharkiv State Academy of Design and Arts (61002, Kharkiv, 8 Mystetstv Str.); e-mail: oksana.kalashnik1985@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3257-8280>

Olena Alpatova

PhD in Philology, Senior Lecturer, the Language Training Department, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: alpatova.olena@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4310-1111>

The purpose of this article is to investigate the relationship between intercultural strategy and the objectives of foreign language processing. This research tends to tackle the crucial methodology question of how intercultural competence elements are integrated into the process of learning a foreign language. Its importance stems from the recognition that the acquisition of a new language requires comprehension of how one’s language and culture relate to the target language and culture. As a result, the methodology now focuses precisely on the development of intercultural communication skills rather than on the acquisition of basic language-use skills in a chosen language. Language is a medium through which culture is expressed. Language symbols encode a nation’s knowledge of history, philosophy, economics, medicine, and other fields. Numerous studies conducted by linguists revealed that language intellectualization is seen as a way to enhance learners’ efficiency by providing them with in-depth knowledge. Words with substantial intellectual load are perceived by learners as aiding in the growth

of intercultural competence due to their semantic capacity and relevance in transferring knowledge and decoding cultural symbols. The internationalisms as means of “natural” language intellectualization were well received by the respondents since students don’t have to exert much effort to incorporate them into their active vocabulary. Given that participants, according to the findings, mainly did not see the value in dealing with unfamiliar foreign vocabulary units offered without explanation, they nonetheless responded extremely favorably to internationalisms. Within the presented research, one of the crucial elements of the university curriculum that gives students a clear advantage over their peers is cited as the teaching of bilingual interaction skills.

This article also deals with the results of quantitative research on tolerance that used questionnaires filled out by students of non-philological faculties. First, it demonstrated the respondents’ comprehension and acceptance of foreigners’ mistakes directly related to their inability to speak or write in the target language properly, and second, it indicated that there is, to some extent, a negative attitude toward faults linked to cultural ignorance or unawareness.

Keywords: *intercultural competence, language intellectualization, internationalism, bilingual learner.*

Problem statement. One of the 21st century’s fastest-growing criteria for higher education is a cross-border international exchange. Students today communicate across geographic, linguistic, cultural, digital, and educational boundaries as they work to develop their critical thinking abilities, independent thinking skills, and skills in recognizing causes and effects while figuring out their place in a constantly evolving social environment.

Technologies must be developed in a way that guarantees more advanced methods of communication in the information society. Given the steady rise of worldwide partnerships, world tourism, and an increase in the number of foreign projects and business visits, there is a need for efficient strategies to improve communication, both verbal and nonverbal, online and in person, taking place without boundaries. On the one hand, the COVID-19 period has forced a choice to place certain limitations on live communication, which was once thought to be the standard in people’s lives. The major method of communication with many prospective participants started to be an unrestricted connection and access to the global network. The coronavirus pandemic has reinforced and raised to a new level the relevance of communication comprehension and flexibility, which are closely connected with the national worldview. On the other hand, an individual’s communicative behavior must also adjust to new

conditions. This highlights the issue of communication obstacles when individuals experience hesitancy or uncertainty before expressing something, such as judgments about age, gender, religion, societal roles, values, etc. Understandably, this is most noticeable in international communication. Moreover, incorrect communication models can result in anxiety, an inferiority complex, and eventually the incapacity to communicate.

The urge for cross-cultural, cross-generational, and cross-religious communication alters social norms, culture, and educational objectives. Graduates who can quickly observe and comprehend, think creatively, extract and evaluate the vast scope of information offered throughout the world in many languages are in great demand. Motivated learners broaden their knowledge frontiers, immerse themselves in new language environments, increase their vocabulary, build various types of memories (short-term, long-term, explicit, implicit, episodic, procedural), and improve their cognitive capacity. Yet, misunderstandings or unexpected outcomes might occur from a lack of knowledge of the cultural customs and norms in a multiethnic society. Consequently, higher education institutions' goal in teaching foreign languages is to provide favorable learning environments for the target language and assist students' personal development by exposing them to the culture of the people whose language they are studying. Understanding how a target culture relates to one's own culture is a necessary component of learning a foreign language. In other words, understanding international communication requires developing intercultural competence. Nonetheless, there is disagreement about how and how much culture should be covered in the study of foreign languages.

Analysis of recent research and publications. In the last two decades, investigations on the integration of language and culture, interdependence of cultural awareness and language learning have been done by Arasaratnam & Doerfel (2005), Hammer, Bennett & Wiseman (2003), Daerdorff (2006), Parmenter (2003), Greenholz (2005), Koehn (2002), Byram (2003), Stone (2006), Chung & Chow (2004), Nault (2006), Alptekin (2002), Chao (2009), Sung & Chen (2009, 2014), Cheng (2012), Stapleton (2000), Young & Sachdev (2011), Zarate (2004), Pascarella & Terenzini (2005). Based on fundamental theory, empirical evidence, validated hypotheses, and substantial findings, these studies, however, explore the matter from the viewpoints of the teachers, but investigations on the students'

perspectives regarding the elements of intercultural competence are rather limited.

The aim of the article. University students frequently have the same cultural background and speak the same language among academic groupings. However, the inflow of international students into Ukrainian universities makes it possible to compare the findings of their language and cultural views with behavioural models of Ukrainian students, obtained through questionnaires and other methods of analysis, as well as observe the fundamentals of interaction in multicultural groups. As a result, the purpose of this article is to investigate the intercultural method as a foundation for identifying the strategies and guiding ideas for learning foreign languages more effectively.

Presentation of the main research material. Following several stages of development, including the Grammar-Translation Method in the 19th and early 20th centuries, the Audio-Lingual/Audio-Visual Method in the 1940s, and the Communicative Approach beginning in the late 1970s, FLT methodology has come up with the Intercultural approach since the 1980s, which balanced all the elements of the process of effective language teaching while emphasizing the limitless potential for the development of a language personality. Neuner describes the experience of speaking with an 11-year-old and getting his opinion of a certain English textbook [7]. The young respondent was quite critical in his responses to Neuners' questions, but he made no notice of mistakes in either syntax or vocabulary. Instead, he analyzed the characters' actions and made observations about how they saw certain issues. Consequently, Neuner concluded that each student has a unique perspective on the subject they are studying. We can never be certain what genuinely piques pupils' interest and attracts their attention and how they learn [7: 36]. It turns out that by acquiring teaching materials, the student receives a piece of the sociocultural context or, to put it another way, participates in the "worldview" of the language environment being studied (by contrasting it with his own, acquired through prior experience), without paying attention to the process of learning grammar and vocabulary themselves.

We conducted a questionnaire survey among second-year students of Ukrainian philology and international students at the Medicine department to determine the type and character of the challenges that higher education students face in the context of intercultural dialogue (the language of education for future doctors is English). Students were

instructed to read a typical list of barriers to effective cross-cultural communication. The participants were required to rate each position on a scale of 1 to 100, depending on how much it was an obstacle for each of them personally, where 1 meant the lowest level and 100 was the maximum level of discomfort and self-doubt. To measure the problem's complexity in terms of the speaker's attitude toward it, as well as to evaluate the extent of their psychological obstacles a wide range of 1 to 100 was chosen. This would allow the teacher to adjust teaching tools and methods most productively, based on information about psychological obstacles for the student.

Thus, the participants were asked to evaluate the following positions: "1) finding a topic for conversation; 2) defining and comprehending the term "intercultural communication" itself (since it is difficult or ambiguous); 3) a lack of continuous interaction with people from other cultures; 4) a limited vocabulary; 5) complicated grammar rules; 6) a lack of experience with the customs and etiquette of another country; 7) a shortage of time and resources for education and self-education; 8) apprehension that a positive outcome won't come quickly; 9) tension and discomfort experienced during the intercultural dialogue; 10) your option".

A comparative analysis of the results showed that the greatest discrepancies among philologists and medical students were found due to positions "8) apprehension that a positive outcome won't come quickly" (Doctors/D – 10%, Philologists/Ph – 65%) and "9) tension and psychological discomfort experienced during the intercultural dialogue" (D – 10%, Ph – 90%). The first distinction is related, in our opinion, to the purposeful choice of philologists. Entering a university, they hope to quickly achieve a respectable outcome and begin learning about the outside world through a foreign language. At the same time, doctors perceive awareness of the culture and language of another country to a great extent as a tool for information exchange and cooperation with international partners and organizations, in other words, they begin to learn the language through the world of the profession. The second discrepancy, we believe, is connected with philologists' awareness of their high degree of responsibility in intercultural dialogue. The positions "3) a lack of continuous interaction with people from other cultures" (D – 60%, Ph – 70%) and "4) a limited vocabulary" (D – 50%, Ph – 40%) showed the lowest coefficient of difference. As it turned out, these positions are important for the success of intercultural

communication for the participants of both groups, that is, regardless of the degree of awareness and mastery of knowledge, speakers are equally concerned about the imperfection of their skills when it comes to another culture.

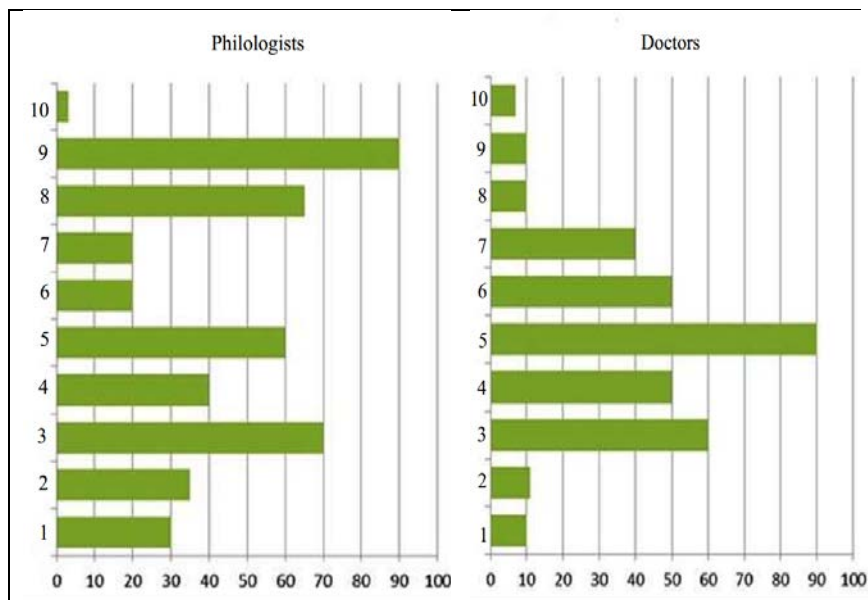


Table 1. Application of intercultural skills in foreign language acquisition
Таблиця 1. Застосування міжкультурних навичок у процесі опанування іноземної мови

Very few students, especially philologists, paid much attention to the tenth position, but “transition to distant learning” (D – 8%, Ph – 3%) prevailed among the personal options of the response. It, according to the respondents, became a barrier to direct interaction with speakers of a different culture. It is difficult to disagree with this since online communication has its own rules and aspects of participants’ interaction, and after years of traditional schooling, they have to get used to a new format in a distance education environment at university. However, two years of pandemic realities have taught learners to promptly adapt and seek out unusual, innovative ways to interact with information when using an electronic device. In the circumstances of digitalization and gamification of education, the gaming experience was helpful on the road to learning.

Intercultural competence is described by Jokikokko as “an ethical orientation that emphasizes particular ethically correct ways of being, thinking, and behaving” [6]. A person who “crosses boundaries and is to some extent an expert in the transit of cultural property and symbolic values” is considered an “intercultural speaker” within the context of an intercultural model [4: 11]. Many theorists adopt an anthropological approach to their models of intercultural competence, treating the individual as the center of their scientific interests. This is because they are aware of how beneficial it is to determine what is relevant in the context of cultural variety. No one methodology can accurately assess an individual’s intercultural abilities, just as there is no one unique definition of intercultural competence. According to the setting, each model incorporates the idea of intercultural competence. The five categories that might directly or indirectly affect students’ learning in terms of educational outcomes are therefore captured by the model created by Pascarella [8]. One of these categories is the organizational and structural qualities of educational institutions. Another is the characteristics of the students themselves, such as their talents, personalities, ambitions, and ethnicity. The third reveals the connection with partners in socializing, such as with professors or classmates. The fourth category is the institutional setting itself. The fifth category measures students’ motivation and consequently achievements [8]. In this concept, the researcher highlights the importance of the organizational/structural attributes of the educational institution and the characteristics of the students having an interdependent impact on one another.

The five-dimension model created by Byram was introduced in 1997 and is referred to as the classic one. This approach focuses on five elements: 1) knowledge, 2) attitudes, 3) interpreting and relating abilities, 4) interaction and discovery skills, and 5) political education, including critical cultural awareness [3]. Having integrated the benefits of the listed models we hope to come up with a list of essential criteria. First, learning takes place in a two-way engagement, in which the learner’s motivation, aptitude, and environment all play important roles. Second, it should be emphasized that attaining a favorable outcome depends on the formation of the proper basis. Finally, the appropriate selection of circumstances for the right placement of accents and the potential for a prolonged independent assessment of intermediate and final outputs are crucial elements of developing intercultural competence.

The three systems for measuring intercultural competence are established based on the components of those models. The three main categories of intercultural competence are intercultural awareness, intercultural sensitivity, and intercultural tolerance since learning a language is a process of acquiring symbols and coding systems (as well as a process of obtaining cultural knowledge and attitudes). The idea that tolerance is exceptionally important is supported by the findings of a study conducted among 24 second-year students from Egypt, Turkey, Morocco, South Africa, and the United Arab Emirates. Regarding their attitudes about students from various national backgrounds who could engage in wrongdoings and misdeeds during their intragroup interactions, the participants were given a list of two sets of statements to estimate the level of their loyalty.

Respondents were questioned about how they reacted to lexical, grammatical, and stylistic faults as well as the behavioral shortcomings of their interlocutors related to religious or political beliefs, family traditions, and customs. The majority of respondents noted the acceptability of linguistic errors in their native language made by their group mates at the level of 81,6% (“Partly appropriate” – 22,5%, “Appropriate” – 48,1%, and “Strongly appropriate” – 11%). Only 18.4% of participants voted negatively (“Strongly inappropriate” – 3,7%, “Inappropriate” – 6,5%, and “Partly inappropriate” – 8,2%).

As opposed to language issues, respondents treated cultural issues more strictly, classifying them as 1) “Strongly inappropriate” – 7,9%, “Inappropriate” – 21,6%, “Partly inappropriate” – 38,8% (for a total of 68,3%), and 2) “Partly appropriate” – 16,1%, “Appropriate” – 10,8%, and “Strongly appropriate” – 4,8% (for a total of 31,7%). This shows that despite having a fair amount of general tolerance in their educational setting, a third of learners (31,7%) are not yet prepared to be tolerant when it comes to their cultural heritage.

We acknowledge that the existing curricula in contemporary educational institutions are more and more often based on the requirement for intercultural literacy. It is because intercultural competence is implicitly taught by being included in other university courses. The youth who learn as much in their second or third language as they do in their first perform better in class and develop their general intellectual capacity. Institutions that provide multilingual education to their students currently come out ahead. When students are instructed in a variety of subjects in a second language, such as English, this helps

them become more interculturally competent and increases their mental capacity. Bilinguals, according to Ellen Bialystok, manage mental disorders better [5].

In the 1930-s, Leonard Bloomfield defined bilingualism as the total control of two languages [2]. Since then, numerous investigations have found that bilingual children performed better on both verbal and non-verbal tasks. Scientists have been interested in this idea, which is associated with various social categories. There is no common understanding of what constitutes total mastery of two or more languages, even though its fundamental components have been defined in a variety of ways. Yet it is fairly evident that bilingualism is by no means a combination of two monolinguals in the personality of one speaker.

This was demonstrated by an experiment carried out by a team of psycholinguists working with a group of bilinguals [1]. The participants who speak both English and German were asked to retell information given in both languages. It turned out that the interviewees used English to retell a part of the information presented in English and applied German to the German part of the data without delay or hesitation. It proves the fact that bilingual people are better and more easily able to switch between languages. Moreover, the participants were instructed to decode the symbols of a made-up language and explain the meaning of certain words. Bilinguals who, according to their affirmatives, did not strive to study or compare roots and flections but instead behaved spontaneously displayed the greatest results. It proves that bilingual learners have the only language personality which is extended and developed depending on their intellectual growth.

We have discovered that language intellectualization has a considerable favorable impact on the process of learning a target language. We don't want to enforce the idea of establishing an environment that is conducive to learning but artificially intellectualized. Instead, we emphasize that selecting texts of a certain style and with a substantial level of intellectual load will help students develop essential communication skills and, as a result, will inspire them to pursue further study.

Thus, the findings from a questionnaire completed by second-year students revealed that learners were positively impacted by having to deal with materials significantly enriched with 1) units that intellectualize language denoting significant information on various

fields of social development such as business, culture, history, philosophy, information technology, medicine, and law (Strongly disagree – 0%, Disagree – 0%, Neither Agree nor Disagree – 7,7%, Agree – 30,8%, Strongly agree – 61,5%); 2) terminological units that are unclear in their meaning for foreign language learners (Strongly disagree – 0%, Disagree – 8,3%, Neither Agree nor Disagree – 33,3%, Agree – 25%, Strongly agree – 33,4%); 3) internationalisms (Strongly disagree – 0%, Disagree – 8,3%, Neither Agree nor Disagree – 8,3%, Agree – 33,4%, Strongly agree – 50%).

Due to their meaning scope, all three sorts of units intellectualize language. The findings show that, according to the participants' views, the first and third groups of words are fundamentally important for the development of foreign language competence. Regarding the second group, however, even though terms encode knowledge about meaningful areas of people's lives, students did not pay them much attention since they were difficult to understand and required extra effort to be studied.

Conclusion. Foreign language learning involves engagement with the sociocultural environment as opposed to the passive assimilation of data. As a result, culture should always be included in the framework of language acquisition as cultural understanding helps make language learning successful. The most recent explorations, however, emphasize that it is no longer relevant to discuss that acquisition of two or more languages forms two or more language personalities in one individual. Instead, learners can develop all these skills within the only language personality, which scope depends on students' intellectual capacity.

Words with substantial intellectual load are seen by learners as aiding in the growth of intercultural competence due to their ability and relevance in gaining knowledge and decoding cultural symbols. The internationalisms as means of "natural" language intellectualization were well received by the respondents since students don't have to exert much effort to incorporate them into their active vocabulary. We believe that bilingualism is one of the prominent goals in contemporary education. The findings of processing the tolerance questionnaires demonstrate that while participants view language errors with understanding, at the same time, they have a negative attitude toward cultural faults. Since we offered the tolerance test only to the students of non-philological faculties, we anticipate conducting further studies by contrasting their responses with those of the philologists.

REFERENCES

1. Athanasopoulos, P. et al. (2015). Two Languages, Two Minds: Flexible Cognitive Processing Driven by Language of Operation. *Psychological Science OnlineFirst*. Vol. 26, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614567509>.
2. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
3. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.
4. Byram, M., Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
5. Fox, K. (Interviewer), Bialystok, E. (Interviewee). (2011). Bilingual brains are more healthy. *The Guardian*. June 12.
6. Jokikokko, J. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*. 16, pp. 69–93.
7. Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: Byram, M. et al. *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 15–62.
8. 8. Pascarella, E., Terenzini, P. (2005). How college affects students. *A third decade of research*. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass.

The article was received by the editors 27.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Ahibalova T., Kalashnyk O., Alpatova O. (2023). Application of intercultural skills in foreign language acquisition. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 12–24. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-01>.

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна Агібалова

канд. філол. наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний
інститут» (61002, Харків, вул. Кирпичова, 2);
e-mail: tanika.fem@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4612-4845>

Оксана Калашиник

канд. філол. наук, старший викладач кафедри педагогіки, української та
іноземної філології Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(61002, Харків, вул. Мистецтв, 8);
e-mail: oksana.kalashnik1985@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3257-8280>

Олена Алпатова

канд. філол. наук, ст. викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4);
e-mail: alpatova.olena@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4310-1111>

Мета наукової розвідки – дослідити ефективність міжкультурного підходу як техніки оволодіння іноземною мовою. Дослідження актуалізує вирішення ключового методологічного питання: як елементи міжкультурної компетенції інтегруються в процес засвоєння іншомовної комунікативної стратегії. Актуальність проблеми лежить у площині усвідомлення ідеї про те, що опанування нової мови вимагає розуміння принципів співвідношення рідної мови й культури з цільовими мовою і культурою. З огляду на це вважаємо, що ракурс уваги сучасної методики зосереджений радше на розвитку навичок міжкультурного спілкування, ніж на набутті базових умінь в іноземній мові.

Виходячи з розуміння того, що мова є засобом вираження культури і в мовних символах зашифровано знання нації з історії, філософії, економіки, медицини та інших галузей суспільного життя, визначено, що інтелектуалізація мови розглядається як засіб підвищення ефективності іншомовної освіти шляхом збагачення активного й пасивного словника мовців одиницями, які мають значний науковий, культурологічний, історичний потенціал. Доведено, що залучення контекстів зі словами на позначення суттєвих цивілізаційних здобутків людства безпосередньо впливає на підвищення мотивації студентів до вивчення другої чи третьої мови. Виявлено, що інтернаціоналізми як засоби «природної» інтелектуалізації мови були добре сприйняті респондентами і сприяли формуванню зацікавленості в подальшому навчанні. Водночас, мовці переважно не бачили сенсу в роботі з незнайомими термінологічними одиницями, поданими без семантизації. Це пояснюється тим, що в роботі зі студентами першої групи не потрібно було докладати додаткових зусиль, аби віднайти контекстуальний смисл пропонувананих слів і сполук.

Визначено, що одним із ключових елементів університетської навчальної програми, який дає студентам очевидну перевагу над однолітками, є вироблення навичок білінгвальної або мультилінгвальної взаємодії. Заразом, у статті представлено результати дослідження ступеня прояву міжкультурної толерантності в мультиетнічних групах.

Установлено, що, на відміну від поблажливого ставлення респондентів до мовних помилок, яких припустилися одногрупники з іншого культурного середовища, негативне сприйняття недоліків, пов'язаних із їхнім культурним невіглаством чи необізнаністю, було визначено як неприпустиме переважною більшістю опитаних.

Ключові слова: білінгв, інтелектуалізація мови, інтернаціоналізм, міжкультурна компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Athanasopoulos P. et al. Two Languages, Two Minds: Flexible Cognitive Processing Driven by Language of Operation. *Psychological Science OnlineFirst*. 2015. Vol. 26, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614567509>.
2. Bloomfield L. Language. New York: Henry Holt, 1933.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual matters, 1997.
4. Byram M., Zarate G. The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
5. Fox K. (Interviewer), Bialystok E. (Interviewee). Bilingual brains are more healthy. *The Guardian*. June 12. 2011.
6. Jokikokko J. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*. 2005. 16. P. 69–93.
7. Neuner G. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: Byram M. et al. *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. 2003. P. 15–62.
8. Pascarella E., Terenzini P. How college affects students. *A third decade of research*. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Ahibalova T., Kalashnyk O., Alpatova O. Application of intercultural skills in foreign language acquisition. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 12–24. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-01>.

MUNCH'S "SCREAM" AS A SENSE-GIVING OBJECT FOR THE CONCEPTUAL ENTITY

Sergey Volkov

PhD in Education, Associate Professor, Higher Institute of Languages of Tunis, Oriental Languages Department, University of Carthage

(1003, Tunisia, Tunis, 14 Ibn Maja Avenue);

e-mail: serguei.volkov@isl.tucar.tn;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>

A conceptual entity is a phenomenon that only exists in our thoughts as knowledge, linguistic, cultural, iconic, etc. All objects falling under this category are those that were created only by human intellect (power of reason or emotions). The article focuses on how a conceptual idea about the object chosen or given for in-depth discussion or study in an academic setting might be constructed and how the sense-giving potential of this object forms the conceptual entity. In this context, the object acts as a symbol for the idea and transforms into a sense-making tool that affects how linguistic or visual patterns manifest in the human mind. The article's goal is to illustrate the problem of the expansion of every field of knowledge through the development of new concepts. This goal involves visual art as a reference point, notably Edvard Munch's *Scream* series becoming an object for idea generation. Practically, conceptualization strategies can make teaching a foreign language easier. The use of visual art images as nonverbal communication tools gives teachers a chance to improve students' discourse skills. The cognitive approach to understanding the scream image in the artwork enables us to connect it to symbolic qualities that heighten its emotional resonance and give it fundamentally indivisible characteristics. This article takes a cognitive approach to communication. Hence, teaching it involves developing mental representations of the conversational subject and its linguistic realizations.

As the result, considering the object (image) as a conceptual phenomenon of visual culture gives the following sequence of causal modes of its cognition: stimulation – intentional stances and cognitive attitude – mentalization / presence of mental content – ideation / reasoning / presence of substantial content – conceptualization. All of these are either postures or processes in which a kind of object appears, depending on the psychodynamic or psychoemotional state of its meditator, more specifically: stimulus object – intentional object – mental object – ideative object – substantial object / semantic object – conceptual object. So, Munch's conception of the scream has

not assumed a stable character, we are not inclined to consider the scream as a concept and leave it to us to designate it as a conceptual sense-given object. Future studies might focus on creating conceptual frameworks for the language learning process.

Keywords: *concept, conceptual object, idea, sense-giving, teaching, visual language.*

Problem statement. Though theoretically sense-giving could be classified as a noosphere category, either acquired culturally or specifically defined like imagineering, it will always be a characteristic of humans as an ultra-cultural species that is evolving in convergence at the genetic, intellectual, and cultural levels. It imparts activities to consciousness to determine the absolute magnitude of external objects, events, and experiences to improve mindfulness. Its cognitive “savor” (or adaptation to a changing environment) supports labile readiness to discover changes inside the object without altering its shape, to recognize the significance of those changes, and to apply it in achieving cognitions, realms of sense, including conceptual processing. It implies that sense is intended to be a definite entity that is embodied in the object (if human-made) and given (if natural). In both cases, the object chosen to symbolize the idea will be a sense-generating object that influenced how language or visual patterns are formed in the human mind. The question of “How is an idea given sense, and why do we need to conceptualize words or images?” arises in this conceivable scenario.

The aim. This article’s specific goal is to illustrate the idea that every field of knowledge is expanded through the development of new concepts. The visual artwork, specifically Edvard Munch’s *Scream* type, served as the reference point for this objective. It finally went beyond artistic culture and negotiated change, questioning its position in popular culture, and it became an object for the concept of visual language. In practical terms, teaching and learning aspects of cultural communication can be simplified by using techniques of conceptualizing objects, particularly dialoguing that covers mental activities and language skills acquisition as in thinking imaginatively together with linguistic performance. Visual art images as nonverbal communicative means provide the teacher with a way to enhance students’ discourse skills. In this instance, communication can be considered a sequence of mental representations interacting with conceptual knowledge about an object, as well as their verbal

realizations, in the cognitive account. It is appropriate to use the cognitive method to interpret the semantic content of the concept. According to this method, an individual's representations of his or her cognitions in his or her experiences are linked to the developed idea and lead to its conceptualization in the identity and, presumably, in the community. Understanding of a conceptualization modifying principle is made possible by an investigation of the change from the individual's thought to the concept represented in a verbal or visual sign.

Analysis of current research. The author of the present article addresses one aspect of the learning potential of the named principle in his work on realizing the task of awakening in a student's mind, when breaking an artist's code, "the desire to think about an ideative or conceptual object that evokes categorical associations" [16: 70].

In distinguishing itself by the novelty of "fusing" natural human and visual languages based on a cognitive interpretation of the results of the analysis of the significant components of the "iconic" image of Munch's painting, the article only draws on relevant research in cognitive science and highlights actual positions in the parsing of this artifact.

Firstly, thinking on this topic is consistent with cognitive theories that reveal aids for comprehending objects, as follows: 1) the theory of intentionality by Daniel C. Dennett with its intentional stance from which the patterns in human behaviour are describable and predictive [3]; 2) cognitive poetics as part of cognitive linguistics by Mark Turner and Reuven Tsur: "it attempts to find out how poetic language and form, or the critic's decisions, are constrained and shaped by human information processing" [14: 2]; 3) cognitive representation (or conceptual system) developed by Leonard Talmy [13], where the user of a language uses linguistic tools customized to encode and extrinsically communicate his or her cognitive representation.

Secondly, Munch's diaries, the memoirs of boswells, and writings of venerators of his artistry are of great value in understanding his artistic consciousness [5; 9; 11; 2; 8]. This includes the novel of the same title as the painting by the Polish writer and Munch's promoter Stanisław Przybyszewski, which conveys the artist's rueful feelings, and, accordingly, scholarly interest in the interaction between the painter's brush and the word-painter's word, in particular the work of L. Głuchowska [7]. The number of interpretations of Munch's painting symbol can be boundless. Here are some of them, as found in Pridaux's book [11]: 1) the image on the reverse, 2) the dilemma

of modern man, a visualization of Nietzsche's cry, "God is dead, and we have nothing to replace him", 3) the panic-chaos for the creative inspiration, 4) a scream of fear before the storm and thunder when nature prepares to speak to creatures who imagine themselves to be gods, etc. All opinions must form the basis of the concept, and primarily the author's vision. Munch's words were: "... The Scream? I was being stretched to the limit – nature was screaming in my blood – I was at breaking point... I felt it all. After that, I gave up hope ever of being able to love again" [11: 168]. Moreover, he said: "We paint the souls" [11: 167].

Thirdly, there are the works of researchers who link the creation of visual art with the mental side of human life and existence in social space. So, A. Pitman as a specialist in Psychiatry acknowledges depicting "mental anguish" in the "dehumanized figure, into which viewers project their own neuroses" [10: 72]. A. Akhtar-Khavari concerns "cognitive and temporal dimensions of emotional experiences of fear" and considers art to "help us to think critically, creatively, ethically or politically about the concepts or ideologies within international environmental law" as well as "within the natural world" [1: 130].

Presentation of the main material. The interdependence between a concept and an idea is to be defined initially. They "are two terms relating to one and the same inner fact or psychological factor; the difference between them is that concept expresses the subjective aspect of this inner fact, and idea underlines the objective aspect" [12: 271]. The concept, then, appears to be a realistic idea taken from virtuality and adapted to human spirituality, mindset and self-expression, and culture in general.

Furnishing know-how of the object virtuality representation or the object conceptualization (the scream) in the visual language and simultaneously in natural language symbols (or vice versa) correlates with the dynamics with which the idea of the object emerges in the artist's mind.

Considering the object (image) as a conceptual phenomenon of visual culture gives the following chain of causal modes of its development, i.e., stimulation – intentional stances / transformations of intent / cognitive attitude (cognitive set) – mentalization / having mental content – ideation / sensing (reasoning) / having substantial content – conceptualization. All of these are either postures or processes in which a kind of object appears, depending on the

psychodynamic or psychoemotional state of its meditator, more specifically: stimulus object – intentional object – mental object – ideative object – substantial object / semantic object – conceptual object. Each of these should be explained.

Stimulus object: the object of affect (plaintive voice heard, shriek, scream) + the object of effect (cry sensed, cry or scream in reply).

Intentional object: the object to be set, willed, intent object.

Mental object: the object of thought.

Ideative object: the object of ideation.

Substantial object / semantic object: a substantial object is a realistic object and a semantic object is an object that is interpreted according to semantic relations in a new environment.

Conceptual object: the object identified and to be conceptualized (as a concept).

Munch's impulse to create a conceptual image was stimulated by particular and probably adverse circumstances. The external stimulus was either "nature screaming" that was heard or a thought that burst out of his mind, and the latter seems more plausible. The internal impetus for the screaming picture lurked in his previous psychological experience and was first reflected in his writing and then developed during his work on the painting and its later versions.

As he wrote in his sketchbooks, the first impression he had because of this excitement disappeared, and he could not write down what he saw either with painfully agitated feelings or in a joyful mood [8: 72]. In the attempt to recapture this first picture, i.e., the first impression, a new, altered image emerged in his mind, which was, hypothetically, in one way or another connected to the first image on the sensory level. The intentions changed and led to various transformations that are traced or can be visible, for example, in the autograph (the initial painting's title idea was *The Scream of Nature* [8: 72]), in the paint, and in the moving of the image from version to version. But cognitive attitude, in our view, remained the same.

Logically, a cognitive setting is sensitized when a perceived sound and, probably simultaneously or later, an object seen and associated with the sound (a mummy, in the case of Munch, by implication of [4: 8]) transform into a single visual-aural or "sounding" visual image. It should not go unspoken that cognitive set is defined as being "the predetermined way an individual construes a situation, which is based on a group of concepts, related to the self and other things, that

determines an individual's view of the world and influences his or her behavior" [15: 207]. The artist's cognitive set seems to be realized in the processes of mentalization and ideation of the image. Mentalization is thought as "the process by which we realize that having a mind mediates our experience of the world" [6: 3] and intrinsically constitutes "the ability to understand one's own and others' mental states, thereby comprehending one's own and others' intentions and affects" [15: 640]. During mentalization the inception object (here sound, loud vocalization) became, so to speak, "calibrated" and took on a familiar shape.

In the ideation process, the idea of the intended object itself is generated, and the substance of its concept is brought out by giving it essential features and framing it with additional strokes. In the latter case, the colour and the hues, which carry symbolic information, are significant: they help, as it were, to divine the image, and they participate in sensing the picture.

In Munch, the dark blue is the city with its world, nature, or draped over it like a veil, and partly the robe of the screaming man (combined with darker tones – black, lurid). This fact may mean that the image contains the soul, but the soul and the spiritual essence of the world are separated. And this separation is indicated by the red (safety railing), that is, the image of God for a wight. It is a relic soul. On Munch's canvas, the colour green is barely perceptible because of being lost in the blue, but the greenish cast in parts of the picture, most notably on the figure's face, speaks of a force that gives life, and faith. It is, however, a small force (the minute yellow strokes underline this), insufficient to overcome thoughts of the end (the bluish tint on the face and hands testify to this). We can assume, then, that in the cry, there is faith; though being weak, it has not abandoned the soul yet. The scream of the soul echoes an invocation, even if it seems to go nowhere. Therefore, the question remains whether there is salvation in Munch's scream. The external contrast of red with yellow (the sky at sunset) and sordid blue lines (the duster enveloping the earth on the other side of the road) lays stress on this conclusion. Yellow, a typically earthy colour, creates a sickly atmosphere, especially when intermixed with blue. When compared to the mental state of man, it is a colorful representation of madness. And this is exactly the impression one gets when he or she sees *The Scream*. On the contrary, red is reminiscent of a person who is convinced of his powers, and thus of extraordinary

health. Green is the colour of earthly, self-satisfied peace, one could also say, an earthly paradise. It affects people and causes boredom because it moves nowhere and has no echoes of joy, sadness, or passion; it demands nothing and calls nowhere. One might say that the colours represent the individual's cognitive dissonance, the clash of intellectual and emotional reactions in his mind.

Further to the above, in Munch's painting, the information carrier is, first, an image with mouth open (symbolizing a scream – even if it is not a resonant scream), hands covering ears (symbolizing detachment from the world), and eyes widened madly (symbolizing the horror of the unknown); second, the item's name *The Scream*.

Conclusion. Because Munch's conception of the scream has not assumed a stable character, we are not inclined to consider the scream as a concept and leave it to us to designate it as a conceptual object given sense.

The concept is a proffered identity for the object, authentic through the “interweaving” of its distinct values, creating a specific unit of knowledge components, including but not limited to linguistic, cultural, and iconic. This unit can be codified in a conceptual entity that has a certain link in the minds of the bearers of one culture with a single idea intelligible to all. In this case, it acquires a more generic designation. For example, we would call Munch's scream a concept if it referred to the conceptual entity “decomposition” or “dissolution” rather than to human anxiety or despair, loneliness, estrangement, pain, fear, dread, terror, etc. Decomposition means more. This is a decoupling of the intellect – rational and emotional – which manifests itself in the fact that man is aware of his emotions but, for reasons beyond his control, is mentally incapable of communicating his experiences to others, more generally, of communicating in a society. The willingness to do so is untenable. In fact, instead of screaming, this is blotting out the scream of reality. Scream as decomposition denotes the collapse after which life comes or death occurs, whether physically or spiritually. This categorial meaning establishes the datum point of the creator-owned design, the ultimate in the conceptualization of this object.

An object conceptualization scheme can be developed based on the process described regarding the conceptualization of the visual object *scream*. Such a scheme should reflect cases capturing the stages of learning to analyse an object in depth to recognize different levels

of meaning in it. The framework must fix the student's experiences that initiated the choice of the object and developed a belief in its significance: 1) factors influencing the attitude change toward some object; 2) external triggers (the environment); 3) internal triggers (emotions; images); 4) idea-generating patterns (the characteristic of the object in the system). Using findings to construct conceptualization schemes for educational purposes is a prospect for further research.

REFERENCES

1. Akhtar-Khavari, A. (2015). Fear and Ecological (In)Justice in Edvard Munch's the Scream of Nature. *NAVEIÑ REET: Nordic Journal of Law and Social Research. Special Issue on Law and Art* [online]. 2 (6), pp. 130–151. Available at: <https://ssrn.com/abstract=2688781> [Accessed 01 March 2023].
2. Bischoff, U. (2011). *Edvard Munch*. Cologne, Germany: Taschen GmbH.
3. Dennett, D.C. (1998). *The Intentional Stance*. 7th ed. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book, The MIT Press. First published in 1987.
4. *Edvard Munch: Symbols and Images*. (1978). Washington: National Gallery of Art.
5. Edvard Munch's Writings. *emunch.no* [online]. Available at: <https://www.emunch.no/english.xhtml> [Accessed 01 March 2023].
6. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
7. Głuchowska, L. (2013). Munch, Przybyszewski and The Scream. *Kunst og Kultur*, 96 (4), pp. 182–193. DOI: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3029-2013-04-03>.
8. Messer, T.M. (1985). *Edvard Munch*. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers.
9. Munch, E. (2005). *The Private Journals of Edvard Munch: We are flames which pour out of the earth*. Holland, J.G. (Ed. and transl.); Høifødt, F. (Forward). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
10. Pitman, A. (2011). Edvard Munch (1863-1944) The Scream. *The British Journal of Psychiatry*, 198 (1), pp. 72–72. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.198.1.72>.
11. Prideaux, S. (2012). *Edvard Munch: Behind the Scream*. 3d ed. New Haven and London: Yale University Press.
12. Roberti, F. (1962). *Dictionary of Moral Theology*. Westminster, Md.: Newman Press.
13. Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems*. Cambridge, Massachusetts, London, England:

- A Bradford Book, The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>.
14. Tsur, R. (2008). *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. Brighton, Portland, Toronto: Sussex Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1075/p&c.17.2.12fre>.
15. VandenBos, G.R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association.
16. Volkov, S.A. (2022). Ideation in its adaptation to the educational process. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (1), pp. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6>.

The article was received by the editors 02.03.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Volkov S. (2023). Munch's "Scream" as a sense-giving object for the conceptual entity. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 23–33. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-02>.

«КРИК» МУНКА ЯК ОБ'ЄКТ, ЩО ПОРОДЖУЄ СЕНС КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СУТНОСТІ

Сергій Волков

канд. пед. наук, доцент відділення східних мов Вищого інституту мов
Тунісу Університету Карфагена (1003, Туніс, проспект Ібн Мажа, 14);
e-mail: serguei.volkov@islt.ucar.tn;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>

Концептуальна сутність – це явище, яке існує лише в наших думках як знаннєве, мовне, культурне, іконічне тощо. Всі об'єкти, що підпадають під цю категорію, створені лише людським інтелектом, силою розуму або емоцій. Автор зосереджується на тому, як може бути сконструйоване концептуальне уявлення про об'єкт, обраний або наданий для поглибленого обговорення чи дослідження в академічному середовищі, і як смислотворчий потенціал цього об'єкта формує концептуальну одиницю. У цьому контексті об'єкт виступає символом ідеї і перетворюється на інструмент смислотворення, що впливає на те, як лінгвістичні чи візуальні патерни проявляються у свідомості людини. Мета цієї статті – проілюструвати проблему розширення знаннєвого та комунікативного простору через розробку нових концептів. Автор розглядає візуальне мистецтво як джерело такого процесу, зокрема проаналізовано, як аналіз картини «Крик» Е. Мунка сприяє генерації ідей. Стратегії концептуалізації полегшують навчання міжкультурної

комунікації. Використання образів візуального мистецтва як інструментів невербальної комунікації дає поштовх до розвитку дискурсивних навичок студентів. Когнітивний підхід до осмислення образу крику в полотні Е. Мунка дозволяє виявити його символічні характеристики, які посилюють емоційний резонанс і надають принципово нового значення візуальному об'єкту. Навчання комунікації здійснюється як побудова ланцюжка ментальних репрезентацій, що взаємодіють із концептуальними знаннями про предметність, а також їх вербальними реалізаціями.

У результаті розгляд об'єкта як концептуального феномену візуальної культури дає таку послідовність причинно-наслідкових модусів його осмислення: стимуляція – інтенціональна установка і когнітивне спрямування – менталізація / наявність ментального змісту – ідеяція / осмислення / наявність предметного змісту – концептуалізація. Це процеси когнітивної трансформації певного об'єкта, які залежать від психодинамічного або психоемоційного стану медитатора, а саме: об'єкт – стимул – інтенційний об'єкт – ментальний об'єкт – ідеативний об'єкт – предметний об'єкт / семантичний об'єкт – концептуальний об'єкт. Уважаємо, що «крик» у Е. Мунка не набув сталого характеру концепта. Ми позначаємо його як концептуальний об'єкт. Майбутні дослідження доцільно зосередити на розробці схем концептуалізації у навчанні мов.

Ключові слова: візуальна мова, ідея, концепт, концептуальний об'єкт, навчання, смислоутворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Akhtar-Khavari A. Fear and Ecological (In)Justice in Edvard Munch's the Scream of Nature. *NAVEIÑ REET: Nordic Journal of Law and Social Research. Special Issue on Law and Art* [online]. 2015. 2 (6). P. 130–151. Available at: <https://ssrn.com/abstract=2688781> [Accessed 01 March 2023].
2. Bischoff U. Edvard Munch. Cologne, Germany: Taschen GmbH, 2011.
3. Dennett D.C. The Intentional Stance. 7th ed. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book, The MIT Press, 1998.
4. Edvard Munch: Symbols and Images. Washington: National Gallery of Art, 1978.
5. Edvard Munch's Writings. *emunch.no* [online]. Available at: <https://www.emunch.no/english.xhtml> [Accessed 01 March 2023].
6. Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M. Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Other Press, 2002.

7. Głuchowska L. Munch, Przybyszewski and The Scream. *Kunst og Kultur*. 2013. 96 (4). P. 182–193. DOI: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3029-2013-04-03>.
8. Messer T.M. Edvard Munch. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers, 1985.
9. Munch E. The Private journals of Edvard Munch: We are flames which pour out of the earth. Holland J.G. (Ed. and transl.); Høifødt F. (Forward). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2005.
10. Pitman A. Edvard Munch (1863-1944) The Scream. *The British Journal of Psychiatry*. 2011. 198 (1). P. 72–72. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.198.1.72>.
11. Prideaux S. Edvard Munch: Behind the Scream. New Haven and London: Yale University Press, 2012.
12. Roberti F. Dictionary of Moral Theology. Westminster, Md.: Newman Press, 1962.
13. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book, The MIT Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>.
14. Tsur R. Toward a Theory of Cognitive Poetics. Brighton, Portland, Toronto: Sussex Academic Press, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1075/p&c.17.2.12fre>.
15. VandenBos G.R. (Ed.). APA Dictionary of Psychology. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2015.
16. Volkov S.A. Ideation in its adaptation to the educational process. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. 8 (1). P. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6>.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Volkov S. Munch's "Scream" as a sense-giving object for the conceptual entity. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 25–35. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-02>.

ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Анна Жукова

викладачка кафедри іноземних мов та військового перекладу

Національної академії сухопутних військ імені гетьмана

Петра Сагайдачного (79026, Львів, вул. Героїв Майдану, 32),

аспірантка факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

(79000, Львів, вул. Університетська, 1);

e-mail: annetta000@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

У статті розглянуто питання особливостей формування лідерської компетенції під час викладання іноземної мови у закладі вищої освіти. Актуальність заявленої у статті проблеми зумовлена необхідністю підготовки нової генерації фахівців-лідерів, які будуть володіти іноземною мовою на високому рівні та будуть готовими до ефективної діяльності в умовах мінливого й динамічного зовнішнього середовища. Метою дослідження визначено вивчення специфіки формування лідерської компетенції у процесі викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Об'єктом цієї роботи є процес викладання іноземної мови у закладі вищої освіти, предметом виступає необхідність розвитку лідерської компетенції студентів. Особливу увагу приділено аналізу поняття «лідерська компетенція». Основу методологічного підходу в цьому дослідженні складає якісне поєднання теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, інтерпретацію, узагальнення та абстрагування було використано для визначення теоретичних підходів до пояснення поняття «лідерська компетенція» та розкриття змісту цього поняття, а порівняльно-історичний, проблемно-порівняльний та структурний методи застосовано для аналізу специфіки процесу формування лідерської компетенції за допомогою активних методів навчання у процесі викладання іноземної мови у закладі вищої освіти. Основними результатами, які були отримані в межах цієї наукової роботи, варто вважати обґрунтування ефективності використання активних методів навчання іноземної мови для формування лідерської компетенції у студентів закладів вищої освіти. Результати, а також сформульовані на їхній основі висновки, становлять практичну цінність для викладачів іноземної мови у закладах фахової передвищої та вищої освіти, вчителів, методистів, а також інших педагогічних працівників, які займаються

© Жукова А., 2023

вивченням проблеми студентського лідерства та формування лідерської компетенції у молодого покоління на сучасному етапі.

Ключові слова: лідерська компетенція, лідерські якості, процес викладання іноземної мови, заклад вищої освіти, іншомовне спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з динамізмом життєвих процесів, колосальним збільшенням інформаційних потоків, активним упровадженням ринкових механізмів у суспільстві та підвищенням професійної мобільності з'явилася необхідність розвитку нових особистостей, які вмітимуть жити в нових умовах [13: 356]. Час диктує необхідність формування особистостей-лідерів, які володіють численними якостями, зокрема є відповідальними, творчими, цілеспрямованими, вміють швидко пристосовуватися до змінних умов, знаходять рішення у будь-якій життєвій та професійній ситуації, здатні застосовувати компетентні та конструктивні дії у різних видах життєдіяльності тощо [11]. Стає зрозуміло, що у сучасному світі вже недостатньо лише здобути вищу освіту та бути фахівцем у своїй сфері, а необхідно постійно поповнювати свої знання, вивчати та знати іноземні мови, бути готовим до міжнародного спілкування та взаємодії, постійно самовдосконалюватися. Сучасні вимоги політичних, культурних та соціально-економічних умов життя українського суспільства обумовлюють нагальну потребу у володінні іноземними мовами та формуванні лідерської компетенції студентської молоді у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз численних публікацій та наукової розробленості з проблематики дослідження засвідчив, що питання лідерства та формування лідерської компетенції не є новими у сучасній науковій літературі. Деякі їх аспекти представлені у розвідках низки вітчизняних дослідників, зокрема у працях таких науковців, як Т. Децюк, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, Л. Карамушка, Т. Люріна, К. Мулявка, С. Нестуля, Н. Сердюк, О. Якубовський та ін. Проте попри наявність значної кількості наукових праць, дослідники не приділяють достатньої уваги розгляду занять з іноземної мови як важливого чинника формування лідерської компетенції у студентів закладів вищої освіти, що й зумовлює актуальність обраної нами теми дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є вивчення особливостей формування лідерської компетенції у процесі викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Завданнями цієї статті є такі: 1) аналіз наукових підходів до проблеми визначення сутності лідерської компетенції та її складників; 2) висвітлення особливостей формування лідерської компетенції під час викладання іноземної мови у закладах вищої освіти нашої держави.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Насамперед розглянемо поняття «лідерська компетенція», що є ключовим для даного дослідження. На сьогодні існує безліч різноманітних підходів до розуміння лідерської компетенції, її особливостей та складників. До прикладу, Н. Лебідь стверджує, що лідерська компетенція є сукупністю особистісних характеристик людини та її професійних здібностей, що за певних зовнішніх та внутрішніх умов забезпечують її вплив на результати роботи інших людей, які їй підпорядковуються [4: 45]. Л. Ліштаба зазначає, що лідерські компетенції являють собою навички та здібності, які дають можливість впливати на інших [5: 120].

Д. Волківська та Л. Рибалко вважають, що лідерська компетенція полягає у здатності передбачати, тобто помічати найменші ознаки змін, тенденцій, які зароджуються, а також швидко реагувати на зміни й проявляти гнучкість з метою блискавичного реагування на нові вимоги середовища, вирівнювати, тобто узгоджувати власні цінності й потреби з цінностями й потребами інших людей з метою формування команди та її ефективної і злагодженої діяльності та діяти, тобто створювати умови для досягнення мети й наполегливо рухатися до неї [1; 8].

Опираючись на вищенаведені визначення та всебічний аналіз наукової літератури, у контексті цього дослідження ми визначаємо лідерську компетенцію студентів як здатність здобувачів освіти швидко реагувати на зміни та передбачати наслідки своєї діяльності, а також здатність узгоджувати власні потреби й цінності з потребами та цінностями інших людей, вести інших за собою, приймати важливі й відповідальні рішення для здійснення ефективної та злагодженої діяльності.

Крім того, ми поділяємо думку О. Хмизової, яка зазначає, що «структура лідерської компетенції має три основні компоненти, такі як: когнітивний (знання, вміння, навички, переконання), мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, цінності, ставлення), діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, поведінка, практична реалізація)» [9]. Також погоджуємося з такими науковцями, як К. Мухіна, Я. Денисенко, І. Штученко, які стверджують, що процес розвитку лідерської компетенції студентів має бути цілеспрямованим, системним і безперервним та здійснюватися протягом усього періоду навчання, як на аудиторних, так і на позааудиторних заняттях [6: 21].

Вважаємо, що заняття з іноземної мови є важливим чинником формування лідерської компетенції студентів закладів вищої освіти. На наш погляд, цьому сприяє застосування активних методів навчання, адже саме такі методи навчання ґрунтуються на діяльнісному та комунікативному підходах, передбачають наявність інтерактивності, ігрових елементів, діалогічності, групової роботи, творчого характеру навчального матеріалу й методики викладання, рефлексії. До таких методів варто, на нашу думку, віднести метод проєктів, кейс-метод, дискусії, презентації, рольові ігри, сценарії, «мозковий штурм», навчання «по станціях», розробку портфоліо, створення дерева рішень тощо.

Далі розглянемо детальніше застосування окремих активних методів навчання та їхні переваги для формування лідерської компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. Так, метод проєктів є новітньою педагогічною технологією, що містить сукупність творчих, дослідницьких та проблемно-пошукових методів. Проєктну методику можна вважати своєрідним поштовхом до творчого розвитку особистості студентів, адже цей метод базується на принципах рефлексії, толерантності, неординарності, креативності, партнерства тощо [11: 160].

Робота над проєктом здійснюється в кілька етапів та зазвичай виходить за межі навчальної діяльності в закладі вищої освіти. На початку обирається тема та проблема проєкту, далі формуються групи виконавців, які займаються розробкою плану роботи, розподіленням завдань між членами групи та визначенням термінів виконання запланованого. Окрім цього, у групі обговорюється виконання завдань, оформлення результатів, звіт із проєкту, а також оцінка його виконання. Робота за цією

методикою вимагає високого ступеня самостійності студентів, координації дій, пошукової діяльності, активної дослідницької, виконавчої та комунікативної взаємодії [12].

У процесі роботи над проектом студенти опановують різні навички та вміння комунікативної діяльності, вони вчаться працювати з текстами, зокрема визначати головну думку, шукати потрібну інформацію в іншомовному тексті, а також узагальнювати та аналізувати. Крім того, під час такої роботи відбувається творчий процес генерації ідей, безпосереднє спілкування студентів один з одним та з викладачем іноземною мовою. Таким чином, метод проектів дає можливість розвивати творчу думку, спілкування, допомагає розв'язувати проблеми комунікативного характеру, спрямовує студентів на ситуацію успіху, що може в майбутньому стати відправною точкою усвідомленого професійного зростання, самоосвіти та самореалізації, а також сприяє розвитку організаторських навичок, ініціативи, самостійності, що є компонентами лідерської компетенції [12].

Більш того, метод проектів є, на нашу думку, одним із найпрогресивніших для розвитку лідерської компетенції, адже він забезпечує індивідуально-творчий процес, що потребує від кожного студента оригінальних та креативних рішень, у той же час цей метод є підґрунтям колективної творчості, що виступає засобом інтелектуального й соціального творчого саморозвитку студентів. Уміння приймати оригінальні рішення, креативність, творчість та ініціативність є значущими складниками лідерства та лідерської компетенції, які можна ефективно формувати за допомогою методу проектів.

Використання кейс-методу у викладанні іноземної мови студентам закладів вищої освіти спирається як на традиційні дидактичні принципи, так і на спеціальні, зокрема на принципи ефективності й різноманітності дидактичного забезпечення, творчості, партнерства, прагматизму, зміни ролі викладача та студента тощо [7]. Кейс-метод передбачає розв'язання різноманітних проблемних ситуацій, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, інакше кажучи, навчання способом розвитку аналітичних умінь та вмінь приймати рішення, інтернаціоналізації навчання, розвитку вмінь усної англомовної комунікації та роботи в команді [15].

Під час роботи з кейсами на занятті з іноземної мови студенти аналізують запропоновану ситуацію, визначають сутність та зміст проблеми, пропонують можливі рішення та обирають найпродуктивніші з них [7]. До того ж кейси будуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації [14: 380]. Таким чином, завданням кейс-методу є не лише передати студентам знання, як у процесі традиційних методів навчання, а навчити здатності ефективної взаємодії з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими, як правило, ми маємо справу у повсякденному житті. У разі застосування кейс-методу центр уваги переміщується з процесу передавання знань студентам на розвиток навичок аналізу та прийняття рішень [12].

Погоджуємося з О. Хмизовою, яка стверджує, що головна мета застосування кейс-методу на занятті з іноземної мови полягає у створенні дискусії іноземною мовою, спонуканні студентів формулювати свої думки, відстоювати погляди та аргументувати рішення, здійснювати вибір тощо [9]. Ці вміння є дуже важливими для виховання справжніх лідерів, а тому уважаємо, що наявність у структурі кейс-методу дискусії, суперечки та аргументації ефективно тренує лідерські якості та здібності студентів, навчає правил спілкування та роботи із запереченнями. У процесі роботи з кейс-методом спочатку подається необхідний лексичний матеріал та проводиться ознайомлення з проблемою загалом, після цього виокремлюється основне питання й формуються пропозиції, які висувуються групами студентів. Одного вірного рішення не існує, тому усі запропоновані здобувачами освіти рішення аналізуються та обирається оптимальне. Під кінець викладач іноземної мови завершує дискусію та аналізує процес обговорення ситуації і роботи всіх підгруп.

Студенти й викладачі повинні усвідомлювати те, що розвиток лідерського потенціалу, мовних навичок та лідерської компетенції під час обговорення ситуацій, читання та прослуховування є можливим тільки за умови активної участі в обговоренні й дискусії та здійсненні рефлексії [17]. Тому важливо мотивувати студентів, спонукати їх до ведення дискусії та обирати ті теми, які є цікавими та значущими для них [16: 148]. Дотримуючись цих умов, можна ефективно формувати лідерську компетенцію у студентів, зокрема, навчити їх продуктивно обмінюватися ідеями та поглядами, знаходити оптимальні рішення, працюючи

в команді, проявляти та вдосконалювати оціночні й аналітичні навички та вміння.

Рольова гра є методом, коли студент повинен вільно імпровізувати в контексті заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Цей метод також належить до активних методів навчання, він допомагає активізувати мовленнєву діяльність студентів, формує у них уміння самостійно висловлювати свої думки, виховує почуття впевненості в собі, сприяє створенню позитивного психологічного мікроклімату на занятті, а також залучає до активної мовленнєвої діяльності всіх студентів [3: 196]. Ефективна рольова гра забезпечує активність кожного учасника навчального процесу, адже попри те, що різні ролі відрізняються об'ємом рольових реплік, кожен із учасників бере активну участь в ігровій діяльності, навіть якщо він отримує невеликі за змістом ролі [2]. Окрім того, рольова гра дає змогу кожному студенту проявити себе, а надто сором'язливим і невпевненим у собі студентам легше говорити, «сховавшись» за роль, відповідно знімається психологічна напруга учасників гри та значно підвищується їхня комунікабельність [3: 197].

Таким чином, використання рольової гри на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти дасть змогу не лише зацікавити студентів у вивченні іноземної мови та проявити свої здібності, але й сформує лідерську компетенцію студентів, оскільки цей метод надає їм можливість «проживання» в іншій світоглядній системі, можливість «поглянути на світ чужими очима», що забезпечує розуміння інших людей, більш адекватне саморозуміння та сприяє самоаналізу.

Метод сценарію базується на поєднанні запланованих навчальних змістів з інтересами студентів. Студенти отримують змогу самостійно обирати, яким чином пройде частина або ціле заняття з іноземної мови. До прикладу, вони можуть запланувати, що спочатку виконають завдання, передбачені викладачем, потім проведуть дискусію на певну проблемну тему, а після цього працюватимуть у парах чи у групах [10: 117]. Ця діяльність формує у здобувачів освіти такі важливі лідерські якості, як організованість та самостійність, а також розвиває вміння приймати важливі рішення та нести за них відповідальність.

Метод навчання по станціях є схожим із методом сценарію. Цей метод передбачає те, що студенти отримують навчальний план, де

позначено обов'язкові та вибіркові завдання, а також мають можливість розподілити час, послідовність та форму виконання завдання, тобто вони самостійно регулюють власну навчальну діяльність [10: 118].

Як бачимо, і метод сценарію, і метод навчання по станціях формують лідерську компетенцію студентів, оскільки дають можливість студентам самостійно приймати рішення щодо своєї навчальної діяльності на заняттях, брати на себе відповідальність, активізують їхні дослідницькі вміння, стимулюють проявлення творчих та інтелектуальних рішень тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Отже, з огляду на все вищезазначене, можемо стверджувати, що заняття з іноземної мови у закладах вищої освіти є важливим чинником формування лідерської компетенції студентів. У процесі викладання іноземної мови можливо розвивати лідерські якості у здобувачів освіти завдяки застосуванню активних методів навчання, наприклад, методу проєктів, кейс-методу, методів рольової гри, навчання по станціях, сценарію тощо. Саме використання таких методів дає можливість не тільки покращувати мовленнєві компетенції здобувачів освіти, підвищувати мотивацію до вивчення іноземної мови, забезпечувати мовленнєву практику студентів, але й розкривати їхній потенціал, розвивати лідерські якості та здібності, які є необхідними для професійної діяльності та повсякденного життя у сучасному динамічному світі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті особливостей формування лідерської компетенції на заняттях з іноземної мови за допомогою інших методів навчання та виявленні основних засад підготовки студентів-лідерів нового покоління, які володіють іноземною мовою на високому рівні та готові до викликів динамічного й швидкозмінного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волківська Д.А. Сучасні підходи до визначення лідерства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 115. С. 45–47.
2. Єрмоєнко І. Використання метапредметного підходу у викладанні іноземної мови в умовах вищої школи. *Наукові праці Міжрегіональної*

- Академії управління персоналом. Філологія.* 2022. № 1. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2022.1.3>.
3. Кузів М. Рольові ігри на занятті з іноземної мови як метод навчання іншомовної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія».* 2018. № 1 (25). С. 196–197.
 4. Лебідь Н. Розвиток лідерських компетенцій викладачів у системі підвищення кваліфікації (на досвіді Київського університету імені Бориса Грінченка). *Університети і лідерство.* 2016. № 3. С. 45–57.
 5. Ліштаба Л.В. Особливості формування ключових лідерських компетенцій менеджерів у сфері охорони здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки.* 2016. № 20. Частина 1. С. 119–121.
 6. Мухіна К.А., Денисенко Я.А., Штученко І.Є. Психологічні засади формування лідерських якостей студентів. *Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика: матеріали науково-практичної конференції 17 жовтня 2019 р.* Харків: НТУ «ХП», 2019. С. 21–22.
 7. Рейда О.А., Івлева К.С. Кейс-метод як один із найефективніших засобів активізації викладання іноземної мови. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання.* Харків: ХНУБА, 2021. С. 89–91. URL: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/11452> (дата звернення: 01.03.2023).
 8. Рибалко Л.М. Формування лідерської компетенції у майбутніх фахівців фізичної терапії, ерготерапії. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), 12 бер. 2019 р., м. Дніпро.* Дніпро: Акцент, 2019. С. 193–195.
 9. Хмизова О.В. Актуалізація лідерського потенціалу студентської молоді у процесі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням. *Актуальні проблеми психології.* 2012. Т. 6. Вип. 8. С. 215–223. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i8/23.pdf> (дата звернення: 01.03.2023).
 10. Цепко Т. Застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови. *Молодь і ринок.* 2018. № 12 (167). С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.155568>.
 11. Шліхтенко Ю. Педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. *Молодий вчений.* 2022. № 4.1 (104.1). С. 72–75. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-104.1-18>.
 12. Штельмах О.В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 6 (32). С. 289–298. URL: <http://library.sspu.edu.ua/wp->

- content/uploads/2018/04/PN_6_32_2013.pdf#page=289 (дата звернення: 01.03.2023).
13. Abbas A. Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language (ICEL)*. Indonesia: Bandar Lampung University, 2013. Vol. 2. P. 356–371.
 14. Dirani, Khalil M., et al. Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*. 2020. № 23.4. P. 380–394. DOI:10.1080/13678868.2020.1780078.
 15. Lucas Stephen E. *The Art of Public Speaking*. McGraw-Hill, 1995. P. 270–276.
 16. Mathews J.A. Greening of Development Strategies. *Seoul Journal of Economics*. 2013. Vol. 26. No. 2. P. 147–172.
 17. Morpurgo M.T. *Beyond Competency: the Role of Professional Accounting in Education in the Development of Meta-competencies: dissertation for the degree of doctor of Business Administration*. Athabasca University, 2015. 346 p.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2023.

Статтю рекомендовано до друку 30.03.2023.

Як цитувати: Жукова А. Заняття з іноземної мови у закладі вищої освіти як чинник формування лідерської компетенції у студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 36–48. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-03>.

FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE FORMATION OF STUDENTS' LEADERSHIP COMPETENCE

Anna Zhukova

teacher, the Department of Foreign Languages and Military Translation,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
(79026, Lviv, 32 Heroiv Maidany Str.),

post-graduate student, the Faculty of Pedagogical Education,
Ivan Franko National University of Lviv (79000, Lviv, 1 Universytetska Str.);
e-mail: annette000@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

The article examines the specifics of leadership competence formation during the teaching of a foreign language in a higher educational institution. The urgency of the problem stated in the article is due to the need to train

a new generation of leading specialists with high foreign language proficiency and preparedness for effective activity in a dynamic external environment. The purpose of the research is to study the specifics of leadership competence formation in the process of teaching a foreign language in higher educational institutions. The object of this study is the process of teaching a foreign language in a higher educational institution, while the subject is the need to develop leadership competence among students. The study paid special attention to the analysis of the concept of “leadership competence.”

The methodological approach in this study is a qualitative combination of theoretical research methods. Analysis, synthesis, interpretation, generalization, and abstraction were used to determine theoretical approaches to explaining the concept of “leadership competence” and revealing its content. Comparative-historical, problem-comparative, and structural methods were applied to analyze the specifics of the process of forming leadership competence using active learning methods during the teaching of a foreign language in a higher educational institution.

The main results of this scientific research substantiate the effectiveness of using active methods of learning a foreign language for the formation of students’ leadership competence in higher educational institutions. The results and conclusions of this study are of practical value for foreign language teachers in vocational pre-university education and higher education institutions, as well as for teachers, methodologists, and other pedagogical workers who are involved in the study of student leadership and the formation of leadership competence in the younger generation at the current stage.

Keywords: *leadership competence, leadership qualities, foreign language teaching process, higher educational institution, foreign language communication.*

REFERENCES

1. Volkivska, D.A. (2014). The modern approaches to the leadership definition. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. 115*, pp. 45–47 [in Ukrainian].
2. Yeromenko, I. (2022). Metadisciplinary method in teaching a foreign language at a higher education institution. *Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Philology. 1*, pp. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2022.1.3> [in Ukrainian].
3. Kuziv, M. (2018). Role plays on employment after foreign language as method of studies of foreign communication. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series. 1 (25)*, pp. 196–197 [in Ukrainian].
4. Lebid, N. (2016). Rozvytok liderskyx kompetencij vykladachiv u systemi pidvyshhennya kvalifikaciyi (na dosvidi Kyyvskogo universytetu imeni

- Borysa Grinchenka) [Development of leadership competencies of teachers in the system of professional development (on the experience of Kyiv University named after Borys Grinchenko)]. *Universities and leadership*. 3, pp. 45–57 [in Ukrainian].
5. Lishtaba, L.V. (2016). Features of formation of the key leadership competencies in managers of the health care sector. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Economic Sciences*. 20, part 1, pp. 119–121 [in Ukrainian].
 6. Muxina, K.A., Denysenko, Ya.A., Shtuchenko, I.Ye. (2019). Psychological principles of formation of students' leadership qualities. *Psychological tools for developing the leadership potential of modern youth: theory and practice: materials of the scientific and practical conference*, October 17, 2019. Kharkiv: National Technical University “Kharkiv Polytechnical Institute”, pp. 21–22 [in Ukrainian].
 7. Reyda, O.A., Ivlyeva, K.S. (2021). Keys-metod yak odyn iz nayefektyvnishykh zasobiv aktyvizatsiyi vykladannya inozemnoyi movy [The case method as one of the most effective means of revitalizing foreign language teaching]. *Aktualni problemy osvithno-vykhovnoho protsesu v umovakh karantyn obmezhen ta dystan navchannia [Actual problems of the educational process in the contracts of a long-distance]*. Pp. 89–91. Available at: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/11452> [Accessed 1 March 2023] [in Ukrainian].
 8. Rybalko, L.M. (2019). Formation of leadership competence in future specialists of physical therapy, occupational therapy. *Modern education: methodology, theory, practice*. Dnipro: Aktsent, pp. 193–195 [in Ukrainian].
 9. Khmyzova, O.V. (2012). Aktualizatsiya liderskoho potentsialu studentskoyi molodi u protsesi vyvchennya inozemnykh mov za profesiynym spryamuvanniam [Actualization of the leadership potential of student youth in the process of learning foreign languages in a professional direction]. *Actual problems of psehology*. Vol. 6 (8), pp. 215–223 Available at: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i8/23.pdf> [Accessed 1 March 2023] [in Ukrainian].
 10. Tsepko, T. (2018). Application of interactive technologies in teaching English. *Youth & market*. 12 (167), pp. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.155568> [in Ukrainian].
 11. Shlikhtenko, Yu. (2022). Pedagogical aspects of formation of leadership competence of future teachers of foreign languages. *Young Scientist*. 4.1 (104.1), pp. 72–75. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-104.1-18> [in Ukrainian].
 12. Shtelmakh, O.V. (2013). The method of projects in foreign language's teaching of students of unphilological specialities during extracurricular work. *Pedagogic science: theory, history, innovation technology*. 6 (32),

- pp. 289–298. URL: http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/PN_6_32_2013.pdf#page=289 [Accessed 1 March 2023] [in Ukrainian].
13. Abbas, A. (2013). Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language (ICEL)*. Indonesia: Bandar Lampung University. Vol. 2, pp. 356–371.
 14. Dirani, Khalil, M., et al. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*. 23.4, pp. 380–394. DOI:10.1080/13678868.2020.1780078.
 15. Lucas Stephen, E. (1995). *The Art of Public Speaking*. McGraw-Hill. Pp. 270–276.
 16. Mathews, J.A. (2013). Greening of Development Strategies. *Seoul Journal of Economics*. Vol. 26, no. 2, pp. 147–172.
 17. Morpurgo, M.T. (2015). Beyond Competency: the Role of Professional Accounting in Education in the Development of Meta-competencies. *Doctor's thesis*. Athabasca University.

The article was received by the editors 05.03.2023.

The article was recommended for printing 30.03.2023.

In cites: Zhukova A. (2023). Foreign language lessons in an institution of higher education as an important factor in the formation of students' leadership competence. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 36–48. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-03> [in Ukrainian].

TEACHING FUTURE DOCTORS USING MEDICAL TERMINOLOGY IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

Tetiana Klochko

Assistant Professor, Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square);
e-mail: tvk.8862@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2019-5274>

Alina Yashchenko

Assistant Professor, Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square);
e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>

The need for communication is fundamental for humans. Communication is an integral element of people's existence, the most important condition for full-fledged formation and development of personality. Modern science considers communication as an exchange of information, interaction, and perception of a person by a person. The entire system of human attitudes towards other people is realized in communication. It covers various areas of social interaction of people including the professional field of activity. Interpersonal communication is mostly dialogic and is an indispensable component of professional medical activity. It largely determines the relationship between the doctor and the patient from the very beginning and contributes to the establishment of the necessary trust between them.

The article includes an analysis of recent publications devoted to investigations of the issue of training future foreign doctors in professional communication in institutions of higher education. The article highlights the need of modern society for specialists of high culture who possess professional communication skills, high adaptability, and professional mobility.

The authors emphasize that the modern language training of a future foreign doctor should be focused on teaching the situational and contextual adequate use of language as a means of oral and written communication in all areas of professional communication.

The professional speech of future medical workers is the mastery of literary language norms, professional terminology, and standardized constructions of the medical field, the ability to use language tools in accordance with the purpose and situation of communication.

The authors hope that a short-term Ukrainian language medical terminology course for foreign students of the third year of a school of medicine developed by the teachers of the Language Training Department of International Education Institute for Study and Research of V.N. Karazin Kharkiv National University will help students to master professional language skills. The course is designed for 20 hours of classroom practical lessons. The proposed course implements the set tasks in the formation of the terminological competence of medical students, contains the most productive teaching methods, and defines the stages of dealing with professional vocabulary: 1) presentation of new vocabulary; 2) automation of lexical skills; 3) organization of repetition of students' acquisition of vocabulary and quality control of the previously learned material.

The authors see prospects for further research in identifying the conditions for the formation of the readiness of medical students for professionally oriented communication, in the design of the model of formation of the culture of the future specialist under the conditions of professionally oriented communication and experimental verification of its effectiveness.

***Keywords:** communication, future doctors, professional language training short-term course, terminology.*

Problem statement. Specialists with professional communication skills, high adaptation and professional mobility are in great demand. Unfortunately, doctors acquire communication skills spontaneously during practice and gaining experience. Therefore, the formation of professional communicative competence of specialists is an urgent pedagogical problem.

Modern science considers communication as an exchange of information, interaction, perception of a person by a person. Professional dialogue is an indispensable component of professional medical activity. Relationship between the doctor and the patient from the very beginning contributes to the establishment of the necessary trust between them.

The doctor must be able not only to listen but also to hear the patient. Over the millennia of the existence of medicine, the art of communication between a doctor and a patient has retained its significance if not its primacy. Therefore, we think that training

professional communication should cover the entire educational process during all years of a student's education.

The purpose of the study is to consider the language communicative specifics, training professional communication of future foreign doctors, and the role of doctor-patient communication.

Analysis of current research. The issue of professional training of future foreign doctors in institutions of higher education was studied by the following scientists: L. Boginya, V. Zhurenko (professional training of foreign citizens in Ukraine. Current state and prospects for development), S. Vyshniakova (general issues of professional education and professional training), S. Shehvtsova (pedagogical support of professional training of foreign students), A. Melnyk (professional training of medical professionals in the context of integration educational processes), O. Adamenko (training of foreign students in Ukraine as an object of pedagogical research), O. Nelovkina-Bernal (comparison of American and European experience of professional training of modern doctors) [6], T. Alekseenko, L. Vasetskaya, I. Kushnir (teaching the professional dialogue: the doctor and the patient) [2].

The content of professional training is in the acquisition of theoretical knowledge by foreign students in accordance with the chosen profession and their assimilation of the content of educational disciplines (normative and optional), the list of which is provided by the curriculum. Within the framework of our study, we argue that that language training is an important element of the professional education of future foreign doctors.

Considering the peculiarities of foreign language training of future doctors- foreigners in medical institutions of Ukraine, T. Leshchenko, and V. Yufymenko [1] emphasize that the modern training of a future foreign doctor should be focused on teaching situational and contextual adequate use of speech as a means of oral and written communication in all areas of professional relations. The professional speech of future medical workers is the mastery of literary language norms, professional terminology, and standardized speech structures of the medical field, the ability to use language tools in accordance with the purpose and situation of interaction. The highest level of professional speech is the culture of professional speech (M. Lisovyi). Professional language training is "a set of coordinated, planned, and consistent education and training activities aimed at learning the language to the extent necessary for further professional activity" [1: 12].

We share the opinion of many researchers (Т. Dychenko, Т. Dovgonko, G. Kutuzova, О. Surygin) that the main goal of the general scientific training of future foreign doctors at medical universities is to form their scientific and communicative readiness for further professional activity.

Presentation of the main material. In Ukrainian linguistics, a special (professional) language is defined as a special functional type of literary language that serves the professional sphere of communication. The Ukrainian language of professional communication began to form in the second half of the XIX century. It was facilitated by the development of scientific language and the creation of Ukrainian terminologies in various fields of knowledge.

In professional communication, based on the psychological and social characteristics of the status of communication partners – the sender of speech and the addressee – researchers single out interprofessional and intraprofessional communication as independent [6]. Interprofessional communication consists of speech acts in which the professional roles of communicators do not coincide. A characteristic example, in this case, is “doctor-patient” communication. Intraprofessional communication is carried out within a certain socio-professional community (“doctor-doctor”). Depending on the type of communication, the speaker must select appropriate language signs. In the conditions of intraprofessional communication, the language is saturated with special terms, words, and expressions the use of which implies the same necessary professionalism in the conversation of specialists; however, during interprofessional communication, the doctor’s language should be adapted, and made understandable to the patient [6].

Scholars consider the following varieties of the language of professional communication of medical workers – medical professional language [6]: the language of medicine (medical scientific language), medical colloquialism, the language of medical documentation, and the language of medical advertising. Medical scientific language is the main codified variety of the professional language of medical workers, which serves for scientific communication in the field of medicine (medical science). The basis of this language is medical terminology, general scientific terms, and other linguistic means that are used mainly for the creation of scientific texts. It is used in intraprofessional and interprofessional written and oral

communication (genres: dissertation, monograph, textbook, medical dictionary, scientific article on a medical topic, patent, instructions for the medical use of a drug, a scientific report on a medical topic, lecture on a medical topic, scientific discussion on a medical topic, participation in radio and television programs, etc.).

Medical spoken language is a type of medical professional language that serves the sphere of oral dialogic communication of medical workers and uses the following means of nomination: official, full, standard medical terms, “semi-official” terms (abbreviated terms, additional, non-standard terms-names, obsolete terms, neologism terms), “unofficial” terms (professionalisms, professional jargonisms, argotisms, slang). According to the field of use and language features, there are reasons to distinguish two variants of medical spoken language: the language of medical practice and the actual colloquial language of medical workers. The language of medical practice is implemented in official communication situations of a medical worker during the performance of professional duties. Using this type of speech requires some thought or preparation. In this variety, codified means of speech prevail. The colloquial language of medical workers is realized spontaneously. Medical colloquial language is used in intraprofessional and interprofessional oral communication (genres: consultation, operational meeting (“five-minute”), business conversation of medical professionals, conversation of doctors on a professional topic, oral instructions on the medical use of the drug, note, conversation with the patient, conversation with relatives (friends) of the patient, business telephone conversation, etc.). The language of medical documentation is a codified variety of the professional language of medical workers that meets the needs of official communication in the field of health care. This variety is characterized by using special terminology or terminological means of speech, specific syntactic constructions (standard formulas, clichés), as well as stable terminological phrases, and medical terms. It is used in intraprofessional written communication (genres: medical record of an inpatient, medical record of an outpatient, developmental chart of a newborn, history of childbirth, history of child development, prescriptions, protocol of a medical examination to find out the reason for use of a psychoactive substance and state of intoxication, advisory opinion, referral to a hospital, prescription, extract from the medical card of an outpatient, inpatient, medical birth certificate, medical certificate, etc.).

The language of medical advertising is a secondary type of medical professional vocabulary that combines all varieties of this language, emotional and expressive means of all linguistic levels, stylistic figures, and tropes to inform the recipients about certain medical facts and influence them through mass media. There are the following genres of the language of medical advertising: newspaper (magazine) advertisement, radio, television advertisement, advertising poster, advertising clip, and announcement-speech to advertise medical services or medicines. Obviously, medical advertising is intended for relevant specialists. In this case, all genres of medical advertising language should belong to intraprofessional communication. However, in today's commercialized society, the situation is completely different: manufacturers mainly use advertising and its language targeting the whole society. Thus, all genres of the language of medical advertising can be attributed both to the sphere of intraprofessional and interprofessional communication.

Proficiency in the professional language involves, first, the mastery of medical terminology, and the ability to use it in professional activities since it is the knowledge of the terminology that ensures the successful application of the professional language in practice.

It is appropriate to single out the following sub-stages of the formation of professionally oriented speech skills of foreign students: study of terminology; formation of professional language competence; ability to work with Ukrainian-language medical literature; application of professional communication skills in typical and atypical situations; mastering the skills of spontaneous professional speech. The sequence of these sub-stages may be different, but we consider their presence mandatory in the study of professional speech by English-speaking students.

When teaching medical terminology to foreign students, first, attention should be paid to the place and role of terminological vocabulary in the learning process. In this case, during the study of medical vocabulary by students it is advisable to also use the capabilities of the thesaurus as an effective method of describing lexical-semantic groups of terminological vocabulary.

S. Botkin believed that the mental world of the patient is no less important to consider than knowing anatomy and physiology. The formation of a doctor requires three components: first, medical knowledge, second, skill, mastery of many medical actions and

techniques, and third, a special medical character, style of thinking, communication, and behavior, the ability to talk with a patient, which is an important factor in treatment: the doctor must become a person who deserves special trust. This can be achieved only if all three components are formed. Communication is a complex and rather multifaceted process of establishing and developing contacts and connections between people.

We believe that the main mechanisms for ensuring mutual understanding during communication, in addition to verbal and non-verbal means of communication, are identification, empathy, and reflection.

Identification has several meanings in social psychology. In the problem of communication, identification is an imaginary process of assimilating oneself to a communication partner to know and understand his thoughts and ideas [3]. Empathy is also understood as an imaginary process of assimilating oneself to another person but with the aim of “understanding” a person’s experiences and feelings.

Another mechanism of understanding in the communication of a medical worker is interpersonal attraction. Attraction is the process of forming the attractiveness of a certain person for the one who perceives it, the result of which is the formation of interpersonal relations [3]. Today, there is an extended interpretation of the process of attraction as the formation of emotional and evaluative ideas about each other, about one’s interpersonal relationships (both positive and negative), as a kind of social attitude with a predominance of the emotional and evaluative component.

Teachers of the Language Training Department of the International Education Institute for Study and Research of V.N. Karazin Kharkiv National University developed a short-term Ukrainian language medical terminology course for foreign students in the third year of a school of medicine.

The authors considered problems of studying medical terminology in Ukrainian language classes for foreign students. The methodological complex “Medical Terminology and Translation” which is a macro-terminological system consisting of subsystems (anatomical and histological, clinical, and pharmaceutical) was also analyzed [7]. Each of the subsystems has its own characteristics. This phenomenon was taken into account when creating a system of tasks and exercises for teaching medical students Ukrainian as a foreign language. A dictionary containing terminological vocabulary was developed for

each lesson. All Ukrainian words were arranged in alphabetical order. The given medical terms were translated into English. The purpose of the terminological dictionary is to help foreign students to achieve terminological competence, to develop the ability to understand and apply scientific terminological vocabulary in mastering the following topics: “Respiratory system”, “Cardiovascular system”, “Digestive system”, “Endocrine system”. We analyzed the methods of semantization of medical terms, and proposed methodical means of forming dialogic language skills at different stages of the lesson.

The most productive methods of teaching aspects of language, and their application in written and spoken language were considered and grouped; the criteria for the selection of educational material intended to form, and improve phonetic, lexical, grammatical, morphological, and syntactic skills were defined. The stages of dealing with professional vocabulary are: 1) presentation vocabulary; 2) automation of lexical skills; 3) organization of repetition of students’ acquisition of vocabulary and quality control of what they have learned.

Special attention was paid to listening as a mandatory component of any lesson on Ukrainian as a foreign language. Possible topics and options for working with anatomical and clinical terminology were proposed.

Teaching the language of the specialty to medical students involves the enrichment of new scientific terminology, vocabulary, syntactic and grammatical constructions, language norms characteristic of the scientific style, the application of acquired skills and abilities during the performance of various tasks, the ability to extract and transmit information from educational texts in oral and written form, as well as the development of acquired knowledge in various types of language activities. Studying the structure of compound words helps to provide students with a terminological base of words so that they can not only predict the meaning of a word but also correctly form the necessary motivated word to express a certain concept.

Conclusions. Thus, the process of training foreign students in professionally oriented communication to form the culture and communicative competence of a future specialist will be more effective if students understand the value of communication as the basis of their future profession which can alleviate difficulties in their adaptation to future professional activities; if the role of professionally oriented communication during professional training is updated; if a specially developed technology for forming the culture of a future specialist is

implemented under the conditions of forming the readiness of medical higher education students for professionally oriented communication. The proposed short-term Ukrainian language medical terminology course for foreign students in the third year of a school of medicine implements the set of tasks in the formation of the terminological competence of medical students, contains the most productive teaching methods, defines the stages of dealing with professional vocabulary: 1) presentation of new vocabulary; 2) automation of lexical skills; 3) organization of repetition of students' acquisition of vocabulary and quality control of the material learned.

Prospects of further research consist in identifying the conditions for the formation of the readiness of medical higher education students for professionally oriented communication, in the creation of the model of formation of the culture of the future specialist under the conditions of professionally oriented communication, and experimental verification of its effectiveness.

REFERENCES

1. Avramenko, N.O. (2019). Preparation of future doctors-foreigners for mastering professional terminology in medical institutions of higher education. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University. Available at: https://shron1.chtyvo.org.ua/Avramenko_Nataliia/Pidhotovka_maibutnix_likariv-inozemtsiv_do_ovolodinnia_profesiinoiu_terminolohiieiu_u_medychnykh_za.pdf? [in Ukrainian].
2. Aleksieienko, T.M., Vasetska, L.I., Kushnir, I.M. (2019). *Teaching the professional dialogue: The doctor and the patient*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
3. Akhmedova, N.D, Mamadzhanova, M.R., Buranova, N.Sh. (2018). Professional communication and etiquette of the future doctor. *Achievements of Science and Education*. 16 (38). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obschenie-i-etiket-budusc-hego-vracha> [in Russian].
4. Zolotukhin, H.O., Lytvynenko, N.P., Misnyk, N.V (2001). *Fakhova mova medyky [Language of medical professionals]*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Alekseenko, T.M., Kushnir, I.M., Manivska, T.Ie., Ushakova, N.I. (2021). *Communicative training for foreign students of medical specialties: a textbook for English-medium students*. Ushakova, N.I., Alekseenko, T.M. (Eds.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
6. Kraievskaya, H.P. (Comp.). (2016). *Ukrainska mova yak zasib profesiinoho pilkuvannia medyky (aktualni problemy suchasnoho medychnoho*

terminoznavstva) [*The Ukrainian language as a means of professional communication of a doctor (urgent problems of modern medical terminology)*]. Vinnytsia. Available at: <https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/422/%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84..pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

7. Ushakova, N., Alekseenko, T., Kushnir, I. (2022). Visual aids in teaching Ukrainian as a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 40, pp. 80–95. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-06> [in Ukrainian].
8. Ushakova, N., Trostynska, O., Kushnir, I. (2022). Formation and development of the language training methodology for foreign students at classical universities. Part 3. Teaching the Ukrainian language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 41, 60–81. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-04> [in Ukrainian].
9. Yukalo, V.Ia. (1977). *Kultura movy [Language Culture: a manual for medical students]*. Struhanets, L.V. (Ed.). Ternopil [in Ukrainian].

The article was received by the editors 20.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Klochko T., Yashchenko A. (2023). Teaching future doctors using medical terminology in professional communication. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 49–61. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-04>.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВИКОРИСТАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ

Тетяна Клочко

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4);
e-mail: tvk.8862@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2019-5274>

Аліна Яценко

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4);

e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>

Потреба в спілкуванні є фундаментальною для людини. Відомо, що спілкування є невід'ємним елементом існування людей, найважливішою умовою повноцінного становлення та розвитку особистості. Сучасна наука розглядає спілкування як обмін інформацією, взаємодію, сприйняття людини людиною. У спілкуванні реалізується вся система ставлень людини до інших людей. Спілкування охоплює різні галузі соціальної взаємодії людей, зокрема професійну. Міжособистісне спілкування, найчастіше діалогове, – неодмінний компонент професійної медичної діяльності. Воно багато в чому визначає стосунки, що з самого початку складаються між лікарем і його пацієнтом, сприяють встановленню необхідної довіри між ними.

У статті проаналізовано останні публікації, в яких приділялась увага дослідженню питання професійної підготовки майбутніх іноземних лікарів у закладах вищої освіти. Висвітлюється потреба сучасного суспільства у фахівцях високої культури, які володіють професійними комунікативними здібностями, високою адаптивністю та професійною мобільністю.

Автори підкреслюють, що сучасна підготовка майбутнього лікаря-іноземця має бути спрямована на навчання ситуативно-контекстуального адекватного використання мовлення як засобу усного та письмового спілкування в усіх сферах професійної діяльності.

Професійне мовлення майбутніх медичних працівників – це володіння нормами літературної мови, професійною термінологією та стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичного профілю, вміння користуватися мовними засобами відповідно до мети та ситуації спілкування.

Автори також сподіваються, що короткостроковий курс української медичної термінології для іноземних студентів третього курсу медичного факультету, розроблений викладачами кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, допоможе студентам оволодіти професійними комунікативними вміннями. Курс розрахований на 20 годин аудиторних практичних занять. Запропонований курс реалізує поставлені завдання у формуванні термінологічної компетентності студентів-медиків, використовує найбільш продуктивні методи навчання, визначає такі етапи роботи з професійною лексикою: 1) презентація нової лексики; 2) автоматизація лексичних навичок; 3) організація повторення, засвоєння учнями лексики і контроль якості вивченого.

Перспективи подальших досліджень автори вбачають у виявленні умов і засобів формування готовності студентів закладів вищої медичної освіти до спілкування; у проектуванні моделі формування культури майбутнього фахівця в умовах професійно орієнтованого спілкування та експериментальній перевірці її ефективності.

Ключові слова: комунікація, короткостроковий курс, майбутні лікарі, професійна мовна підготовка, термінологія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Н.О. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук зі спец. 13.00.04. / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2019. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Avramenko_Nataliia/Pidhotovka_maibutnih_likariv-inozemtsiv_do_ovolodinnia_profesiinoiu_terminolohiieiu_u_medychnykh_za.pdf? (дата звернення 15.01.2023).
2. Алексеєнко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. 58 с.
3. Ахмедова Н.Д., Мамаджанова М.Р., Буранова Н.Ш. Профессиональное общение и этикет будущего врача. Достижения науки и образования. 2018. № 16 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obschenie-i-etiket-budusc-hego-vracha> (дата звернення 15.01.2023).
4. Золотухін Г.О., Литвиненко Н.П., Місник Н.В. Фахова мова медика: підручник. Київ, 2001. 392 с.
5. Комунікативний тренінг для іноземних студентів медичних спеціальностей: навчально-методичний посібник для студентів, які навчаються англійською мовою / Т.М. Алексеєнко, І.М. Кушнір, Т.Є. Манівська, Н.І. Ушакова / за ред. Н.І. Ушакової, Т.М. Алексеєнко. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2021. 65 с.
6. Українська мова як засіб професійного спілкування медика (актуальні проблеми сучасного медичного термінознавства)/ упоряд. Г.П. Краєвська. Вінниця, 2016. / URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/422/%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84..pdf?sequence=1&isAllowed=у> (дата звернення 15.01.2023).
7. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М. Засоби візуалізації у навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2022. Вип. 40. С. 80–95. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-40-06>.

8. Ушакова Н., Тростинська О., Кушнір І. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 3. Навчання української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2022. Вип. 41. С. 60–81. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-04>.
9. Юкало В.Я. Культура мови: навч. посібник для студентів вищих медичних закладів освіти / за ред. Л.В. Струганець. Тернопіль, 1999. 77 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Klochko T., Yashchenko A. Teaching future doctors using medical terminology in professional communication. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 49–61. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-04>.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ: ДОСВІД ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ольга Осова

докт. пед. наук, професор кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради (61001, Харків, пров. Руставелі, 7);
e-mail: osova.olga@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7316-1196>

Сучасні євроінтеграційні процеси актуалізують значення іноземних мов в мультикультурному суспільстві, а їх ефективне викладання відповідно є одним із пріоритетних завдань європейської мовної політики, реалізація якої значно ускладнюється в умовах кризового стану, в якому на разі перебуває Україна.

Однією із передумов підвищення рівня іншомовної освіти та виходу із кризових ситуацій є вивчення позитивного передового досвіду країн з метою його вдосконалення та імплементації кращих здобутків науково-педагогічних працівників у галузі лінгводидактики та методики викладання іноземних мов в освітній процес. Зазначене вище зумовило мету дослідження – узагальнити та систематизувати досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України, визначити його лінгводидактичні особливості в умовах кризових ситуацій.

У статті проаналізовано досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України у кризових ситуаціях. У межах досліджуваного періоду виокремлено ковідний та воєнний етапи, для кожного із яких були характерні лінгводидактичні особливості викладання іноземних мов. Під час ковідного періоду викладання іноземних мов характеризувалося активною розробкою та опануванням викладачами онлайн-курсів, що характеризувалися завершеним набором мети, змісту, форм, методів і засобів навчання для здійснення іншомовної комунікації, налаштування освітнього контенту відповідно до специфічних особливостей освітнього компонента «Іноземна мова». З'ясовано, що викладання іноземних мов у закладах вищої освіти у воєнний період відбувалося у синхронному, асинхронному та змішаному варіантах організації дистанційного навчання іноземної мови. Серед лінгводидактичних особливостей зазначеного періоду визначено застосування гнучких підходів до організації конструктивної комунікації між учасниками освітнього процесу, створення «ситуацій успіху» під час

© Осова О., 2023

виконання творчих проєктів, значним розширенням дидактичного репертуару викладача щодо використання цифрових технологій залежно від їх функцій (тренувальної, комунікативно-кооперативної, пошуково-інформаційної, презентаційно-дослідницької, експериментальної, гейміфікаційної) та зміни його ролі у якості коуча, інтернет-модератора, відеотьютора, фасилітатора комунікації.

***Ключові слова:** дистанційне навчання, іноземні мови, кризові ситуації, лінгводидактичні особливості.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах загальноєвропейської інтеграції та міжкультурної взаємодії значно посилюється значення іноземних мов, а їх ефективне викладання є одним із пріоритетних напрямів європейської мовної політики. Успішна реалізація стратегічних завдань Ради Європи з мовної політики та принципів Болонської декларації у системі освіти України залежить від якості організації освітнього процесу, що значно ускладнюється в умовах кризового стану та ставить нові виклики перед науково-педагогічним складом закладів вищої освіти України.

Однією із незаперечних умов, що істотно впливає на якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців, зокрема щодо формування їхньої іншомовної компетентності, є наявність віртуально-освітнього середовища та урахування дидактичних можливостей інноваційних методів та цифрових технологій навчання. Проте, як і раніше, використання цифрових технологій у процесі викладання іноземних мов супроводжується певними труднощами, які посилюються у період кризових ситуацій, що зумовлюють зміну підходів та методів до навчання.

Беручи до уваги результати дослідження Т. Вдовиченко, У. Когут, О. Сікори [3: 76], виділяємо такі етапи кризового періоду викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України: ковідний та воєнний, для кожного із яких є характерними відповідні вимоги та правила.

Зважаючи на це, варто зазначити, що лише цілеспрямована, спеціально організована система відповідних заходів щодо організації навчання здобувачів вищої освіти, одним із яких є вивчення та аналіз досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти з використанням цифрових інструментів, є важливою

передумовою ефективного викладання і навчання іноземних мов у кризових ситуаціях.

Аналіз останніх публікацій дозволяє стверджувати, що науковці активно займаються проблемами викладання іноземних мов, зокрема загальні питання викладання іноземних мови та їх аспектів у вищій школі висвітлено в науковому доробку О. Бігич, М. Кабанової, О. Павленка, О. Тарнапольського, Л. Черноватого та ін. Питання застосування технології дистанційного навчання іноземних мов представлено у дослідженнях І. Костікової, О. Маслюк, Л. Морської, Л. Панової та ін.

Окремий кластер для розробки досліджуваної проблеми складають праці закордонних експертів і вчених (А. Бейкер, Е. Наварро, А. ван дер Хук, А. Дантас, М. Барос, К. Вернер та ін.), спрямовані на обґрунтування концептуальних засад використання цифрових технологій у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Останнім часом увагу науковців привертають проблеми організації освітнього процесу в умовах кризових станів. Зокрема, організація процесу навчання в умовах пандемії Covid 19 розглядалася в роботах вітчизняних (Н. Мосьпан, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Бейбекова, Л. Голубнича та ін.) та закордонних (Ja. Sankar, R. Kalaichelvi, K. Elumalai, S. Mufleh, M. Alqahtani, D. Kulić, A. Janković та ін.) учених. Ознаки воєнного стану та його вплив на освіту в цілому представлено в роботах С. Баженкова, С. Васильєва, О. Єресько, С. Маляр, В. Рогової та ін.

Разом із тим, проведений аналіз наукових праць із теми дослідження дозволяє стверджувати, що незважаючи на підвищений інтерес науковців до питань інформатизації освіти взагалі та викладання іноземної мови в дистанційному форматі зокрема, детального вивчення потребує питання викладання іноземної мови у закладах вищої освіти України в умовах кризових ситуацій з метою покращення освітньо-комунікаційних стратегій у процесі викладання іноземних мов та впровадження передового досвіду в практику закладів вищої освіти.

Мета дослідження – узагальнити та систематизувати досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України, визначити його лінгводидактичні особливості в умовах кризових ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Перший період, спричинений пандемією Covid-19, розпочався в березні 2020 року, коли відповідно до Постанови Кабінету Міністрів (КМУ) № 211 від 11 березня 2020 року [11] на всій території країни впроваджувався карантин, вніс свої корективи в організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти. Хоча у педагогічній діяльності закладів вищої освіти змішана форма навчання практикувалася і раніше, екстремальний перехід на дистанційну форму навчання став викликом для всіх учасників освітнього процесу, оскільки вимагав зміни підходів щодо здійснення міжособистісної комунікації, налаштування освітнього контенту, вибору відповідних меті навчання та особливостям освітнього компонента «Іноземна мова» цифрових сервісів, інструментів комунікації та навчальних онлайн-платформ [3: 76]. Підкреслимо, що це все відбувалося на фоні погіршення фізичного та психологічного стану учасників освітнього процесу. Основна відповідальність була покладена на викладачів, завдання яких полягало у створенні та імплементації онлайн-курсів, що відзначалися «завершеним набором мети, змісту, форм, методів і засобів навчання, функціонували на засадах відкритого чи частково відкритого інтернет-доступу». [9: 35].

Із початком повномасштабного вторгнення російських військ в Україну у 2022 році та введенням воєнного стану [12] життя українців зазнало докорінних змін, що також позначилося на всіх сферах життя та галузі освіти зокрема. Серед вагомих чинників зазначених змін науковці виділяють наступні: вимушене переміщення осіб у межах української держави та еміграція до інших країн у пошуках безпеки та прихистку, непередбачувані, тривалі графіки тривоги, введення комендантських годин та відключення електроенергії, що супроводжується тривалою відсутністю доступу до мережі Інтернет та обмеженими можливостями для навчання тощо [8: 34].

Вивчення досвіду викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України [3; 4; 6; 8; 16; 17; 18] дозволяє стверджувати, що організація освітнього процесу у воєнний період відбувалась у декількох варіаціях, з урахуванням специфічних особливостей кожної з областей: наближеності до окупованих територій, кількості науково-педагогічних працівників, які перебувають на території України, кількості науково-педагогічних працівників, які

були змушені виїхати за кордон, наявності засобів цифрових технологій та стабільного інтернет-зв'язку тощо.

Перший варіант був можливий за умов наявності стабільного інтернет-зв'язку і передбачав організацію освітнього процесу у синхронному режимі за допомогою хмарних сервісів Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Skype, а також, значно рідше, Office 365, Microsoft Teams тощо. Серед основних причин популярності цих сервісів відеозв'язку є те, що вони безкоштовні та не мають обмежень у часі, окрім сервісу Zoom, який надає безкоштовну версію тривалістю 40 хвилин. До того ж ці сервіси зручні для користування завдяки функції планування вебконференції на визначений час в Google-календарі, а широкий спектр емоджі в чаті сприяє активізації емоційної активності учасників освітнього процесу.

Онлайн-заняття, організовані за допомогою зазначених вище хмарних сервісів проводилися, як правило, у формі онлайн-лекцій, консультацій, вебінарів, онлайн-форумів або віртуальної подорожі до однієї із країн, мова якої вивчається. З'ясовано, що викладачі закладів вищої освіти України презентують досить широкий дидактичний репертуар у процесі роботи з сервісами відеозв'язку. Наприклад, працюючи на платформі Zoom, викладачі іноземних мов використовували застосунок «WhiteBoard», який пропонує мультимедійну дошку. Дидактичний потенціал зазначеного застосунок у процесі викладання іноземної мови є досить широким (малюнкові диктанти, групові завдання для розвитку навичок креативного іншомовного письма у процесі створення колективних історій тощо) [9; 10; 15; 19].

Специфіка освітніх компонентів «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Друга іноземна мова» тощо полягає в тому, що на заняттях передбачається високий ступінь іншомовної комунікації, який досягається у процесі парної та групової взаємодії. У процесі дослідження з'ясовано, що організація парної чи групової роботи відбувалася за допомогою функції «Breakout rooms» на платформі Zoom, що дозволяє об'єднувати учасників освітнього процесу, встановлювати необхідну кількість груп, задавати час для роботи в групах, переміщувати учасників в інші групи, міксувати їх, контролювати хід виконання завдань тощо [10; 15; 19]. Додаткові можливості для здійснення іншомовної комунікації на заняттях іноземної мови

надають також групові та приватні чати на платформах Zoom, Google Meet тощо.

З метою ефективного та доступного пояснення нового матеріалу також активно використовувалася функція демонстрації екрану (Google Meet, Zoom) на робочому столі комп'ютера чи іншого пристрою, що дозволяло, наприклад, візуалізувати таблиці, схеми, показувати презентації для покращення засвоєння складних граматичних явищ тощо.

Аналіз науково-педагогічних джерел за темою дослідження [1; 4; 7; 8; 15] дозволяє стверджувати, що у процесі викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України досить активно використовувалися соціальні мережі / месенджери (Facebook, Viber, Telegram тощо), які надають можливість педагогу у процесі організації занять з іноземної мови в дистанційному режимі створювати групи з обмеженим доступом, розміщувати завдання та інформацію для групової роботи, дискутувати на конкретні теми, а також виконувати творчі завдання. Цікавим в руслі порушеної проблеми є досвід організації й проведення заходу «Рецепція Лесі очима студентів ХХІ ст.: нас об'єднало Лесине ім'я», під час якого здобувачами вищої освіти було підготовлено відеопроєкти й представлено на сторінках соціальних медіа [4: 59].

Використовуючи соціальні мережі, викладачі залучали здобувачів вищої освіти до аналізу інформації, покращуючи таким чином навички іншомовного спілкування. Серед креативних підходів щодо використання соціальних мереж у процесі викладання іноземних мов варто відзначити також досвід інтегрування у процес вивчення іноземних мов завдання по створенню профілю або сторінки видатних особистостей минулого (письменників, митців тощо), які необхідно було наповнити якісним іншомовним матеріалом [1: 42]. Завдання такого роду сприяли розвитку аналітичних здібностей, формуванню вміння синтезувати та інтерпретувати знання, а також соціальній взаємодії комунікантів.

Безперечний інтерес у контексті нашого дослідження представляє також освітня практика викладачів англійської та французької мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, які з метою заохочення здобувачів вищої освіти до активної іншомовної комунікації запропонували озвучити трейлери до улюблених фільмів, випусків

новин та прогнозів погоди тощо. Окремі результати цих проєктів («Битва трейлерів», «Челендж новин») були представлені на сторінці викладача у Facebook та були оцінені читачами соціальної мережі та заохочені позитивними відгуками [16]. Зауважимо, що такі форми роботи є особливо важливими у кризових ситуаціях, коли здобувачі вищої освіти емоційно та фізично виснажені і потребують психологічної підтримки, заохочення, схвалення, що частково досягалося завдяки створенню ситуацій успіху.

Серед соціальних мереж, що використовувалися у практиці закладів вищої освіти України у досліджуваний період та були спрямовані на активний розвиток комунікативних здібностей, варто відзначити також TikTok, основна ідея якого полягає у створенні коротких відео, що зазвичай мали музичний супровід. Завдання також мали творчий характер і передбачали презентацію теми, що вивчається, через демонстрацію відео. Результати роботи обговорювалися офлайн або в коментарях за допомогою інших соціальних мереж [1: 42].

Аналіз науково-педагогічних джерел [7; 8; 15] доводить, що викладання іноземної мови у досліджуваний період характеризувалося активним використанням дидактичних можливостей соціальних мереж, що виявлялося у формі спільної підготовки та обговорення творчих проєктів, обміну інформації, корисних відеосюжетів, перегляду відеорепортажів та фільмів з носіями мови із подальшим їх обговоренням тощо.

Однією із наступних варіацій організації дистанційного навчання іноземної мови у закладах вищої освіти України визначено навчання в асинхронному режимі. Як свідчить проведене дослідження, до найбільш поширених платформ дистанційного навчання, які використовувалися в кризових ситуаціях у закладах вищої освіти України для організації навчання іноземної мови в асинхронному режимі, належать Google Classroom, Moodle, Dhoch3 тощо). Наприклад, під час роботи на платформі Google Classroom викладачі створювали групи (класи) та надавали код для приєднання здобувачів вищої освіти. Для окремих груп викладач міг розміщувати завдання, відеоматеріали, презентації, посилання на інформаційні джерела тощо, після ознайомлення та їх виконання здобувачі вищої освіти завантажували матеріали до системи дистанційного навчання. Викладач міг писати коментарі, редагувати виконані завдання

[9; 10; 19]. Зазначена платформа передбачає достатньо налагоджену систему зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти та систему оцінювання через чіткі критерії та терміни виконання завдань.

Платформа Moodle, якою користуються викладачі Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», Київського університету імені Бориса Грінченка тощо дозволяє використовувати набір інструментів для освітньої взаємодії, у тому числі надає можливості для організації групової роботи учасників освітнього процесу на заняттях іноземної мови завдяки дискусійним форумам, обміну повідомленнями та Вікі-ресурсам. На основі аналізу досвіду освітньої діяльності вище зазначених закладів [1; 4; 7; 8; 9; 10; 15; 19] можемо виокремити три форми засобів комунікації, які найчастіше використовуються на платформі Moodle у процесі викладання іноземної мови: електронна пошта, форуми в режимі офлайн та вебіари або чати у режимі онлайн.

Аналіз досвіду роботи закладів вищої освіти України в умовах кризового стану [4; 7; 8; 15; 16; 19] дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на складність ситуації та перешкоди, із якими зіштовхнулися викладачі, процес викладання іноземних мов характеризувався різноманітністю використання цифрових інструментів, які надавали можливість для ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що сприяла формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців. З одного боку, це пояснюється вже наявним досвідом дистанційного навчання, який було отримано під час пандемії Covid-19. З іншого, цілеспрямованою роботою Міністерства освіти та науки України щодо підвищення рівня цифрової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Наприклад, одним із таких курсів для підвищення кваліфікації був курс «Цифрові інструменти Google для освіти» [14]. Широкі можливості для підвищення рівня цифрової компетентності вчителів та викладачів закладів вищої освіти надавали також міжнародні організації: (DAAD (Німецької служби академічних обмінів), OeAD (Австрійської служби академічних обмінів)), Міжнародні освітньо-

методичні центри Dinternal Education, інститути, зокрема Goethe-Institut в Україні, професійні спільноти (АУГ – Асоціації українських германістів) тощо, діяльність яких була спрямована на підвищення рівня теоретичних знань щодо видів інформаційно-комунікаційних технологій, їх дидактичних можливостей для викладання іноземних мов, а також практичних навичок їх використання в освітньому процесі.

Серед цифрових інструментів, які використовувалися у закладах вищої освіти України у досліджуваній період, виявлено такі: застосунок Simpleshow, програмні додатки Wordwall, Vocaroo, ігрова навчальна платформа Kahoot, онлайн-генератор хмари слів чи тегів з тексту Wortwolken, універсальний конструктор інтерактивних завдань LearningApps, додатки Moviemaker, Onlinetestpad, Jamboard, Memocard тощо [4; 7; 8; 15; 16; 19]. Зазначимо, що вибір представленого освітнього Web.2.0-інструментарію залежав від його дидактичної функції (тренувальна, комунікаційно-кооперативна, пошуково-інформаційна, презентаційно-дослідницька, гейміфікаційна) та мети заняття [4: 67].

Вивчення досвіду закладів вищої освіти України [1; 4; 6; 7; 8; 15; 16; 19] дозволило виокремити також змішаний варіант організації дистанційного навчання іноземних мов, який стосувався переважно методів навчання і передбачав викладання в асинхронному та синхронному режимах. Так, одним з ефективних методів викладання іноземної мови в умовах воєнного стану є «перевернутий клас», що стимулює здобувачів вищої освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності. Зазначений метод передбачає попереднє розміщення відео або теоретичних матеріалів в гугл-класах або на інтерактивних дошках (Padlet, Jamboard, Linoit, Twiddla тощо) для ознайомлення здобувачів вищої освіти з навчальним матеріалом до його пояснення викладачем на занятті, узагальнення та систематизація його та представлення у вигляді схем, таблиць, діаграм, ментальних карт тощо. Наприклад, під час занять з іноземних мов інтерактивна віртуальна дошка Padlet використовувалася як платформа для розміщення матеріалів лекцій, завдань для практичних занять або самостійної роботи, творчих ідей, кейсів, мозкових штурмів тощо. Здобувачі вищої освіти мають можливість заздалегідь ознайомитися із розміщеними матеріалами, аналізувати

представлений матеріал, а також дискутувати в режимі онлайн [4; 9; 10; 15; 19].

Серед популярних візуальних цифрових інструментів для унаочнення навчального контенту та організації навчальної кооперації, який також виявлено серед низки цифрових інструментів, що використовувалися викладачами закладів вищої освіти України у процесі дистанційного викладання іноземних мов, є ще одна віртуальна дошка Trello, інтерфейс якої представлений у вигляді карток або списків [15; 19].

Для розміщення навчальних матеріалів, конспектів лекцій, посилянь на навчальні онлайн-ресурси, відео- та аудіоматеріалів для завдань широко використовуються також сайти / блоги викладачі, які створювалися за допомогою онлайн-сервісів www.blogger.com, livejournal.com, wordpress.com тощо. Так, серед прикладів роботи з блогами можемо назвати діяльність викладачів кафедри іноземної філології Харківської гуманітарно-педагогічної академії у процесі викладання ділової німецької мови на платформі Wordpress, а також викладачів кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та ін.

Проаналізовані блоги складаються з таких розділів: методична скарбничка, електронна бібліотека, корисні посилання, портфоліо, зворотній зв'язок. Представлені розділи на сторінках блогу з дисципліни «Ділова німецька мова» забезпечують швидкий доступ здобувачів вищої освіти до навчальної інформації, з якою необхідно ознайомитися перед лекцією. Зокрема, у розділі «Електронна бібліотека» містяться конспекти лекцій, навчальні посібники та підручники та інші навчально-інформаційні матеріали в цифровому форматі, використання яких дозволяє ознайомлюватися з теоретичною інформацією, необхідною для опанування освітнього компонента шляхом застосування методики «перевернутого класу». У розділі «Зворотній зв'язок» здобувачі вищої освіти мають можливість спілкуватися з викладачем, отримувати коментарі, поради та настанови відповідно до завдань курсу тощо [9; 10; 19].

Блог з французької мови містить теоретичний матеріал з французької мови, який допомагає здобувачам освіти отримати миттєвий доступ до необхідної навчальної інформації,

ознайомитися з ним ще до початку лекції, намітити проблемні питання та розташований в розділі «Корисні посилання» [16].

Зазначимо, що під час використання методу «перевернутого класу» змінюється підхід до навчання та роль викладача, який виступає коучем, інтернет-модератором, відеотьютором та фасилітатором комунікації, основне завдання якого полягає у грамотній стратегії навчання й експертизі отриманих здобувачами вищої освіти рішень [4; 9; 19]. На основі аналізу діяльності закладів вищої освіти України у період воєнного стану з'ясовано, що науково-педагогічний персонал адаптує та генерує інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітні програми, розробляючи навчальні програми з урахуванням вимог дистанційного навчання в умовах кризового стану.

Беручи до уваги результати досліджень учених-практиків [1; 4; 6; 7; 8; 15; 16; 19] та враховуючи досвід власної роботи у закладі вищої освіти, у дослідженні виділено низку негативних факторів, які характеризували процес навчання іноземної мови в умовах кризового стану. По-перше, імплементація цифрових технологій у процес навчання іноземної мови у кризових ситуаціях викликає ще багато труднощів як у викладачів, так і у здобувачів вищої освіти. До основних відносяться тривалі графіки тривоги, часті знеструмлення, що супроводжуються тривалою відсутністю доступу до мережі Інтернет, а також фінансові, організаційні та технічні проблеми, спричинені негативними факторами кризових ситуацій в межах країни. По-друге, недостатній рівень цифрової компетентності або низький рівень медіаграмотності учасників освітнього процесу, які звикли до традиційних методик викладання і навчання, що вимагає швидкої переорієнтації та опанування нових навичок, які забезпечують ефективну організацію навчально-пізнавальної діяльності та продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах цифрового освітнього середовища. До того ж у більшості закладів вищої освіти пріоритетними є використання здобувачами вищої освіти власних девайсів, що також ускладнює ситуацію щодо процедури підтримки пристроїв в робочому стані.

По-третє, навчання в дистанційному форматі може спричинити посилення соціальної нерівності, втрати соціальних контактів між учасниками освітнього процесу через відсутність живого спілкування, невміння керувати часом. По-четверте, систематичне

використання цифрових технологій може призвести до проблем зі здоров'ям (збільшення рівня стресу, психічного, зорового, слухового перенавантаження, опромінення під час використання WLAN-роутера, судинні проблеми тощо).

По-п'яте, широка палітра цифрових сервісів для навчання іноземної мови може мати відволікаючий характер і вимагати великих затрат часу навіть у досвідчених викладачів. Крім того, окремі цифрові платформи можуть мати перевантажений інтерфейс та ускладнені умови використання, що може відволікати від суті предмета та навчальної мети. Деякі цифрові навчальні програми характеризуються також шаблонними підходами до конструювання завдань, зменшуючи індивідуальність, креативність та комунікативний підхід у процесі досягнення мети навчання іноземної мови. Тому вибір цифрових технологій для реалізації мети навчання іноземної мови – завдання, яке слід вирішувати кожному викладачеві іноземної мови з урахуванням специфічних особливостей освітніх компонентів, психолого-педагогічної ситуації та рекомендацій експертів [4].

Висновки. Таким чином, на основі проведеного дослідження узагальнено та систематизовано досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України у кризових ситуаціях. Виділено ковідний та воєнний етапи кризового періоду викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України, для кожного із яких визначено характерні лінгводидактичні особливості викладання іноземних мов. Ковідний період передбачав організацію викладання іноземних мов у змішаному форматі (дистанційно та в аудиторії), а також відзначився активним опануванням викладацьким складом та здобувачами вищої освіти формами роботи з цифровими сервісами, формуванням цифрової компетентності, активним пошуком та розробкою комунікаційних платформ, їх дидактичних можливостей для викладання іноземної мови в дистанційному та змішаному форматі, а також сервісів та мереж для забезпечення відчуття себе реальним суб'єктом мовлення, уможливлення спілкування з носіями мови.

З'ясовано, що викладання іноземних мов у закладах вищої освіти у воєнний період відбувалося у декількох варіаціях: у синхронному режимі за допомогою хмарних сервісів Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Skype, а також, значно рідше, Office 365, Microsoft Teams тощо та в асинхронному режимі, під час якого

використовувалися цифрові навчальні сервіси Google Classroom, Moodle, Dhoch3 тощо. У ході наукового пошуку виокремлено також змішаний варіант організації дистанційного навчання іноземної мови, який стосувався переважно методів навчання і передбачав викладання іноземної мови в асинхронному та синхронному режимах. Серед лінгводидактичних особливостей зазначеного періоду виокремлено застосування гнучких підходів до організації конструктивної комунікації між учасниками освітнього процесу, створення «ситуацій успіху» під час виконання творчих проєктів, значним розширенням дидактичного репертуару викладача щодо використання цифрових технологій залежно від їх функцій (тренувальної, комунікативно-кооперативної, пошуково-інформаційної, презентаційно-дослідницької, експериментальної, гейміфікаційної) та зміни його ролі у якості коуча, інтернет-модератора, відеотьютора, фасилітатора комунікації.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Поглибленого вивчення потребують також шляхи подолання негативних ситуацій та недоліків викладання іноземних мов у кризових ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бужиков Р.П. Дидактичний потенціал Інтернет-технологій в сучасній системі освіти. *Проблеми освіти: наук. збірник Ін-ту інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України*. К., 2011. Вип. 66. Ч. II. С. 41–42.
2. Буленок С.М., Коваленко Л.В. Використання дистанційних технологій у процесі навчання граматиці іноземної мови студентів немовного ВНЗ. *Матеріали міжвуз. наук.-метод. семінару «Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов»* (15 лютого, 2022). Державний торговельно-економічний університет. Київ. С. 15–17.
3. Вдовичин Т.Я., Когут У.П., Сікора О.В. Цифрові інструменти Google для організації освітнього процесу педагогічного університету в кризових ситуаціях. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Том 92, № 6. С. 75–98. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5093>.
4. Галицька О., Лозицька М. Основні напрями імпліmentaції інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання німецької мови студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби*

- навчання. 2022. Том 88, № 2. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4686>.
5. Калугін Р. Дорожня карта розроблення онлайн-курсу для змішаного навчання магістрів. *Фізико-математична освіта*. 2022. Т. 35, № 3. С. 33–40. URL: <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/185> (дата звернення: 24.12.2022). DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-005>.
 6. Когут У., Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни. *Молодь і ринок*. № 5 (202). 2022. С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.260171>.
 7. Кречотень О.В. Використання соціальних мереж у вивченні іноземних мов студентами технологічних спеціальностей. *Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (26-31 березня 2018 року): збірник тез. Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 114–116.
 8. Мар'єнко М., Сухих А. Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2022. Вип. 2. С. 31–37. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/595> (дата звернення: 15.12.2022). DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>.
 9. Осова О. Особливості проектування дистанційного курсу навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. "Modern research in world science"* (July 10–12, 2022) SPC. Lviv, Ukraine. 2022. P. 571–575.
 10. Осова О.О. Методика продуктивного групового навчання здобувачів освіти на заняттях іноземної мови: навч.-метод. посіб. для здобувачів І і ІІ рівнів вищої освіти. Харків: ФОП Бровін О.В. 2021. 116 с.
 11. Постанови Кабінету Міністрів (КМУ) № 211. *Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.10.2022).
 12. Указ президента України про введення воєнного стану в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text> (дата звернення: 27.11.2022).
 13. Цифрова адженда України – 2020. Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти цифровізації України до 2020 року. *HITECH office*. Грудень 2016. 90 с. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 03.06.2022).

14. Цифрові інструменти Google для освіти: 25 липня розпочинається навчання для вихователів, вчителів і викладачів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovi-instrumenti-google-dlya-osviti-25-lipn-ya-rozpochinayetsya-navchannya-dlya-vihovateliv-vchiteliv-i-vikladachiv> (дата звернення: 10.01.2023).
15. Baibekova L., Holubnycha L. Modern technologies for university students' language learning in pandemic. *Postmodern openings*. 2020. № 11 (2). P. 59–65. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/11.2/158>.
16. Khomyshak O. Using digital learning technology in the process of linguomethodological training of future foreign language teachers. *ICT and learning tools in the higher education establishments*. 2022. № 2. P. 38–55. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654>.
17. Kotova A., Serdiuk V., Avdieienko I., Lenska O., Ivaniga O. Integration of Content and Language Integrated Learning elements in the Education of Nonlinguistic Specialty Students by means of it. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. V. 3. 2020. P. 134–144.
18. Maiier N., Yukhymenko V. Mobile technologies in the development of professionally oriented English speech interaction competence in information systems and technology military students. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. № 2 (88). С. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4830>.
19. Vakaliuk T., Osova O., Chernysh O., Baskir O. Checking digital competence formation of foreign language future teachers using game simulators. *ICT and learning tools in the higher education establishments*. 2022. Vol. 90. No 4. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4816>.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2023.

Статтю рекомендовано до друку 27.02.2023.

Як цитувати: Осова О. Лінгводидактичні особливості викладання іноземних мов у кризових ситуаціях: досвід закладів вищої освіти України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 62–80. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-05>.

LINGUISTIC AND DIDACTIC PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CRISIS SITUATIONS: THE EXPERIENCE OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Olha Osova

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Foreign Philology Department,

Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council (61001, Kharkiv, 7 Rustaveli lane);
e-mail: osova.olga@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7316-1196>

Modern European integration processes highlight the importance of foreign languages in a multicultural society and their effective teaching, accordingly, is one of the priority tasks of the European language policy. However, its implementation is significantly complicated in the crisis Ukraine experiences nowadays. Consequently, it causes a change in approaches to teaching foreign languages and the methods used.

One of the preconditions for improvement of the level of foreign language education and coping with crisis situations is the research of best practices in other countries. The purpose of such an investigation is the improvement of this experience and implementation of the best achievements of scholars and practitioners in the branch of linguistic didactics and methodology of teaching foreign languages in the educational process.

The aim of this paper is to summarize and systematize the experience of teaching foreign languages in higher education establishments in Ukraine, and to determine its linguistic and didactic peculiarities in crisis situations.

The author considers the practice of teaching foreign languages in Ukrainian higher education institutions in crisis situations. Within the period of the investigation, there could be distinguished the covid and war stages. These stages differ in linguistic and didactic features of teaching foreign languages. During the covid period, the teaching of foreign languages was arranged as the active development and teachers' acquaintance with online courses characterized by a complete set of goals, content, forms, methods, and means of teaching foreign language communication, setting educational content in accordance with the specific features of “Foreign Language” as an educational component. Whereas during the war period, the teaching of foreign languages in higher education institutions has been done in synchronous, asynchronous, and mixed versions of distance teaching of foreign languages. Linguistic and didactic features of the determined period include the application of flexible approaches to the organization of constructive communication between the participants of the educational process. Moreover, the creation of “situations of success” during the implementation of creative projects has manifested itself as a specific feature of this period. This paper reveals a significant expansion of the teacher's didactic repertoire in using digital technologies, depending on their functions (those of training, communication and cooperation, search and information, presentation and research, experimentation, and gamification). As a result, changes in a teacher's role as a coach, an Internet moderator, a video tutor, and a facilitator of communication were detected.

Keywords: *distance learning, foreign languages, crisis situations, linguistic and didactic peculiarities.*

REFERENCES

1. Buzhykov, R.P. (2011). Dydaktychnyj potencial Internet-tekhnologij v suchasnij systemi osvity. [Didactic potential of Internet technologies in the modern education system]. *Problemy osvity [Problems of education]*. Kyiv, 66, P. II, pp. 41–42 [in Ukrainian].
2. Bulenok, S.M., Kovalenko, L.V. (2022). Vykorystannja dystancijnykh tekhnologij u procesi navchannja ghramatyци inozemnoji movy studentiv nemovnoho VNZ [The use of distance technologies in the process of teaching foreign language grammar to students of a non-language university]. *Materialy mizhvuz. nauk.-metod. seminaru “Vykorystannja dystancijnykh osvitnikh tekhnologij u vykladanni inozemnykh mov” [Interuniversity materials. science and method seminar “Using distance educational technologies in teaching foreign languages”]*. Kyiv: State University of Trade and Economics, pp. 15–17 [in Ukrainian].
3. Vdovychyn, T.Ya., Kogut, U.P., Sikora, O.V. (2022). Google digital tools for organization of the pedagogical university’s educational process in crisis situations. *Information Technologies and Learning Tools. Vol. 92, 6*, pp. 75–98. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5093> [in Ukrainian].
4. Halytska, O., Lozytska, M. (2022). The main directions of information and communication technologies implementation in the process of teaching german to students of philology. *Informacijni tehnologiyi i zasoby navchannya. Vol. 88, 2*, pp. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4686> [in Ukrainian]
5. Kaluhin, R. (2022). A roadmap for online course development to blended learning of master students. *Physical and Mathematical Education. Vol. 35, 3*, pp. 33–40. Available at: <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/185> [Accessed 24 Dec. 2022]. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-151-2022-035-3-005> [in Ukrainian]
6. Kohut, U., Sikora, O., Vdovychun, T. (2022). Challenges of studying and teaching in war conditions. *Youth & Market. 5 (202)*, pp. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.260171> [in Ukrainian]
7. Krekoten, O.V. (2018). Vykorystannya socialnyx merezh u vyvchenni inozemnyx mov studentamy tehnologichnyx specialnostej [The use of social networks for learning foreign languages by students of technological specialties]. *Naukovi zasady pidgotovky faxivciv pryrodnychogo, inzhe nerno-pedagogichnogo ta tehnologichnogo napryamkiv: materialy II Vseukrayinskoyi naukovopraktychnoyi internet-konferenciyi [Scientific principles of training specialists in natural, engineering-pedagogical and technological fields: materials of the II All-Ukrainian scientific and practical internet conference]*. Berdyansk: BDPU, pp. 114–116 [in Ukrainian]

8. Maryenko, M., Suhii, A. (2022). Organization of the educational process in institutions of general secondary education by means of digital technologies during martial law. *Ukrainian Educational Journal*. 2, pp. 31–37. Available at: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/595> [Accessed 15 Dec. 2022]. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37> [in Ukrainian]
9. Osova, O. (2022). Features of designing a distance foreign language course in higher education institutions. *Materials of the 4th Intern. sci.-pract. conferences “Modern research in world science”*. Lviv, pp. 571–575 [in Ukrainian]
10. Osova, O.O. (2021). *Methods of productive group teaching of students in foreign language classes: a study guide for students of I and II levels of higher education*. Kharkiv: FOP Brovin O.V. [in Ukrainian]
11. *Resolve the Cabinet of Ministers. No. 211*. On preventing the spread of acute respiratory disease COVID-19 caused by coronavirus SARS-CoV-2 in Ukraine. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text> [Accessed 26 Oct. 2022] [in Ukrainian].
12. *Decree of the President of Ukraine on the introduction of martial law in Ukraine*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text> [Accessed 27 Nov. 2022] [in Ukrainian].
13. *Digital Agenda of Ukraine – 2020. Conceptual principles. Priority areas, initiatives, projects of digitalization of Ukraine until 2020*. (2016). Available at: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> [Accessed 03 June 2022] [in Ukrainian]
14. *Google digital tools for education: On July 25, training for educators, teachers and professors begins*. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovi-instrumenti-google-dlya-osviti-25-lipn-ya-rozpochinayetsya-navchannya-dlya-vihovateliv-vchiteliv-i-vikladachiv> [Accessed 10 Jan. 2023] [in Ukrainian].
15. Baibekova, L., Holubnycha, L. (2020). Modern technologies for university students’ language learning in pandemic. *Postmodern openings. No 11 (2)*, pp 59–65. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/11.2/158>.
16. Khomyshak, O. (2022). Using digital learning technology in the process of linguomethodological training of future foreign language teachers. *ICT and learning tools in the higher education establishments. Vol. 88, 2*, pp. 38–55. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654>.
17. Kotova, A., Serdiuk, V., Avdieienko, I., Lenska, O., Ivaniga, O. (2020). Integration of Content and Language Integrated Learning elements in the Education of Nonlinguistic Specialty Students by means of it. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 3*, pp. 134–144.
18. Maiier, N., Yukhymenko, V. (2022). Mobile technologies in the development of professionally oriented English speech interaction

- competence in information systems and technology military students. *ICT and learning tools in the higher education establishment*. Vol. 2 (88), pp. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4830>.
19. Vakaliuk, T., Osova, O., Chernysh, O., Baskir, O. (2022). Checking digital competence formation of foreign language future teachers using game simulators. *ICT and learning tools in the higher education establishments*. Vol. 90, 4. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4816>.

The article was received by the editors 20.01.2023.

The article was recommended for printing 27.02.2023.

In cites: Osova O. (2023). Linguistic and didactic peculiarities of teaching foreign languages in crisis situations: the experience of Ukrainian higher education institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage*. *Intersubject relations*. 42, pp. 62–80. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-05> [in Ukrainian].

ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ФЕНОМЕНУ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

Олена Пасічник

канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету (29000, Хмельницький,
вул. Інститутська, 11); e-mail: helen_shlapack@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

Статтю присвячено виявленню сутності феномену кліпового мислення студентів як нової когнітивної реальності в сучасному інформаційному середовищі. Підкреслено ключові передумови його виникнення та особливості, проаналізовано основні позитивні та негативні характеристики цього явища. З'ясовано, що у контексті вивчення іноземних мов феномен «кліповості» мислення може створювати певні труднощі при виділенні головних аспектів у процесі читання довгих науково-технічних текстів, переказу їх змісту, під час навчання монологічного мовлення та певних граматичних тем.

Доведено, що специфіка засвоєння інформації сучасною молоддю має бути врахована в професійній діяльності викладача ЗВО, що вимагає переосмислення освітньої політики та пошуку інноваційних дидактичних засобів. Метод візуалізації визначено одним із підходів, спрямованих на інтеграцію кліпового мислення в процес навчання іноземних мов, який сприяє швидкому та ефективному засвоєнню матеріалу, підвищенню ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасної молоді. При цьому завдання викладача полягає у створенні та використанні таких форми візуалізації, які не лише доповнювали б словесну інформацію, але й самі були б носіями інформації, містили елементи проблемності та максимально нівелювали негативні прояви кліповості.

Окреслено основні принципи та напрямки реалізації інфографіки у процесі вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти. З'ясовано, що її використання оптимізує навчальний процес, забезпечує його динамічність та стимулює пізнавальний ефект, сприяє підвищенню мотивації студентів-візуалів та робить навчання більш змістовним.

У статті виокремлено роботу з інтелектуальною картою як ще однією формою візуального представлення інформації, яка сприяє вивченню лексико-граматичного матеріалу, аналізу професійно орієнтованих текстів, упорядкуванню інформації та розвитку творчого мислення студентів. Зазначено, що проблема підготовки викладачів до побудови

системи інтерактивного навчання в процесі педагогічної діяльності є перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

Ключові слова: візуалізація, інтелектуальна карта, інфографіка, кліпове мислення, навчання іноземної мови.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкий розвиток інформаційних технологій разом із суспільними змінами останніх років стали поштовхом до формування нової генерації студентів, яким притаманна певна специфіка когнітивних процесів, спрямованих на швидке візуальне сприйняття інформації, відомих під терміном “кліпове мислення”. Сучасна молодь фактично існує у віртуальному світі, щогодини свідомо чи підсвідомо споживаючи масу різноманітного контенту. Крім того, онлайн-навчання лише посилило тотальну залежність від різноманітних гаджетів, які для багатьох стали чи не єдиним засобом отримання інформації, нівелювавши роль традиційних засобів навчання.

Відтак, прискорення темпів сприйняття інформації та переформатування інформаційного поля, в якому перебуває молодь, змушує її перебудовувати своє мислення, швидко перемикаючись з одного фрагменту на інший, таким чином руйнуючи однорідність змісту. Виникає нова когнітивна реальність, якій, з одного боку, притаманна висока швидкість відтворення образів, візуальність, емоційність, асоціативність, проте, з іншого боку – поверхнєве сприйняття цієї інформації, гіперактивність, низька концентрація уваги протягом тривалого часу та мовленнєвий мінімалізм. В умовах, що склалися, сучасна педагогічна наука просто змушена переосмислити освітню політику в контексті специфіки засвоєння інформації сучасною молоддю, тотальної цифровізації та технологізації освітнього процесу. Стало очевидним, що традиційні методи передачі інформації здебільшого втратили свою ефективність і потребують змін та вдосконалень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В реаліях сьогодення кліпове мислення стало визначальним вектором у розвитку відносин людини з інформацією. Ще в 1990-х роках цей феномен, як складник загальної інформаційної культури, був описаний американським соціологом та футурологом Е. Тоффлером під терміном «blip culture». Вчений описав культуру майбутнього як постійний потік фрагментів інформації для людини, чие життя фактично опосередковане медіа.

Короткі модульні спалахи – реклама, уривки фільмів та новин, яскраві заголовки тощо – ми всі оточені уламками образів, які суперечать один одному або не мають зв'язку між собою, та які підривають наші усталені уявлення. Фактично, ми живемо в «бліповій культурі» (переклад наш – О.П.) [9: 181]. Відтак, людина моделює поверхневу та фрагментарну картину світу, особливо не заглиблюючись у деталі. Це дослідження дало поштовх для подальшого вивчення поняття спочатку зарубіжними (А. Моль, М. Маклюен, Л. Розен), а згодом і вітчизняними вченими (Г. Бахтіна, Т. Удовичька, М. Літвінова, Г. Гич, І. Книш, Т. Полонська тощо) у різноманітних галузях від філософії, психології і педагогіки до нейробіології. Науковці аналізували причини та передумови виникнення кліпового мислення як соціально-психологічного феномену, визначали його позитивні та негативні риси, досліджували вплив кліпового мислення на формування особистості, шляхи його трансформації тощо, оперуючи при цьому широким спектром близьких за змістом понять: «кліпова свідомість», «net-мислення», «фрагментарне мислення», «мозаїчне мислення», «кнопкове мислення», «піксельне мислення», «альтернативне мислення», «мозаїчно-кліпове мислення».

Закономірною стала поява досліджень ролі кліпового мислення у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів (С. Соболева, Г. Гич). С. Баранник розглядає інтеграцію цього феномену у вищу медичну освіту. Ю. Солоня зосереджується на розробці підходів щодо трансформації кліпового мислення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів біології. Проте, у науковому співтоваристві немає одностайної думки стосовно впливу цього феномену на пізнавальні здібності студентів. Ґрунтовного дослідження потребує проблема організації навчання іноземних мов студентів немовних вишів із кліповим мисленням.

Мета статті – проаналізувати феномен кліпового мислення, окреслити шляхи його інтеграції в процес навчання іноземних мов.

Викладення основного матеріалу. Роль ЗВО полягає у формуванні та розвитку творчого, інтелектуального, мислячого молодого покоління, здатного до успішної самореалізації та самовдосконалення в майбутньому. Нині, як ніколи раніше, тотальна технологізація навчального процесу відкрила студентам двері у світ нечуваних можливостей, забезпечила доступ до будь-якого джерела інформації, візуалізувала всі поняття. За допомогою одного «кліку»

можна отримати інформацію, на пошуки якої раніше витрачалися години. Здавалося б, ці чинники значною мірою сприяють різнобічному розвитку студентів, стимулюють їхнє креативне мислення. Натомість, педагоги дедалі частіше скаржаться на поверхневність та фрагментарність знань студентів, відсутність у них зв'язного мовлення і просте небажання подальшого вдосконалення. Молоді люди, які проводять за комп'ютером по декілька годин щодня, звикають до відпрацьованих механізмів подачі інформації, до яскравих, цікавих блоків, сюжетних картинок, які швидко змінюють одна одну, безлічі гіперпосилань. Перемикаючись із сайту на сайт, вони не встигають заглибитись у зміст і просто втрачають здатність до відтворення логічного ланцюжка подій. Науковці називають цей тип мислення «кліповим», зважаючи на те, що свідомість студентів виходить за межі традиційної системи подачі інформації, потребує стислості, конкретності, водночас виникає необхідність у яскравому оформленні, виразності, використанні конкретних блоків-кліпів.

Психологи [5: 86-90] вважають, що кліповість мислення формується та розвивається на різних рівнях, а саме на:

- когнітивному, коли обробляється, фільтрується, відсіюється зайва інформація та засвоюються лише актуальні дані, що надходять ззовні;

- емоційно-вольовому, коли фіксується увага на інформації, що викликає певні почуття, емоції (як позитивні, так і негативні), впливає на настрій, сприяє виникненню вольових процесів;

- ціннісному, коли інформація, що надходить, має особистісну чи соціально-культурну цінність;

- поведінковому, коли інформація містить методи, способи, результати певних дій або мотивує до певної поведінки.

Аналізуючи поняття «кліпового мислення» значна кількість вітчизняних науковців розуміє його як процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її надходження та сприймання [3: 38]. Разом із тим наголошується на тому, що «кліповість» є амбівалентною, природною зміною мислення людини, яка виникла в результаті науково-технічного прогресу, і її представникам притаманні інші способи інформаційної поведінки порівняно із попередніми поколіннями.

Дослідники [1, 5, 6] виокремлюють такі позитивні аспекти цього явища:

- уміння швидко орієнтуватися в інформаційному потоці та обробляти великий обсяг різноманітної інформації. Молодь володіє високою швидкістю реакції на візуальні образи та текстові повідомлення;

- уміння та навички багатозадачності – здатність виконувати декілька справ одночасно;

- адаптація до підвищеного інформаційного навантаження стала одним із захисних механізмів сучасної людини;

- адаптація до швидкозмінної соціальної реальності, що створює передумови для формування, пізнання та усвідомлення нової ментальної дійсності.

Однією з особливостей кліпового мислення є розвиток одних когнітивних навичок за рахунок інших. Це у своїй книзі «Я і мій простір: виховання мережевого покоління» підтверджує американський психолог Ларрі Розен. Він зазначає, що представникам інтернет-покоління, вихованим у сучасну епоху інтернет-технологій, притаманна здатність одночасно виконувати декілька завдань. Наприклад, виконувати домашнє завдання, слухати музику, спілкуватись у чаті, редагувати фотографії або переглядати цікаві сайти. Проте така багатозадачність призводить до зниження концентрації уваги, розвитку синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. До того ж, за спостереженнями дослідників, візуальні символи мають більший вплив на представників «Net-покоління» (покоління людей, які народилися і виростили в епоху широкого поширення Інтернету та інших цифрових технологій), аніж ланцюжки логічних аргументів [7: 11-13].

Серед негативних характеристик кліпового мислення виділяють:

- поверхневність сприйняття інформації, якій притаманна фрагментарність та хаотичність;

- низька концентрація уваги на важкій для сприйняття інформації та зниження здатності до її аналізу;

- переважання візуального мислення над критичним;

- мовний мінімалізм (малий словниковий запас, який ускладнює процес формування власних думок);

- втрату бажання пізнавати нове;

- інтернет-залежність (необхідність постійного перебування онлайн у пошуку короткої беззмістовної інформації, комунікації тощо) [1, 3, 5, 6].

У контексті вивчення іноземних мов феномен «кліповості» мислення може створювати певні труднощі у студентів при виділенні головних аспектів у процесі читання довгих науково-технічних текстів, переказу їх змісту, монологічного мовлення чи засвоєння певної граматичної теми. Г. Бахтіна навіть убачає в кліповому мисленні ризики втрати творчої культурно-генеруючої здатності цілих поколінь, зазначаючи, що кліпова свідомість передбачає майже повну відсутність раціональних основ та чіткої логіки; формування калейдоскопу, мозаїчності та фрагментарності сприйняття та вражень; порушення та відсутність будь-яких правил та догм. Абсурд стає «логікою» кліпового мислення. Складаючи картину світу зі шматочків елементарного змісту, досягаючи максимуму спрощення при мінімалізації змістового об'єму знака, кліпове мислення в режимі коротких, інтенсивних образів, фрагментарних та тимчасових модульних спалахів інформації (можливо, прагматично цілеспрямованих) створює новий образний ряд в химерній, скороченій, незв'язній формі, який не піддається жодній класифікації. І це є ментальною моделлю сучасної реальності – епохи коротких фраз і думок [1].

Очевидним і безперечним є одне: сучасна молодь має особливий тип мислення, і не враховувати це неможливо. З одного боку, виникнення педагогічних протиріч щодо розуміння та сутності кліпового мислення зумовлена переважанням традиційних підходів в освітній парадигмі, інертністю, або неготовністю багатьох викладачів своєчасно реагувати на необхідність змін в організації освітнього процесу. З іншого боку, спрощений підхід до навчання з боку студентів спонукає їх до пошуку легших шляхів, мінімізації зусиль і, як наслідок, зниження мотивації та втрати інтересу.

На нашу думку, питання полягає не в тому, як подолати кліповість, а в тому, як скористатися її сильними сторонами. Звісно, процес навчання передбачає, в першу чергу, наявність понятійного мислення у студентів, і немає сенсу повністю його перебудувати на користь того чи іншого типу мислення. Проте, необхідно пам'ятати, що у зв'язку з тенденцією останніх

десятиліть сучасна молодь опинилася в зоні впливу потокового та надмірно візуалізованого контенту. Тому в процесі проєктування змісту навчання необхідно знайти золоту середину між традиційними та інноваційними методами, спрямованими на розвиток різного типу мислення. Дискутуючи над перевагами та недоліками кліповості, науковці наголошують на тому, що людство знаходиться на етапі становлення інтернаціональної мови візуалізації, яку ми не повинні і не можемо ігнорувати, адже в сучасному інформаційному просторі нікуди не зникає потреба в якісній освіті, спроможній відповідати постійно зростаючим запитам суспільства. Підтвердження цієї думки знаходимо у Т. Удовицької [6], яка стверджує, що завдяки спрощенню та символізації кліпове мислення дає можливість носіям різних мов одночасно сприймати одні й ті ж поняття та образи без перекладу. Тобто, можна стверджувати, що візуалізація створює загальний глобальний комунікативний простір.

В основі візуалізації навчальної інформації лежить використання особливостей зорової системи та природженої здатності людського мозку ефективно працювати із зоровими образами. Візуальне оформлення допомагає логічно структурувати будь-яку інформацію, що сприяє швидкому й ефективному засвоєнню матеріалу та підвищенню ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасної молоді. Крім того, воно полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом студентів і змістом далеких для них абстрактних понять, слугує засобом їхньої конкретизації.

Доречним як ніколи є використання інфографіки як засобу навчання іноземної мови студентів ЗВО, оскільки, з одного боку, вони повністю готові до сприйняття візуальної інформації, а з іншого – цей метод сприяє становленню логічних зв'язків між поняттями. Інфографіка, або інформаційна графіка (англ. *information graphics, infographics*) – це спосіб графічного відображення інформації, даних і знань, спрямований на швидке й чітко подання необхідної та складної інформації [8]. Відштовхуючись від візуальних форм, студенти мають змогу порівнювати, аналізувати інформацію, робити висновки, узагальнення і на основі цього будувати змістовні висловлювання. Крім того, створення власного інфографічного зображення стимулює студентів до опрацювання літературних джерел, є

цікавим і захоплюючим видом діяльності, який підвищує мотивацію до навчання загалом. Інтерес до процесу навчання також зростатиме, адже студенти вчитимуться, застосовуючи знайомі їм новітні технології.

Отже, застосування інфографіки при викладанні іноземної мови реалізується у двох основних напрямках: 1) добір або ж побудова інфографіки викладачем, завдання якого полягає в організації роботи студентів з готовим об'єктом, де інформація вже певним чином оброблена і систематизована; 2) проектування і побудова інфографіки самими студентами (самостійно або в процесі спільної групової роботи). В обох випадках, окрім вирішення безлічі конкретних методичних завдань, створюються передумови опанування наукового матеріалу, забезпечення процесу ефективної комунікації, надання діяльності суб'єктів навчального процесу цілеспрямованого характеру. Проте, варто зазначити, що у випадку самостійної візуалізації робота студентів матиме більш аналітичний характер і допоможе швидше засвоїти, активізувати й закріпити необхідний граматичний або лексичний матеріал. При створенні інфографіки студенти повинні усвідомити інформацію в цілому, розібратися в тому, як частини пов'язані між собою, щоб вирішити, як її структурувати. Відтак, ми вважаємо, що інфографіка може сприяти глибшому розумінню та засвоєнню матеріалу студентами із кліповим типом мислення. Організуючи роботу з готовим об'єктом інфографіки, варто пам'ятати, що візуальний образ/схема як самостійний об'єкт не може повністю забезпечити розуміння й усвідомлення нових знань – важливо організувати роботу з інфографікою в такий спосіб, щоб задіяти у взаємозв'язку всі процеси мисленнєвої діяльності.

Створення інфографіки не є простою річчю, крім того її використання має бути доцільним і обміркованим. Один із найавторитетніших фахівців із візуалізації даних Альберто Каїро сформулював чотири головні принципи, яких при цьому необхідно дотримуватись: 1) наявність контексту (крім власне графіків і малюнків повинна бути додаткова інформація, пов'язана з темою); 2) варто уникати надмірного спрощення інформації, яка потребує детального аналізу; 3) концентрація на фактах, а не на графічних формах (візуалізація створюється не для перегляду, а для читання); 4) врахування потреб цільової аудиторії [4].

Нині існує значна кількість візуальних засобів передачі інформації – від магнітних дошок, схем, плакатів, інтерактивних дошок, мультимедійних проєкторів до безлічі інтернет-ресурсів, які роблять процес створення та представлення інфографіки цікавим та зручним (*infogr.am, easel.ly, canva.com, creative market, piktochart, wordle.net, iCharts* etc.). З одного боку, ці засоби сприяють динамічності навчального процесу, водночас забезпечуючи його яскравою візуальною інформацією, яка так необхідна студентам із кліповим мисленням. З іншого боку, вони допомагають їм учитися мислити лінійно. Завдання викладача – використовувати такі форми візуалізації, які не лише доповнили б словесну інформацію, але й самі були б носіями інформації, містили елементи проблемності та максимально нівелювали негативні прояви кліповості.

Практика викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей ЗВО свідчить про те, що вони значно краще сприймають складні для сприйняття мовні одиниці, такі, як ідіоми, фразові дієслова, професійну лексику та граматичні явища у формі візуалізації, що допомагає знизити інформаційне навантаження, стимулює когнітивні процеси, відновлює навички фокусування уваги, сприяє розвитку комунікативної компетентності. Прикладом може слугувати цікава, нестандартна інфографіка на тему Passive Voice (рис.1), за допомогою якої студентам легше зрозуміти різницю між активним та пасивним станами, розібратися у часових формах.

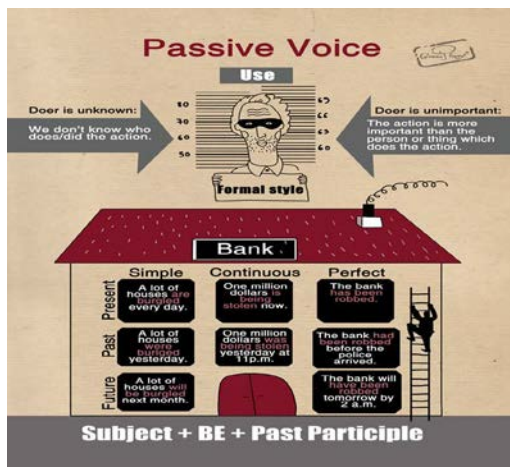


Рис.1 Інфографіка Passive Voice
Pic.1 Infographic Passive Voice

Цікавою формою візуального представлення інформації, яка сприяє вивченню лексико-граматичного матеріалу, аналізу професійно орієнтованих текстів, упорядкуванню інформації та розвитку творчого мислення загалом є так звана *mind map* – інтелектуальна/ментальна карта. Як було зазначено раніше, студентам, яким притаманний кліповий тип мислення, важко дається виділення основної думки тексту, переказ, продукування тривалого монологічного висловлювання. Відтак, з метою формування логічного мислення за доцільне вважаємо як створення власних, так і використання готових ментальних карт. Наприклад, роботу можна організувати у вигляді дискусії, коли викладач підштовхує студентів до узагальнення матеріалу на основі прочитаного тексту чи вивченого граматичного матеріалу шляхом конструювання власної карти. Ефективною є технологія мозкового штурму, пояснення нового матеріалу на основі представленої інфографіки тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, час диктує свої вимоги. У зв'язку зі збільшенням кількості студентів із кліповим мисленням виникає потреба в пошуку, модернізації та застосуванні ефективних засобів навчання, які відповідали б сучасним реаліям, сприяли б використанню переваг такого мислення у навчально-пізнавальній діяльності студентів. Використання інфографіки в процесі вивчення іноземної мови у ЗВО оптимізує навчальний процес, забезпечує його динамічність та стимулює пізнавальний ефект, сприяє підвищенню мотивації студентів-візуалів і, відповідно, робить навчання більш змістовним.

Кліпове мислення – відносно нове явище. Нині ми перебуваємо на етапі усвідомлення його можливостей. Відтак, стаття окреслює ті базові підходи, які можуть бути використані для оптимізації навчального процесу з урахуванням особливостей сприйняття інформації молодим поколінням. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці системи інтерактивного навчання з використанням екранних медіа (де кліповість може зайняти чільне місце), її експериментальній перевірці та інтеграції в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтіна Г.П. Інформатизація суспільства та проблема «кліпового мислення». *kpi.ua*. URL: <http://kpi.ua/1102-7> (дата звернення: 15.01.2023).

2. Березнева І. Деякі аспекти використання методу візуалізації під час викладання іноземної мови в військовому ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35, том 1. С. 203–208. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-32>.
3. Гич Г.М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2016. Вип. 257. Т. 269. С. 38–42.
4. Каіро А. Функціональне мистецтво: вступ до інфографіки та візуалізації / пер. з англ. Л.Белея, за ред. Р.Скакуна. Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2017. 350 с.
5. Соболева С.М. Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3. Т. 2. С. 86–90. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16>.
6. Удовиська Т.А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву у процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. час. Ін-т вищої освіти НАПН України*. 2013. Вип. 31. Т. VIII (50). С. 407–416.
7. Rosen L.D. Me, My Space, and I. Parenting the Net Generation. New York: Palgrave Macmillan, 2007. 257 p.
8. Smiciklas M. The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience. Indianapolis, IN: Que Biz-Tech, 2012. 199 p.
9. Toffler A. The third wave: The Classic Study of Tomorrow. Westminster, Maryland, USA: Bantam, 1989. 560 p.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Пасічник О. Шляхи інтеграції феномену кліпового мислення в процес навчання іноземної мови у ЗВО. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 81–93. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-06>.

WAYS OF INTEGRATING CLIP THINKING PHENOMENON INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Olena Pasichnyk

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University (29000, Khmelnytskyi, 11 Instytutaska Str.);

e-mail: helen_shlapack@ukr.net;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

The article is dedicated to identifying the essence of the phenomenon of “clip thinking” of students as a new cognitive reality in the modern information-driven environment. The author presents the features and key prerequisites for the emergence of the phenomenon and analyzes its main positive and negative characteristics. In the context of foreign language learning, “clip thinking” may cause certain cognitive difficulties in the selection of the main aspects of long scientific and technical texts, retelling, monologue speech, or mastering certain grammatical topics.

Educators, in their professional activity, should take into account the specifics of information assimilation by modern youth, which requires rethinking educational policy and searching for innovative didactic tools. One of the approaches aimed at integrating clip thinking into the process of foreign language learning is the method of visualization which promotes quick and efficient assimilation of the material and increases the efficiency of the educational process by taking into account the distinctive features of modern youth’s thinking patterns. In this regard, the task of the teacher is to create and use visualization that not only complements verbal information but also acts as its carrier, which contains the elements of problematic nature and minimizes the negative effects of clip thinking.

The article outlines the basic principles of infographics implementation in the process of foreign language acquisition in higher education institutions. It was found that its use optimizes the educational process, ensures its dynamism and stimulates the cognitive effect, helps to increase the motivation of “visual” students, and makes learning more meaningful. Infographics help students to interact continuously with educational content and to gain more in-depth visual information analysis and comprehension skills. The article specifies the use of mind maps as another form of visual data representation that contributes to the learning of lexical and grammatical material, analysis of professionally oriented texts, organizing information, and development of creative thinking. It is noted that the problem of training teachers to elaborate an interactive learning environment based on visual tools is a promising area for further scientific research.

Keywords: *clip thinking, infographics, mind map, foreign language learning, visualization.*

REFERENCES

1. Bakhtina, H.P. (2011). Informatyzatsiya suspilstva ta problema “klipovogo mysleniya” [Informatization of society and the problem of “clip thinking”]. *kpi.ua*. [online]. Available at: <http://kpi.ua/1102-7> [Accessed 15 Jan. 2023] [in Ukrainian].
2. Berezhneva, I. (2021). Some aspects of using visualization method during teaching a foreign language in a military higher education institution.

- Current issues of humanities*, 35, part 1, pp. 203–208. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-32> [in Ukrainian].
3. Hych, H.M. (2016). “Clip” thinking of young people: friend or foe training? *Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University complex “Kyiv-Mohyla Academy”*. *Pedagogy Series*. 257, Vol. 269, pp. 38–42 [in Ukrainian].
 4. Kairo, A. (2017). *Functional Art: An Introduction to Infographics and Visualization*. Skakun, R. (Ed.). Lviv: Vydavnytstvo Ukrayinskoho Katolytskoho Universytetu [in Ukrainian].
 5. Sobolieva, S.M. (2019). Clip thinking as a socio-psychological phenomenon and its role in the educational and cognitive activity of students. *Theory and Practice of Modern Psychology*. 3, Vol. 2, pp. 86–90. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16> [in Ukrainian].
 6. Udovytska, T.A. (2013) “Clip thinking” of youth: peculiarities of manifestation in the learning process (stating the problem). *Higher Education in Ukraine: theoretical and scientific-methodical journal of the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 31, Vol. VIII (50), pp. 407–416 [in Ukrainian].
 7. Rosen, L.D. (2007). *Me, My Space, and I. Parenting the Net Generation*. New York: Palgrave Macmillan.
 8. Smiciklas, M. (2012). *The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience*. Indianapolis, IN: Que Biz-Tech.
 9. Toffler, A. (1989). *The third wave: The Classic Study of Tomorrow*. Westminster, Maryland, USA: Bantam.

The article was received by the editors 27.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Pasichnyk O. (2023). Ways of integrating clip thinking phenomenon into the process of foreign language teaching in higher education institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 81–93. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-06> [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ЕТИКЕТУ НАУКОВОГО СПІЛКУВАННЯ У НАУКОВЦІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

Тетяна Плачинда

докт. пед. наук, професор кафедри професійної освіти
Херсонського державного аграрно-економічного університету
(юридична адреса: 73006, Херсон, вул. Стрітенська, 23,
фактична адреса: 25001, Кропивницький, просп. Університетський, 5/2);
e-mail: praydtan@ukr.net; orcid: orcid.org/0000-0002-2514-3644

Стаття висвітлює проблему формування мовленнєвого етикету науковця, зокрема етикету наукового спілкування, у дослідників-початківців, які здобувають вищу освіту на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях. Актуальність дослідження зумовлена тим, що для науковців-початківців надважливо володіти компетенціями наукового мовлення, наукового мовленнєвого етикету, корпоративної культури тощо, оскільки саме ці навички під час науково-дослідної роботи допоможуть ефективній комунікації у наукових колах і представленню власних напрацювань та результатів дослідження найбільш якісно.

Метою статтю є аналіз проблеми формування у науковців-початківців культури наукового мовлення для успішної презентації результатів науково-дослідної діяльності та розвитку вмінь мовленнєвого етикету для успішної комунікації в обраній галузі.

Під час наукового пошуку були використані такі методи дослідження: теоретичні (аналізу та синтезу, узагальнення та систематизації інформації наукових джерел з метою з'ясування стану опрацювання порушеної проблеми в педагогічній теорії і практиці), емпіричні (бесіди, опитування, спостереження, аналіз педагогічного досвіду – для розкриття особливостей формування етикету наукового спілкування у здобувачів вищої освіти (науковців-початківців)).

Зазначається, що дисципліни, які вивчають здобувачі вищої освіти зазначених рівнів у Херсонському державному аграрно-економічному університеті, а саме: «Філософія науки» та «Філософія науки та академічна етика», спрямовані на оволодіння необхідними компетентностями для провадження якісної й ефективної наукової діяльності. Розкриваються якості вченого як творчої особистості, яка володіє певним рівнем комунікативної компетентності, вимоги професійної етики, загальні етичні принципи вченого тощо.

© Плачинда Т., 2023

Зроблено висновок, що входження до наукового співтовариства для дослідників-початківців є важливим етапом їхнього професійного розвитку, тому вони мають бути готовими до ефективного спілкування під час науково-дослідної діяльності. Саме на викладачів ЗВО покладається відповідальність щодо формування етикету наукового спілкування у науковців-початківців.

***Ключові слова:** науковий мовленнєвий етикет, етичні принципи, науковці-початківці, професійна етика, учений як творча особистість.*

Постановка проблеми. З появою інтернет-мережі та зростанням обсягів наукової інформації загострилося питання щодо культури викладення наукового матеріалу й етики мовленнєвої поведінки вчених (спілкування, дискусії, обговорення, дотримання академічної доброчесності тощо).

Співвідношення моралі та науки є наскрізною проблемою в історії інтелектуального розвитку людства. Відносини між цими феноменами завжди відзначалися драматичним протистоянням, як двох рядоположених, але принципово різних архетипів культури. У наш час ця проблема надзвичайно актуалізується у зв'язку з очевидною і прогресуючою дисгармонією між духовним та раціональним, етичним та науковим [2].

Метою статті є аналіз проблеми формування у науковців-початківців культури наукового мовлення для успішної презентації результатів дослідницької діяльності та розвитку вмінь мовленнєвого етикету для успішної комунікації у наукових колах обраної галузі.

Науковий пошук супроводжувався використанням таких методів дослідження: теоретичних (аналізу та синтезу, узагальнення та систематизації інформації наукових джерел з метою з'ясування стану опрацювання порушеної проблеми в педагогічній теорії і практиці) та емпіричних (бесіди, опитування, спостереження, аналіз педагогічного досвіду – для розкриття особливостей формування етикету наукового спілкування у здобувачів вищої освіти (науковців-початківців)).

Актуальність статті. Сьогодення, у контексті глобалізаційних процесів та інтеграції вищої освіти України в європейській освітній простір, вимагає висококваліфікованих фахівців, зокрема компетентних науковців, які зможуть переконливо представити науковій спільноті власні результати дослідження. Тому актуальним є формування системи знань щодо специфіки

наукового стилю української мови та мовних і мовленнєвих засобів організації інформації в науковому тексті; формування системи вмінь щодо пошуку і використання необхідної наукової інформації у процесі підготовки магістерської та дисертаційної роботи; розвиток навичок усної та письмової презентації результатів наукового дослідження українською мовою тощо. Не менш важливим для науковця-початківця є оволодіння елементами наукового мовленнєвого етикету, що передбачає не тільки відстоювання істини, а й дотримання моральних норм і правил, що скеровують дії та взаємовідносини дослідників.

Аналіз останніх досліджень. Науковці все більше звертають увагу на питання формування у здобувачів вищої освіти культури наукового мовлення та вмінь мовленнєвого етикету. Так, М. Кисельов наголошує, що «проблема поєднання наукового й етичного в наш час набуває безпрецедентної актуальності, але продовжує бути проблемою» [2: 9]. О. Семенов акцентує на необхідності розвитку комунікативної компетентності викладача-дослідника для успішної презентації результатів наукової діяльності [6].

Наукові установи та заклади вищої освіти [1; 3] запроваджують етичні кодекси вченого з метою формулювання загальних етичних принципів, яких кожен із науковців і викладачів має дотримуватися у своїй роботі. Кодекс регулює відносини науковців між собою та із суспільством, установлює основні засади для оцінки вченими власної роботи та діяльності колег під моральним кутом тощо.

Виклад основного матеріалу. Для науковців-початківців надважливо володіти компетенціями наукової комунікації, вміннями мовленнєвого наукового етикету, корпоративної культури тощо, оскільки саме ці якості під час науково-дослідної роботи допоможуть ефективно спілкуватись у наукових колах і представити власні напрацювання та результати дослідження найбільш якісно. У Херсонському державному аграрно-економічному університеті зазначені компетенції формуються у здобувачів вищої освіти другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів під час вивчення дисциплін «Філософія науки» і «Філософія науки та академічна етика» відповідно. Дані дисципліни спрямовані на оволодіння необхідними компетентностями для здійснення якісної й

ефективної наукової діяльності. Визначені філософські підходи, методологія, методи наукового дослідження, опанування принципів академічної доброчесності й академічної етики формують у здобувачів вищої освіти відповідні якості науковця.

У темах пропонованих дисциплін «Наука і моральність: проблеми і дискусії» та «Академічна етика» наголошується, що етика академічного спілкування визначає цінності, якими керуються учасники академічної спільноти, і встановлює етичні норми відносин в освітньому середовищі. Етичні цінності академічної спільноти та порядок перевірки і розгляду етичних порушень визначаються Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту» й іншими законодавчими актами. Додержуватися етичних норм означає цінувати гідність, свободи та права всіх суб'єктів освітнього процесу і наукового співтовариства, відповідно здійснювати навчально-професійну комунікацію.

Під час лекційних та практичних занять наголошується, що насамперед, *учений як творча особистість* повинен мати такі якості: високий інтелект, широке коло інтересів, самостійність переконань, оригінальність, помірність у висновках, життєлюбство, працьовитість, рефлексивність і критичність, демонструвати такі особисті якості адекватними засобами спілкування.

У ході дискусій щодо зазначеної тематики, передбаченої в межах навчальних дисциплін, наголошується, що під поняттям науки не варто розуміти лише діяльність. Це підтверджують, зокрема, аргументи про те, що діяльність завжди має персоніфікований характер, оскільки її хтось неодмінно провадить: конкретна людина, група осіб, організація чи установа тощо. Крім того, таке розуміння вмотивоване тим, що наука постає як надіндивідуальний і надособистісний феномен. Наприклад, наукова діяльність Галілео Галілея, Чарльза Дарвіна, Джеймса Максвелла помітно позначилася на розвитку світового вчення в цілому, однак ці дослідники працювали на часовому тлі своєї доби, підпорядковуючись її законам і вимогам. Зазвичай, змістове наповнення висловів «працювати / бути науковцем», «розвивати наукову сферу», «керуватися науковими вимогами» й ін. апріорі означає протиставлення цієї сфери роботі індивідуума або спільноти осіб. Зацікавлення викликає питання, що ж являє собою такий конструкт, здатний відображати особливості, природу кожного індивідуума, який провадить наукову діяльність.

Насамперед ідеться про формування та дотримання мовних і мовленнєвих норм і критеріїв наукового спілкування, у межах яких вибудовує свою роботу той чи інший дослідник, усвідомлюючи важливість синхронізації власної діяльності та усталеного мовленнєвого етикету.

Наукова мова та наукове мовлення мають унормований характер, що обумовлено застосуванням у наукових текстах специфічних виразів, обґрунтуванням категоріального апарату, використанням формул тощо – наука створюється і користується специфічною мовою. Мова науки передбачає лаконічність, чіткість викладення думки, уникання багатозначності тощо. Під час вивчення зазначених дисциплін здобувачам вищої освіти наводилися приклади застосування певних одиниць наукової мови та наукового мовлення, пропонувалося підготувати текст свого напряму дослідження (тези, доповіді, статті) із застосуванням пропонованих кліше наукового мовлення. Так, під час написання анотації до статті застосовуються слова-маркери, які вказують на основні аспекти дослідження, наприклад: «у статті розглянуто...», «акцентовано...», «зазначено...», «проілюстровано...», «наведено приклад...», «аргументовано...», «висновується...» тощо. Здобувачам наголошується, що у наукових текстах не застосовуються запитальні й окличні речення, не використовуються художній і публіцистичний стилі мовлення.

Також приділялася увага і формуванню у науковців-початківців усного наукового мовлення. Під час доповідей колег здобувачам пропонувалося оцінювати правильність виразів, лаконічність думки, інформативність і змістовність матеріалу. Акцентувалася увага на неприйнятності застосування під час виступів слів-паразитів, довгих пауз, надмірної жестикуляції, надто гучного чи тихого голосу тощо.

Розвиток науки органічно пов'язаний з еволюцією етики, що виконує роль контрольного механізму в упровадженні наукової діяльності. Наукова етика покликана окреслити чіткі вимоги до роботи, зважаючи на значущість науки в суспільному житті, у соціальному поступі, культурному розвитку, в утвердженні людських цінностей та істин. Під поняттям етики розуміють комплекс правил і норм моралі, що допомагають науковцям регулювати професійні та особистісні наміри, усвідомлювати власну відповідальність за викладення наукових фактів та їх

обґрунтування, уживати превентивні дії для запобігання потенційним негативним наслідкам через нераціональне застосування отриманих дослідницьких результатів. У науковій етиці гармонійно поєднано загальні моральні засади функціонування суспільства («не вкради», «не обманюй», «не заздри» та ін.), а також фахові норми моралі, як-от: уникнення плагіату, повага до інших представників наукової спільноти, запобігання фальсифікації відомостей. Крім того, вчені керуються й іншими моральними орієнтирами, що впливають із соціальної значущості наукової діяльності.

Наукова комунікація передбачає дослідження й активні дискусії з приводу теоретичних питань, а також організацію наукового пошуку для з'ясування істини. Публічно обговорюючи результати власних досліджень, учені прагнуть аргументовано довести слушність своїх ідей, вибудованих концепцій, наукову доречність висловлених міркувань, толерантно й доказово спростувати думку опонентів. Серед найбільш продуктивних форматів наукової комунікації цілком доречно виокремлюють дискусію, суперечку, полеміку, дебати, диспут. Зasadнича вимога до організації етично виваженої наукової комунікації – коректний і толерантний обмін думками, дотримання правил, за якими має бути вибудована дискусія.

Провадження науково-дослідницької діяльності та організація наукової комунікації підпорядковані низці вимог професійної етики, тобто наукової моралі [4; 5]:

- високий фаховий рівень виконання обов'язків;
- діяльнісний підхід до світобудови, що передбачає сповідування ustalених традицій і цінностей, моральних ідеалів та засад (порушення моралі неодмінно породжує появу відчуття сорому);
- уникнення дискримінації людини за будь-якими ознаками, беззаперечна повага до різних осіб, попри їхній соціальний стан та ін.;
- доведення істини як засадничого принципу наукової роботи (класичний афоризм «Платон – мені друг, проте істина дорожча» ніколи не втрачає актуальності);
- формулювання наукових висновків на підставі лише верифікованих за різними джерелами фактів, вивіренних природних закономірностей, логічно побудованих суджень;

- сповідування принципу, за яким наукова діяльність не повинна завдати шкоди природному середовищу, тому що не всі цілі можуть виправдати добір засобів їх досягнення;

- залучення наукових результатів для покращення соціального добробуту, уникнення експериментальної діяльності, що потенційно може призвести до негативних глобальних наслідків;

- толерантне реагування на зауваження, висловлені колегами-науковцями, конструктивне ставлення до рекомендацій;

- організація культурних дискусій, що унеможлиблюють появу ворожого ставлення учасників один до одного (промовистий приклад – серія публічних суперечок між Н. Бором та А. Ейнштейном);

- дотримання професійної та особистісної гідності й чесності;

- грамотне поширення отриманих результатів, сформованих знань; уживання превентивних заходів щодо нераціонального застосування науково-технічних досягнень;

- сумлінне ставлення до наукової роботи, уникнення неправдивого інформування, запобігання монополії наукових шкіл, кар'єризму тощо;

- активна діяльність, спрямована на боротьбу з квазінаукою, аргументоване викриття псевдодосліджень різних екстрасенсів, провидців та ін.

Всі названі вимоги мають реалізуватись у спілкуванні відповідними мовними та мовленнєвими засобами, що враховують перелічені вище ознаки стилістичної унормованості.

Здійснюючи наукову діяльність, учені мають неодмінно дотримуватися вимог професійної етики, демонструючи бездоганну дисциплінованість, ефективну роботу заради добробуту суспільства. Всебічні знання, практичні вміння, високий професіоналізм науковця зростають разом зі свободою власної волі, що вимагає дотримання норм культури, гуманної поведінки, самодисципліни, ретельної реалізації фахової місії й виконання обов'язків. Особливе місце в роботі вченого посідає виховання дослідників, які лише розпочинають працювати в галузі науки. Моральність апіорі породжує саме моральність, а не аморальність. Як вільний член соціуму, науковець демонструє свою свободу через уникнення згубного впливу споживацької моралі, через запобігання нігілізму, стагнації, агресивності та ін.

Спілкування – гармонійна та іманентна риса людської взаємодії, без такого складника неможливе життя в соціумі. Комунікація дає змогу обмінюватися думками, емоціями, енергією, враженнями, переймати фахові та позапрофесійні навички, поглиблювати знання, набувати неоціненного досвіду, висловлювати ідеї, ділитися мріями й переживаннями. Соціальна комунікація формує особистість. Саме спілкування допомагає виявити, обґрунтувати й утвердити засадничі моральні принципи. Побудова людського спілкування підпорядкована взаємній повазі, толерантному ставленню, співчуттю, співпереживанню учасників. Недотримання цього морального підґрунтя обов'язково породжуватиме ворожнечу, агресію, неприязнь та зведе комунікацію нанівець.

Наука має бути незалежною – це, в першу чергу, свобода вибору наукового напрямку дослідження, теорії, ба більше, має бути свобода думки та слова. Підґрунтям свободи в науковій творчості має бути високий професіоналізм. Безперечно, наукова діяльність передбачає й дотримання етичних принципів науковця. Так, Національна академія наук України у запропонованому Етичному кодексі ученого України висуває такі вимоги до загальних етичних принципів науковця [1]:

- етика науки ґрунтується на визначальних цінностях, засадах та правилах і встановлює моральну поведінку дослідника, його відповідальність перед громадою;

- під час своєї діяльності вчений має дотримуватися усталених стандартів практики;

- вчений має усвідомлювати, що якість та ефективність досліджень оцінює суспільство;

- дослідник морально відповідальний за результати власної діяльності, адже її наслідки можуть впливати на розвиток людства або природи. Науковець має протистояти дослідженням які спрямовані проти принципів гуманізму насамперед шляхом застереження громадськості про можливі негативні результати та необхідності їх попередження;

- вчений має протистояти конформізму в науковому співтоваристві та активно долучатися до атестації наукових кадрів. При виявленні невідповідності новітнім здобуткам світової науки, порушень норм наукової етики, факту плагіату тощо,

вченим має бути відмовлено у присудженні наукового ступеня, або наукового звання;

- науковець повинен боротися з псевдонаукою та протидіяти її розповсюдженню;

- свої зусилля науковець має спрямовувати на подальше впровадження одержаних результатів дослідження задля благополуччя людства, збереження навколишнього середовища та благотворного використання природних ресурсів;

- науковець має протидіяти проведенню неаргументованих і заздалегідь шкідливих досліджень;

- учений повинен відстоювати свободу наукової думки, засуджувати цензуру щодо наукової творчості, боротися з монополізацією тих чи тих напрямів науки;

- науковець відповідальний за можливе виникнення загрози для людства, навколишнього середовища, економіки тощо, які можуть зумовити неперевірені нові наукові знання під час їх застосування;

- науковець зобов'язаний виявляти взаємоповагу до колег і не повинен спричиняти шкоду професійній репутації іншого вченого;

- за наявності беззаперечних доказів непрофесійних дій ученого чи неетичної поведінки, наукове співтовариство має у відкритій неупередженій дискусії надати їм відповідну оцінку;

- науковець повинен докладати зусиль задля підготовки та розвитку наукової молоді, формувати у них необхідні фахові й особистісні якості.

Зважаючи на перелічені принципи важливою є тема мовленнєвого етикету науковця під час комунікації у науковому колі. Залежно від партнера-комуніканта, науковець добирає доречний стиль поведінки та вибудовує власне мовлення. Якщо йдеться про комунікацію з колегами, доцільним визнають власне науковий підстиль. Натомість спілкування вченого зі здобувачами наукового ступеня орієнтує на науково-навчальний підстиль, з огляду на основну мету комунікації. Від кола спілкування (із колегами чи з аспірантами) залежить і добір мовних засобів: формул вітання та прощання, звертань, спонукання до наукових дій, висловлення міркувань. Отже, добір етикетних мовленнєвих конструкцій залежить від адресата. У дотриманні певного наукового стилю враховуються диференційні характеристики таких мовних і мовленнєвих одиниць.

Засоби мовленнєвого етикету в науковому стилі залежать від форми спілкування, характеристик комунікативної ситуації. Так, наприклад, перебуваючи на науковій конференції, її учасник використовує традиційно прийняту форму звертання до наукової спільноти. Мовленнєві формули науковець може змінювати, це залежить від культури, вишуканості мовлення, смаків, традицій певної наукової спільноти, умов, мети спілкування тощо. Проте беззаперечно викладач-науковець має слугувати взірцем моральності для здобувачів вищої освіти (науковців-початківців) щодо ставлення до науки, наукового етикету і демонструвати це відповідними засобами наукового спілкування.

Висновки. Культура наукового спілкування є комплексним когнітивно-діяльним конструктом і покликана поєднувати і культуру мовлення, і культуру поведінки, і логічне мислення, і моральність (шляхетність, чесність та сміливість) тощо. Важливо вміти приймати іншу точку зору, якщо вона виявиться істиною. Вхідження у наукове співтовариство для науковців-початківців є непростим етапом їхнього професійного розвитку, тому вони мають бути готовими до спілкування відповідно до етичних і мовленнєвих вимог, що описані в даній статті. Саме на викладачів покладається відповідальність щодо формування етикету наукової комунікації у здобувачів вищої освіти. У контексті нашого дослідження означені компетентності формуються під час вивчення дисциплін «Філософія науки» та «Філософія науки та академічна етика» на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях відповідно.

Перспективи дослідження. Відповідно до сформульованих у статті наукових засад уважаємо за необхідне розробити навчально-методичні рекомендації для викладачів ЗВО та здобувачів вищої освіти щодо формування всіх компонентів етики наукового спілкування у науковців-початківців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Етичний кодекс ученого України. 2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text> (дата звернення 07.09.2022).
2. Кисельов М.М. Етика та наука: сфери перетину. *Наука. Релігія. Суспільство.* № 2. 2012. С. 30–39. URL:

<http://space.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/86826/05-Kiselev.pdf?sequence=1> (дата звернення 07.09.2022).

3. Кодекс честі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». 2021. URL: <https://kpi.ua/code> (дата звернення 28.12.2022).
4. Основні завдання науки етики. *Osvita.ua*. 14.10.2010. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10715/> (дата звернення 07.09.2022).
5. Плачинда Т.С. Філософія науки (для здобувачів вищої освіти доктора філософії): курс лекцій. Кропивницький ЛА НАУ, 2020. 104 с.
6. Семенов О.М. Культура наукової мови: навчально-методичний комплекс. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2017. 231 с.

Стаття надійшла до редакції 27.12.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.02.2023.

Як цитувати: Плачинда Т. Формування етикету наукового спілкування у науковців-початківців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 94–106. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-07>.

FORMATION OF SCIENTIFIC COMMUNICATION ETIQUETTE OF BEGINNING SCIENTISTS

Tetiana Plachynda

Doctor of Pedagogics, Full Professor,
the Department of Professional Education,
Kherson State Agrarian and Economic University (postal address: 73006,
Kherson, 23 Sretenskaya St.;
actual address: 25001, Kropyvnytskyi, 5/2 Universitetsky Ave.);
e-mail: praydtan@ukr.net; orcid.org/0000-0002-2514-3644

The article highlights the problem of the formation of a scientist's etiquette, in particular the etiquette of scientific communication, of beginning scientists who pursue higher education at the second (master's) and third (educational and scientific) levels. The author emphasizes that it is extremely important for novice scientists to possess the competencies of scientific speech, scientific etiquette, corporate culture, etc. since during scientific research activities these skills will help effective communication in scientific circles and allow the beginners to present their work and research results in the best way.

The purpose of the article is to analyze the problem of forming a culture of scientific speech of novice scientists for the successful presentation

of the results of research activities and the development of scientific etiquette for the successful cooperation in scientific circles of the chosen field.

The author used the following research methods: theoretical (analysis and synthesis, generalization and systematization of scientific sources of information) – to identify the state of the raised problem’s development in pedagogical theory and practice); empirical (interviews, surveys, observations, and pedagogical experience needed to reveal the peculiarities of the formation of the etiquette of scientific communication in students of higher education (beginning scientists)).

The disciplines studied by students of the second (master’s) and third (educational and scientific) levels of higher education at Kherson State Agrarian and Economic University, namely: “Philosophy of science” and “Philosophy of science and academic ethics”, are aimed at mastering the necessary competencies for the implementation of high-quality and effective scientific activity, application of philosophical approaches, methods of scientific research, and formation of the relevant qualities of a scientist in students of higher education.

The author enlists qualities of a scientist as a creative personality; scientific traditions; requirements of professional ethics; general ethical principles of a scientist, etc.

Entry into the scientific community for beginning scientists is a difficult stage of professional life, so they should be ready for the challenges that they are going to meet in their research work. It is the teachers of higher education institutions who are responsible for forming the etiquette of scientific communication in students of higher education.

Keywords: *scientific etiquette, students of higher education, ethical principles, beginning scientists, professional ethics, scientist as a creative person.*

REFERENCES

1. *Code of ethics of the scientist of Ukraine.* (2009). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text> [Accessed 07 Sept. 2022] [in Ukrainian].
2. Kiseljov, M.M. (2012). Meeting Points of Ethics and Science. *Science. Religion. Society.* No. 2, pp. 30–39. Available at: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/86826/05-Kiselev.pdf?sequence=1> [Accessed 07 Sept. 2022] [in Ukrainian].
3. *Code of honor of the National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”.* (2021) Available at: <https://kpi.ua/code> [Accessed 28 Dec. 2022] [in Ukrainian].

4. The main tasks of the science of ethics. (2010). *Osvita.ua*. Available at: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10715/> [Accessed 07 Sept. 2022] [in Ukrainian].
5. Plachynda, T.S. (2020). *Philosophy of science (for PhD candidates): a course of lectures*. Kropyvnytskyi: Flight Academy of the National Aviation University [in Ukrainian].
6. Semenog, O.M. (2017). *Culture of scientific language: educational and methodological complex*. Sumy: A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University [in Ukrainian].

The article was received by the editors 27.12.2022.

The article was recommended for printing 27.02.2023.

In cites: Plachynda T. (2023). Formation of scientific communication etiquette of beginning scientist. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 94–106. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-07> [in Ukrainian].

ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Світлана Ревуцька

канд. пед. наук, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій Національної академії Національної гвардії України

(61000, Харків, Захисників України, 3);

e-mail: svetrev2014@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

Володимир Лютий

доктор філософії, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій

Національної академії Національної гвардії України

(61000, Харків, Захисників України, 3); e-mail: liutyu@ukr.net;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0235-2475>

Оксана Богданова

старший викладач кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій Національної академії Національної гвардії України

(61000, Харків, Захисників України, 3); e-mail: o.v.bogdanova@ukr.net;

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4609-7675>

Статтю присвячено вирішенню актуальної для сучасної вищої школи проблеми поступового заміщення традиційного навчального середовища віртуальним, використання якого по-різному впливає на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою. Мета статті – обґрунтувати результативність упровадження в освітній процес навчальних закладів віртуального навчального середовища та схарактеризувати ступінь його впливу на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою. Було застосовано такі методи дослідження як наукове спостереження, вивчення та узагальнення позитивного педагогічного досвіду, пробне навчання, експеримент, дослідне навчання.

На базі кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій гуманітарного факультету Національної академії Національної гвардії України було проведено дослідно-експериментальну роботу з метою виявлення ступеню впливу використання віртуальних навчальних середовищ на рівень сформованості компетентності спілкування

© Ревуцька С., Лютий В., Богданова О., 2023

іноземною мовою за фахом. Виходячи з того, що відповідний рівень означає здатність отримувати необхідну інформацію з іноземних джерел (під час читання та слухання) та формулювати свої думки, здійснюючи усні й письмові повідомлення іноземною мовою (під час говоріння та письма) з дотриманням граматичних правил цієї іноземної мови, вживаючи необхідний запас відповідних лексичних одиниць (на рівні, що свідчив би про сформованість мовної компетенції) у зв'язній і логічній формі (на рівні, що свідчив би про сформованість дискурсної компетенції), користуючись доцільними вербальними та невербальними комунікаційними стратегіями (на рівні, що свідчив би про сформованість стратегічної компетенції) та дотримуючись звичаїв, правил, переконань і принципів певного суспільства носіїв цієї іноземної мови (на рівні, що свідчив би про сформованість соціокультурної компетенції), була розроблена «Модель формування компетентності спілкування іноземною мовою професійного спрямування». На основі цієї моделі було розроблено «Методику впровадження в освітній процес віртуального навчального середовища».

Результати педагогічного експерименту щодо сформованості компетентності спілкування іноземною мовою представлені у статті за трьома критеріями (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, контрольно-оцінний).

***Ключові слова:** віртуальне навчальне середовище, комунікативна компетентність спілкування іноземною мовою, педагогічний експеримент, штучне мовне середовище.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процес формування компетентності в спілкуванні іноземною мовою здобувачів вищої освіти постійно потребує вдосконалення. В сучасних умовах (обмеження у зв'язку з карантинном, а потім із воєнним станом) зростає необхідність удосконалення навчального середовища (НС). Традиційне НС поступово заміщується віртуальним. Але використання віртуального навчального середовища (ВНС) по-різному впливає на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою професійного спрямування (КС ІМПС).

Аналіз актуальних досліджень. Іншомовна комунікативна компетентність досить активно досліджується протягом останніх десятиріч. Науковці вивчають як загальні питання іншомовної комунікативної компетентності та методики її формування (починаючи з М. Кенейла та М. Суєйна [17]), так і питання, пов'язані з комунікативними потребами, психологічними особливостями фахівців із різних професійних галузей відповідно до їхніх посадових

обов'язків (І. Вяхк [2], В. Крикун [5], В. Лютий [6] та ін.).

У сучасних умовах постійно з'являються численні наукові розробки, присвячені впровадженню дистанційного навчання (І. Вяхк [2], С. Галецький [4], А. Стадній [11] та ін.). Велика кількість науковців активно вивчає проблеми застосування інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі (К. Гавриленко [3], О. Овчарук [10] та ін.). Активно аналізуються у науковій літературі і різні типи ВНС та їхні можливості, а також виклики та перспективи використання ВНС у майбутньому (С. Назарі, О. Комсомоленко та ін. [9], І. Хорошевська [12], П. Алвис [13] та ін.). На особливу увагу в контексті освітнього процесу закладів вищої освіти заслуговують питання, що стосуються ВНС як важливого інструмента здійснення ефективної комунікації всіма учасниками навчального процесу [18], [13], [1]; інтеграції інтернет-ресурсів [13]; схеми побудови віртуального навчального простору за допомогою інтернет-сервісів [12]; практичні поради для викладачів, аналіз ВНС із точки зору ефективності та якості [23].

Незважаючи на значний науковий доробок, перелічені дослідження не дають вичерпної відповіді на питання про те, як саме використання віртуальних навчальних середовищ впливає на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою, як удосконалити рівень її сформованості в сучасних умовах.

Мета статті – обґрунтувати результативність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти віртуального навчального середовища та схарактеризувати ступінь його впливу на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою за фахом.

На базі кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій гуманітарного факультету Національної академії Національної гвардії України протягом 2021-2023 років було проведено дослідно-експериментальну роботу з метою виявлення ступеню впливу використання віртуальних навчальних середовищ на рівень сформованості КС ІМПС.

За основу була взята структура ВНС, запропонована І. Хорошевською [12], і адаптована відповідно до вимог військового навчального закладу. Таким чином, структура ВНС передбачає такі складники: об'єкти ВНС (віртуальний студент, віртуальний викладач); засоби ВНС (засоби навчання (віртуальні

бібліотеки, емулятори, симулятори, програми для моделювання професійних процесів тощо); засоби взаємодії (Zoom, Google Meet та Microsoft Teams, а також Apple Events, ClickMeeting, Miro, Hangouts meet та ін.).

Сучасний здобувач вищої освіти в умовах ВНС є віртуальним студентом і має вільно користуватися комп'ютерними інформаційними і комунікаційними технологіями; він також має бути максимально мотивованим. Віртуальний викладач повинен виконувати такі функції: а) розробника контентного складника; б) активатора процесу підтримки розвитку віртуального студента; в) мотиватора до вивчення навчальної дисципліни; г) провайдера навчальних матеріалів; д) оцінювача рівня засвоєння віртуальним студентом знань та набутих компетентностей; е) фасилітатора процесу віртуального навчання [8].

До участі в педагогічному експерименті на констатувальному етапі було залучено курсантів, які навчаються на кафедрі філології, перекладу та стратегічних комунікацій гуманітарного факультету НА НГУ. У 2021-2022 навчальному році (на початок експерименту) вони були курсантами 1 року навчання, а у 2022-2023 навчальному році (на момент завершення експерименту) – курсантами 2 року навчання. Вибірка складала 30 осіб із майже однаковим рівнем сформованості КС ІМПС (ці курсанти були розподілені, відповідно, в експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ)). Констатувальний етап експерименту мав на меті виявити рівень сформованості комунікативної компетентності слухачів після опанування курсу іноземної мови за традиційною методикою.

Станом до початку експерименту (2021 рік) навчання проводилося у змішаному форматі: на практичних заняттях під керівництвом викладача із застосуванням елементів медіаосвіти та ІТ; під час самостійної роботи із застосуванням дистанційного навчання (фрагментарно) та елементів медіаосвіти й ІТ. На практичних заняттях під керівництвом викладача (за підручником Language Leader) застосовувалися елементи медіаосвіти та ІТ. У цьому ж форматі під час проведення експерименту продовжувала працювати контрольна група.

Відповідний рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою за фахом означає здатність отримувати необхідну інформацію з іноземних джерел (під час читання та

слухання) та формулювати свої думки, здійснюючи усні й письмові повідомлення іноземною мовою (під час говоріння та письма) з дотриманням граматичних правил цієї ІМ, уживаючи необхідний запас відповідних лексичних одиниць (на рівні, що свідчив би про сформованість мовної компетенції) у зв'язній і логічній формі (на рівні, що свідчив би про сформованість дискурсної компетенції), користуючись доцільними вербальними та невербальними комунікаційними стратегіями (на рівні, що свідчив би про сформованість стратегічної компетенції) та дотримуючись звичаїв, правил, переконань і принципів певного суспільства носіїв цієї ІМ (на рівні, що свідчив би про сформованість соціокультурної компетенції). Основуючись на цих положеннях, була розроблена «Модель формування компетентності спілкування іноземною мовою ПС» [8].

На основі «Моделі формування компетентності спілкування іноземною мовою професійного спрямування» було розроблено «Методику впровадження в освітній процес віртуального навчального середовища» [8], яка враховувала негативні особливості навчання із використанням новітніх технологій (відсутність очного спілкування викладача й курсанта, що не дає можливості реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні повністю, хоча такі новітні засоби навчання, як чати, блоги, освітні онлайн платформи тощо його частково компенсують; слухачі не завжди можуть бути самодисциплінованими, свідомими й самостійними; недостатня кількість практичних занять і відсутність належного контролю та ін.).

Під час розроблення «Методики впровадження в освітній процес віртуального навчального середовища» і подальшого її застосування були взяті до уваги психологічні закономірності сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, а також наявність психологічного комфорту тих, хто навчається у ВНС. Одна з умов психологічного комфорту в процесі такого навчання досягається зворотним зв'язком між курсантом і викладачем. У системі навчання із використанням ВНС особливість зворотного зв'язку полягала в тому, що у міжособистісному спілкуванні у процесі обміну інформацією з'являлася нова психологічна перешкода – комунікативний бар'єр через неможливість знаходитись в одній аудиторії. Якщо такий бар'єр виникав, то інформація викривлялася або змінювався її зміст, і тоді комунікативний бар'єр міг

переростати й у бар'єр відносин. Отже, особистісні характеристики викладачів у системі навчання іноземної мови за допомогою новітніх технологій мали важливе значення для забезпечення відповідного психологічного комфорту тих, хто навчається. Однак яким би чином не був організований зворотний зв'язок, було дуже важливо забезпечити його регулярність відповідно до графіку.

На наступному, формувальному, етапі експерименту навчальний процес для курсантів ЕГ був організований відповідно до «Методики впровадження в освітній процес віртуального навчального середовища».

Для створення ВНС використовувалися перевірені інтерактивні платформи навчання (система «Kahoot!» та система «Edmeapp»), а також різноманітні Internet-ресурси (ресурси збройних формувань англomовних країн: «ALLIES» у Збройних силах Канади [16]; «NATO's e-Learning Programme» [21]; онлайн курс вивчення іноземної мови для Збройних сил Великобританії спільно із Університетом Англії Раскіна [19]). Використовувалися також ресурси англomовних навчальних закладів («English: Cambridge University Press» Кембриджського університету [15], «Oxford University Press» Оксфордського університету [20]), а також Pearson Ukraine [22] і Британської Ради [14].

Для вдосконалення навичок говоріння та письма було забезпечено функціонування штучного мовного середовища, до створення якого долучалися носії мови, що вивчається. Це сприяло не тільки використанню загальновідомих переваг спілкування з носіями мови, а й підтриманню особистого контакту, безпосередності спілкування. Носії англійської мови регулярно виходили на зв'язок та брали участь як у обговоренні (розвиток навичок говоріння) кожної теми за програмою з використанням певних наборів лексичних одиниць, так і у відповідній переписці (розвиток навичок письма).

На третьому підсумковому етапі нашого дослідження було здійснено перевірку ефективності впровадження ВНС для розвитку сформованості КС ІМПС здобувачів вищої освіти. Ця перевірка проводилась на основі порівняльного методу наукового дослідження шляхом співставлення вихідних і кінцевих даних.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено перевірку ефективності використання систем

дистанційного навчання іноземної мови курсантів за такими критеріями: когнітивний (обсяг знань відповідно до програми навчальної дисципліни), мотиваційно-ціннісний (перевірка таких показників, як мотиви навчання, цілі в процесі вивчення ІМ, емоції, які викликає процес навчання, уміння вчитися, уміння застосовувати здобуті знання на практиці), контрольньо-оцінний (приріст результатів за час проведення формульованого етапу експерименту).

Результати діагностичних зрізів щодо визначення рівнів сформованості КС ІМПС у курсантів у ЕГ та КГ під час експерименту за трьома критеріями узагальнені у наведеній нижче таблиці.

Критерії	Групи	Рівні					
		високий		середній		Низький	
		На початку	Наприкінці	На початку	Наприкінці	На початку	Наприкінці
Когнітивний	ЕГ	20	46,66	33,33	40	46,64	13,34
	КГ	20	26,64	26,64	33,33	53,33	40
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	26,67	40	33,33	46,64	40	13,36
	КГ	20	26,67	33,33	40	46,67	33,33
Контрольно-оцінний	ЕГ	33,33	46,67	26,67	40	40	13,33
	КГ	13,33	20	26,67	33,34	60	46,66

Таблиця 1. Результати педагогічного експерименту щодо сформованості компетентності спілкування іноземною мовою у курсантів за критеріями, %

Table 1. The results of the pedagogical experiment on the formation of foreign language communication competence among cadets according to the criteria, %

Здійснений аналіз отриманих результатів дав змогу довести, що в експериментальній групі після формульованого етапу експерименту відбулася позитивна динаміка за визначеними критеріями і показниками, водночас у контрольній групі суттєвих змін не було.

Більшість курсантів, які досягли середнього й високого рівнів сформованості КС ІМПС, характеризується стійкою мотивацією до навчання іноземних мов із використанням ВНС. Вони відчують потребу в набутті знань з іноземної мови новітніми засобами навчання, а також прагнуть до поглиблення знань і вдосконалення вмій. Для ефективного навчання вони у достатньому обсязі володіють навичками використання цифрових технологій.

Висновки. Існування певної залежності рівня сформованості КС ІМПС від використання ВНС в освітньому процесі було повністю підтверджено результатами експериментальної роботи. Впровадження ВНС в освітній процес академії НГУ дозволяє кожному здобувачу освіти створити власний освітній простір, а також самостійно планувати свій час підготовки до занять. ВНС є дієвим інструментом формування КС ІМПС.

Деякі негативні особливості навчання із використанням ВНС залишаються неподоланими, а саме: відсутність достатнього очного спілкування викладача та слухача; необхідність постійного доступу до джерел інформації і відповідна належна технічна оснащеність: вимагається і від викладача, і від слухачів наявність як відповідних пристроїв (комп'ютерів, планшетів, смартфонів), так і стійкого Internet-зв'язку (мобільного, проводового чи Wi-Fi).

Проведений аналіз існуючих систем дистанційного навчання виявив протиріччя в об'єктивності вибору єдиного продукту, оскільки переважна більшість безкоштовних систем (із відкритим кодом) досить складна в обслуговуванні і потребують висококваліфікованих фахівців для впровадження та підтримки системи. Сума витрат навчального закладу на оплату праці такого співробітника за рік може перевищувати заровадження комерційної системи дистанційного навчання. Тому рішення щодо вибору найраціональнішої системи є суб'єктивним та вимагає визначення чіткого переліку потреб і можливостей навчального закладу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці нових засобів ВНС, які б максимально підвищували ефективність формування КС ІМПС, позитивно впливали на соціальну інтеракцію студентів та враховували індивідуальні відмінності у стилі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Віртуальне навчальне середовище Національного університету «Львівська політехніка». URL: <http://vns.lpnu.ua/login/index.php> (дата звернення: 01.03.2023).
2. Вяжк І.А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних

- технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2013. 227 с.
3. Гавриленко К. Організаційні етапи створення дистанційного курсу. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Міська друкарня, 2020. С. 128–143.
 4. Галецький С.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... доктора філософії (канд. пед. наук): 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2020. 292 с.
 5. Крикун В.Д. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 19 с.
 6. Лютий В.М. Теоретичне обґрунтування сутності, значення і особливостей мовної компетентності офіцерів військових частин Національної гвардії України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 5 (336). С. 35–50. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-5\(336\)-35-50](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-5(336)-35-50).
 7. Лютий В., Ревуцька С. Удосконалення механізму впровадження віртуальних навчальних середовищ в освітньому процесі військових навчальних закладів. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення»*. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2021. С. 61–63.
 8. Лютий В., Ревуцька С., Богданова О. Виявлення залежності рівня сформованості компетентності спілкування іноземною мовою здобувачів вищої освіти Національної академії Національної гвардії України від використання віртуальних навчальних середовищ та елементів дистанційного навчання в освітньому процесі. Харків, 2023. 140 с.
 9. Назарі С., Комсомоленко О., Шайгірданова А., Козлова О. (2021). Virtual Learning Environments: A Review and Future Directions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 16 (2). Р. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.12246>.
 10. Овчарук О.В. Рамка цифрової компетентності для громадян: європейська стратегія визначення рівня компетентності в галузі цифрових технологій. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2018. № 1 (98). С. 31–38.
 11. Стадній А.П. Моделі дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Том 4. № 29. С. 151–156.

12. Хорошевська І.О. Структура віртуального навчального середовища підтримки студентоцентрованого навчання зі спеціальності «видавництво та поліграфія». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 78. № 4. С. 203–218. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.2885>.
13. Alves Paulo, Miranda Luísa, Morais Carlos. The Influence of Virtual Learning Environments in Students' Performance. *Universal Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5, № 3. P. 517–527.
14. Britishcouncil. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org> (дата звернення: 01.03.2023).
15. Cambridge English. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/countries/ukraine/> (дата звернення: 01.03.2023).
16. Canada.ca. URL: <https://www.canada.ca/en/department-national-defence/services/benefits-military/education-training/professional-development/second-language-training.html> (дата звернення: 01.03.2023).
17. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 1 (1). P. 1–47.
18. Chris A. Boulton, Carmel Kent, Hywel T.P. Williams. Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar' university. *Computers & Education*. 2018. Vol. 126. P. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>.
19. Distancelearning.anglia.ac.uk. URL: <https://distancelearning.anglia.ac.uk/british-army/> (дата звернення: 01.03.2023).
20. English Language Teaching. URL: <https://elt.oup.com/?cc=ua&selLanguage=uk> (дата звернення: 01.03.2023).
21. Jادل.act.nato.int. URL: <https://jadel.act.nato.int/CourseCatalog.pdf> (дата звернення: 01.03.2023).
22. Pearson Ukraine. URL: <https://www.pearson.eu/cee/ukraine/homepage/> (дата звернення: 01.03.2023).
23. Theocharous M. Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE. CreateSpace Independent Publishing Platform. Routledge, 2017.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Ревуцька С., Лютий В., Богданова О. Вплив віртуального навчального середовища на рівень сформованості компетентності спілкування іноземною мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-08>.

**IMPACT OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT ON
THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION**

Svitlana Revutska

PhD 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: svetrev2014@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

Volodymyr Liutyi

PhD 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: liutyi@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0235-2475>

Oksana Bohdanova

Senior Lecturer, Department of Philology, Translation and Strategic
Communications, National Academy of the National Guard of Ukraine (61001,
Kharkiv, 3 Zakhisnykiv Ukrainy Square);
e-mail: o.v.bogdanova@ukr.net;
orcid: [http://orcid.org / 0000-0002-4609-7675](http://orcid.org/0000-0002-4609-7675)

The paper deals with the issue of replacing the traditional educational environment with a virtual one. The use of a virtual learning environment has different effects on the level of competence in foreign language communication. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of applying a virtual learning environment to the educational process of educational institutions and to describe the degree of its impact on the level of competence in foreign language communication. The authors conducted their research and experimental work on the basis of the Department of Philology, Translation, and Strategic Communications of the National Academy of the National Guard of Ukraine to identify the degree of influence of the use of virtual educational environments on the level of competence in foreign language communication.

They developed the “Model of formation of a foreign language job communicative competence” based on the fact that the appropriate level of competence in a foreign language professional communication means the ability to obtain a necessary information from foreign sources (while reading and listening) and to formulate one’s thoughts by making oral and written messages in the target language (while speaking and writing) while following the grammatical rules of the target language, using the necessary fund of relevant lexical units (at the level that would indicate the creation

of linguistic competence) in a coherent and logical form (at the level that would testify to the formation of discourse competence), using appropriate verbal and non-verbal communication strategies (at the level that would testify to the formation of strategic competence) and following the customs, rules, beliefs and principles of a certain society of the target language native speakers (at the level that would testify to the formation of sociocultural competence).

The article presents the results of the pedagogical experiment on the formation of foreign language job communication competence based on three criteria (cognitive, motivational-value, and control-evaluative).

Keywords: *artificial language environment, communicative competence of foreign language communication, pedagogical experiment, virtual educational environment.*

REFERENCES

1. *Virtual learning environment "Lviv Polytechnic National University"*. Available at: <http://vns.lpnu.ua/login/index.php> [Accessed 1 March 2023] [in Ukrainian].
2. Viakhk, I.A. (2013). Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence of future specialists in the field of information technologies. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia [in Ukrainian].
3. Havrylenko, K. (2020). *Orhanizatsiini etapy stvorennia dystantsiinoho kursu. Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Organizational stages of creating a distance course. Emergency distance learning in Ukraine]*. Kharkiv: Miska drukarnia [in Ukrainian].
4. Galetskyi, S.M. The formation of communicative competence of future foreign language teachers by the means of information and communication technologies. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Krykun, V.D. (2018). Formation of Foreign Language Professional Competence of Future Military Management Masters. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia [in Ukrainian].
6. Liutyi, V.M. (2020). Theoretical Justification of the Meaning and Specifications of the Linguistic Competence in NGU Officers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*. 5 (336), pp. 35–50. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-5\(336\)-35-50](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-5(336)-35-50) [in Ukrainian].
7. Liutyi, V., Revutska, S. (2021). Improvement of the mechanism of implementation of virtual educational environments in the educational process of military educational institutions. *Materials of the IV*

- international scientific and practical conference “Problems of implementing distance learning in the educational process of higher military educational institutions and possible ways to solve them”*. Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine. Kyiv, pp. 61–63 [in Ukrainian].
8. Liutyi, V., Revutska, S., Bohdanova, O. (2023). *Identification of the dependence of the level of formation of foreign language communication competence of students of higher education of the National Academy of the National Guard of Ukraine on the use of virtual learning environments and elements of distance learning in the educational process*. Kharkiv [in Ukrainian].
 9. Nazari, S., Komsomolenko, O., Shaihirdanova, A., Kozlova, O. (2021). Virtual Learning Environments: A Review and Future Directions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 16 (2), pp. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.12246>.
 10. Ovcharuk, O.V. (2018). Digital competence framework for citizens: a European strategy for determining the level of competence in the field of digital technologies. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Pedagogy and psychology*. 1 (98), pp. 31–38 [in Ukrainian].
 11. Stadnii, A.P. (2020). Models of distance education. *Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Young Scientists Research Papers. Vol. 4, 29*, pp. 151–156 [in Ukrainian].
 12. Khoroshevska, I.O. The structure of virtual learning environment for supporting student-centered training in publishing and printing specialty. *Information Technologies and Learning Tools*. 78 (4), pp. 203–218. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.2885> [in Ukrainian].
 13. Alves Paulo, Miranda Luísa, Morais Carlos. (2017). The Influence of Virtual Learning Environments in Students’ Performance. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 5, no 3, pp. 517–527.
 14. *British Council*. Available at: <https://learnenglish.britishcouncil.org> [Accessed 1 March 2023].
 15. *Cambridge English*. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/countries/ukraine/> [Accessed 1 March 2023].
 16. *Canada.ca*. Available at: <https://www.canada.ca/en/department-national-defence/services/benefits-military/education-training/professional-development/second-language-training.html> [Accessed 1 March 2023].
 17. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1), pp. 1–47.

18. Chris A. Boulton, Carmel Kent, Hywel T.P. Williams. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar' university. *Computers & Education. Vol. 126*, pp. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>.
19. *Distancelearning.anglia.ac.uk*. Available at: <https://distancelearning.anglia.ac.uk/british-army/> [Accessed 1 March 2023].
20. *English Language Teaching*. Available at: <https://elt.oup.com/?cc=ua&selLanguage=uk> [Accessed 1 March 2023].
21. *Jadl.act.nato.int*. Available at: <https://jadl.act.nato.int/CourseCatalog.pdf>.
22. *Pearson Ukraine*. Available at: <https://www.pearson.eu/cee/ukraine/homepage/> [Accessed 1 March 2023].
23. Theocharous, M. (2017). *Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Routledge.

The article was received by the editors 03.03.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Revutska S., Liutyi V., Bohdanova O. (2023). Impact of virtual learning environment on the level of communicative competence formation. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 42*, pp. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-08> [in Ukrainian].

INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A FACTOR OF STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN CULTURE STUDYING

Nataliia Sarnovska

Lecturer, the Foreign Philology Department, Kyiv National University of
Culture and Arts (01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);

e-mail: nat_sarnovskaya@ukr.net;

orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7278-5183>

Yuliia Rybinska

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Head of the Foreign Philology
Department, Kyiv National University of Culture and Arts

(01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);

e-mail: julialeo1619@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2185-7890>

Maryna Antonivska

Lecturer, the Foreign Philology Department, Kyiv National University of
Culture and Arts (01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);

e-mail: antonivska_maryna@ukr.net;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4451-3735>

Positive intercultural interaction and positive changes aggravate cross-cultural communication problems in modern society, caused by contradictions between the values and lifestyles of different peoples. In this regard, the search for ways to transform cultural diversity as a factor hindering intercultural dialogue into a means of mutual understanding and enrichment, into a tool for the development of a socially active and independent personality, capable of being a full-fledged participant in the dialogue of cultures, is becoming more relevant in education. The purpose of the article is to compare the functions of speech activity and culture and show their close relationship; to demonstrate that the methodological meaning of this unity is that speech acts cannot be learned in isolation from culture, and intercultural learning is not just interaction with another culture, but the cultural development of the learner; to consider the intercultural approach peculiarity in learning a foreign language through cognition, evaluation, and comparison of the native culture with the culture of the nation whose language is studied. The research methodology consists of theoretical analysis and generalization of scientific

and methodological literature, which considers the basic principles, concepts, approaches to culture, and universal and cultural features in teaching foreign languages; synthesis of modern theorists' views, to demonstrate the importance of the intercultural approach in language learning and personality development. The authors consider the process of joint learning of language and culture, which involves not only the formation of intercultural competence as one of the results of language learning but also the acquisition of a linguistic and cultural picture of the world as the content of this process, as well as the formation of other competencies, abilities, and qualities of a multilingual, multicultural personality. The process of learning a foreign language can be seen as a unique potential for personal development. It is not only about the development of intellectual qualities that allow one to penetrate the mental space of people of a foreign culture and overcome their cultural isolation, but also about the rooting of value and semantic orientations that contribute to the successful self-realization of modern youth as cultural subjects in a multicultural space.

***Keywords:** foreign language teaching, higher education establishments, intercultural learning, unity of language and culture.*

Problem statement. Today, in the context of globalization, integration processes are actively taking place in the world. The modern globalizing world is characterized by the dynamics of cultural transformations (transitions). Different societies correlate different types of spiritual capital, which determines the worldview, self-determination, motives, and behaviour of different social formations. Ukraine's accession to the world community requires perfect knowledge of foreign languages. Without such knowledge, it will be impossible to join international cooperation, as a foreign language opens up a treasure trove of foreign cultures, and new lifestyles, allows understanding of a different mentality, to form young people who perceive themselves not only as representatives of one particular culture but also as citizens of the world, aware of their importance and responsibility in the global human processes taking place in Ukraine and the world. And in the context of these processes, there is a need to form in the future generation a respectful attitude to the spiritual values of other cultures, the ability to show tolerance towards its representatives, and readiness to promote international cultural relations and successful intercultural cooperation.

Mastering a foreign language is primarily associated with learning a culture. This involves not only the acquisition of cultural knowledge, such as cultural factors but also the formation of the ability and willingness to understand the mentality of native speakers of a target

language and their national characteristics. To communicate in a foreign language, it is necessary not only to persistently study the language, but also the cultural values of the society that uses this language, to gain a lot of additional knowledge that forms the basis of communication. Penetration into the culture of the people whose language is studied is penetration into the system of their perception of the world around them. Language, as a form of intellectual activity, covers all spheres of social life. The culture of peoples, social conditions of their lives, and language are inextricably linked, and therefore, both during the study of a foreign language and when communicating with representatives of other countries and nations, it is necessary to take into account all these important factors. Today, the thesis of the indivisibility of learning a foreign language and getting acquainted with the culture of the country whose language is studied, its history, sociocultural traditions, and peculiarities of the national vision of the world by the native speaker is generally accepted in the methodology of teaching a foreign language.

Recent research and publications analysis. The analysis of philosophical, cultural, psychological, and pedagogical literature gives grounds to state the constant growth of attention to the cultural problems of education and upbringing as a result of systemic and multisystemic consideration of the relationship between education and culture. In today's globalized world, there has been a significant increase in cross-cultural contacts: virtually everyone has an opportunity or obligation to interact with cross-cultural individuals and groups. "Teaching culture in foreign language courses and developing the intercultural communicative competencies of the students is a very topical area of research all over the world" [15]. The main principles, concepts, approaches to culture and universal and cultural specifics in teaching foreign languages are analyzed in the works of many scholars, namely E. Hinkel [8], D. Atay, Kurt G. Gokce, Z. Çamlıbel, P. Ersin, Ö. Kaşlıoğlu [1], L. Sun [16], A. J. Moeller, K. Nugent [13], G. Kovács, [10], J. Llull, A. Palacios, S. Ulkuniemi [12], Mohamed Gedeir Brahim, [2], L. Sun, [17]. Foreign language training in the process of intercultural integration requires appropriate organization of the educational process according to Bo Jiang, Li Liu, Ziwei Guo, Yufei Wang [3]. In linguistics, the problem of co-learning languages and cultures is the focus of scientists, methodologists, and teacher-practitioners due to a large number of studies on the intercultural

communication and dialogue of cultures. The issues of interaction of cultures and intercultural communication are considered in the works of G. Obilișteanu, B. Niculescu [14], L. Holubnycha, I. Kostikova, O. Leiba, S. Lobzova, R. Chornovol-Tkachenko [9], Bo Jiang, Li Liu, Ziwei Guo, Yufei Wang [3], V. Chornous [4], Anthony J. Liddicoat [11], J. Llull, A. Palacios, S. Ulkuniemi [12].

Aim of the article. The article aims to analyze the peculiarities of the intercultural approach to learning a foreign language through the knowledge, appreciation, and comparison of the native culture and the culture of the country of the target language; to demonstrate the close interrelation of speech activity and culture; to prove that the methodological meaning of this unity is that the functions of speech acts cannot be learned in isolation from the functions of culture, and intercultural learning in the context of globalization is not just interaction with another culture, but the cultural development of the learner.

Main research material. The globalized nature of the modern world determines the intersection of life and the cultural meanings of both individuals and civilizations. In the civilization dimension, the problems of communication of cultures of different peoples and communities, including the problem of their coexistence in a single world space, acquire a special status. “We need cultural awareness and cultural competence to relate with empathy to different cultures, with different values and mindsets, rituals and traditions, as well as with different ways of communication” [7]. Learning a foreign language is the main prerequisite for achieving adequate mutual understanding between interlocutors belonging to different cultures. A foreign language is taught not only as a means of communication, and obtaining additional information, but also becomes a means of discovering a different cultural world, comprehending the complexity and versatility of the native language and national culture, national dignity and equality, a means of public education, personal development, individual cognitive abilities, social opportunities, cultural needs. “Educational systems face various challenges: globalization, the fourth industrial revolution, a global recession, and global mobility” [16]. Changes in the socio-cultural context of learning foreign languages in European countries and the recommendations of the Council of Europe on language education have defined a new social order of society in the field of education, in

particular in the acquisition of foreign languages, which involves not only learning to communicate in another language but also the formation of a personality at the intersection of cultures, ready for intercultural communication and ability to effectively resolve intercultural misunderstandings and conflicts. This means that to successfully participate in the dialogue of cultures, students must be aware of the common and distinctive features of their native and foreign cultures.

Thus, the relevance of the topic under study is due to the need to apply a cultural approach to the study of foreign languages, to improve this process and enhance its quality in connection with the processes of globalization and the need to create favourable conditions for personal development, socialization in an environment characterized by the presence of people of different nations and cultures, and the integration of cross-cultural knowledge as a communicative component in the content of education.

Foreign language learning in the process of intercultural integration requires appropriate organization of the educational process. This, in our opinion, is the process of intercultural learning. The study of this problem allows us to conclude that the most adequate is the definition of intercultural learning provided by the European Federation for Intercultural Learning as “a new learning situation in which the student is helped to see differences and realize them not just as obstacles and deviations from established norms; a situation in which each culture is explained in the context of another in the process of self-knowledge and understanding during their interaction. Such a process should involve students both mentally and emotionally” [5].

The intercultural approach is based on the fact that different structurally related or similar cultures interact. This feature is characteristic of this approach. At the same time, the culture of the people whose native language is being studied deserves priority attention, but the considerable emphasis is also placed on the study of the peculiarities of the native culture of the students, the ability to talk about them using a foreign language, as well as the ties that exist between the two peoples and their cultures. An integral element of this approach is the combination of cultural features of the people whose language is studied and the native culture of the students.

The issue of intercultural learning is especially relevant for Ukrainian society today. Intercultural learning is not just interaction

with another culture, but the cultural development of the learner. The process of intercultural learning is based on the effectiveness of interaction with another culture, awareness of one's own, and the search for new ways of coexistence and collaboration with other cultures. Since intercultural learning cannot be a constant and necessarily harmonious process, foreign language teachers of higher educational establishments in Ukraine need to pay attention to the fact that the interaction of two cultures with different value systems often causes conflict. The nature of this conflict is the failure to resolve many difficulties. Among them, it is necessary to mention the different attitudes to many values inherent in a particular culture. Intercultural learning is a two-way process that requires knowledge of others and, accordingly, of one's own. Such learning helps us to feel and understand someone else's cultural identity, and therefore to better understand our own. If we understand others, we will understand ourselves. Therefore, intercultural learning can be defined as the development of the student's ability to recognize foreign cultural phenomena and analyze them in comparison with their own culture to improve the ability for intercultural communication.

Intercultural learning means awareness of the orientation systems of other cultures and reflection on the orientation system of one's own culture. Therefore, intercultural learning is seen as a process of discovering, developing, appreciating, and accepting differences. Only when there is interaction with another culture, which results in the awareness of cultural differences, one can understand one's own culture.

Imagination and understanding of culture become possible when a person encounters another culture. The next step in this process is not to ignore this culture, which is perceived as threatening, because it explores new possibilities that have not been discovered in one's own culture. The intercultural approach is based on the systematic comparison of equivalent areas of one's own and foreign cultures. At the heart of this process are comparison, understanding, interpretation, and hypothesis-building about language forms in specific content. D.K. Deardoff states that "in approaching education from an intercultural paradigm, students not only develop broad knowledge but learn to critically analyze, evaluate and relate to cultural themes and experiences" [6].

The main techniques of intercultural learning are designing and creating situations in which the interaction of cultures takes place. The foreign language lesson should become a place of cultural interaction, during which the student develops the ability to perceive,

compare and evaluate different cultures. The result of intercultural learning is intercultural understanding and intercultural competence, which facilitates smooth verbal and non-verbal communication between representatives of different countries. Therefore, the intercultural approach to teaching foreign languages in non-linguistic education should be considered as a dialogue between the culture of the country whose language is studied and the culture of the native country, including one's own. A foreign language teacher should be able to organize the educational process in a modern higher educational institution taking into account these aspects. The main task of teaching foreign languages should be considered the formation of students' ability, readiness, and desire to participate in intercultural communication. The fulfilment of this task is provided by activities aimed at the development of the multicultural and multilingual linguistic personality of the student. Thus, the dialogue of cultures is the most favourable form of existence and interaction of native and foreign languages in the educational and human space. The use of such methods as the method of problem situations, project work, the method of cross-cultural training, and research work contributes to the cultural and national identity of students, the development of the ability to perceive the norms and values of another culture, the creation of specific situations and appropriate strategies of action in situations of intercultural communication. Such methods allow us to compare two or more cultures, focus on the general difficulties of the communication process and individual cases of intercultural communication, and prepare for contact with other cultures. By modelling problematic situations that reflect the cultural and social phenomena and experiences of the people, we encourage students to think and critically evaluate the phenomena of everyday life of society, to consciously choose their position and appropriate behavior. Thus, we prefer dialogue, cooperation, problem-search, and individualized games among the teaching technologies. They best convey ethnocultural information and social experience, strengthen the sense of collective "we", and develop the culture of interpersonal communication, social and perceptual abilities, and ethnonational identity. Blogs, brochures, calendars and timetables, indicators, signs, maps, menus, weather reports, letters, stories and poems, student diaries, essays, newspaper and magazine articles, newsletters, novels, and interviews may be suggested to meet the cultural objectives of using authentic materials, as well as conversations,

talk shows, advertisements on television, radio, video clips, film fragments, situational animated films, television shows dealing with well-known topics, full-length films, radio and television programs that facilitate the perception of foreign language information and help students to expand their capabilities. The Internet acts as an information and intercultural environment that allows the user to immerse into the culture of a particular country. The interaction of the educational institution with cultural, artistic, youth, and political organizations in the native city, as well as the establishment of links with educational and cultural institutions abroad enables the organization of a unified educational space in which native and foreign cultures are included in the real life of the students, developing cultural and creative skills and activating their social position. The students can develop their cultural and creative skills and activate their social attitudes. Today, the priority development of education is the humanization and spiritual and moral education of the individual. Thanks to the emergence of the humanistic paradigm in education, value orientations have changed. A free, developed, and educated person, capable of living and creating in a constantly changing world, is recognized as having the greatest value.

The modern higher school faces the tasks associated with the creation of conditions for the intellectual and spiritual and moral development of the student, fulfilment of each student's need for self-education, self-education, and self-development. In this regard, a foreign language has great educational and developmental potential. In modern foreign language teaching the main emphasis is made on the development of communication skills, on the formation and increase in the levels of communicative and intercultural competence. Achieving intercultural competence as the ability of an individual to understand his/her own culture and its connection with other cultures (i.e., to identify his/her belonging to a certain linguo-ethno-cultural community), to interact adequately and effectively with partners in communication belonging to other linguo-ethno-cultural communities can help in developing students' intercultural awareness and intercultural skills and abilities.

Conclusions. The cultural potential of a foreign language can be successfully realized by including a cultural and linguistic personality in the context of language and culture learning in activities that require the mobilization of knowledge from all academic subjects and the use of one's personal life experience to solve problem situations of intercultural communication. Then the whole process of learning a foreign language is

oriented to a specific addressee as a subject of the polylogue of cultures. This creates favourable conditions for the development of a student's awareness of the differences between cultures, and tolerant attitudes to different cultures, which helps to awaken in them a sense of pride for their country, people, and culture. The intercultural component in the content of language training contributes to the formation of students' understanding of the dialogue of cultures as the only possible philosophy of existence in modern multicultural communities, which is characterized by ethnic, racial, social, and religious tolerance towards representatives of other cultures. Learning a language through understanding the combination of native and foreign cultures is a promising area not only in pedagogy but also in linguistic and cultural studies and requires further research to find methods and opportunities to realize the main objectives of education.

REFERENCES

1. Atay, D., Gokce, Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., Kaşhoğlu, Ö. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (3), pp. 123–135. Available at: https://www.researchgate.net/publication/239606285_The_Role_of_Intercultural_Competence_in_Foreign_Language_Teaching [Accessed 12 Dec. 2022].
2. Brahim Mohamed GEDEIR. (2021). Culture Teaching in Foreign Language Education: Theoretical Foundations and Pedagogical Implications. *Ex PROFESSO*. 6, pp. 44–53. Available at: https://www.researchgate.net/publication/359257248_Culture_teaching_in_foreign_language_education_theoretical_foundations_and_pedagogical_Implications_Brahim_Mohamed_GEDEIR_Culture_Teaching_in_Foreign_Language_Education_Theoretical_Foundations_and_P [Accessed 12 Dec. 2022].
3. Bo Jiang, Li Liu, Ziwei Guo, Yufei Wang. (2022). A Study of Intercultural Communicative Competence in ELT. *Advances in Journalism and Communication*. 10, 3, pp. 297–306. DOI: <https://doi.org/10.4236/ajc.2022.103018>.
4. Chornous, V. (2022). The problem of intercultural communication in teaching a foreign language in a professional orientation. *Academic Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. 87, pp. 103–107. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38068> [Accessed 12 Dec. 2022].
5. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.

- Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at: www.coe.int/lang-cefr [Accessed 12 Dec. 2022].
6. Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10, pp. 241–266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
 7. Drobot, I. (2021). Multilingualism and Awareness of Cultural Differences in Communication. *Multilingualism – Interdisciplinary Topics*. IntechOpen. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.99178>.
 8. Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, UK: Cambridge Applied Linguistic. Available at: <http://www.elihinkel.org/downloads/CultureInL2Learning.pdf> [Accessed 12 Dec. 2022].
 9. Holubnycha, L., Kostikova, I.I., Leiba, O., Lobzova, S., Chornovoltkachenko, R. (2019). Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 11 (3), pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/149>.
 10. Kovács, G. (2017). Culture in Language Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 9, 3, pp. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030>.
 11. Liddicoat Anthony J. (2020). Teaching languages from an intercultural perspective. *Rethinking Languages Education*. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315107974-13>.
 12. Llull, J., Palacios, A., Ulkuniemi, S. (2018). Fostering Intercultural Competence Through Art and ICT Among University Students in Spain and Finland. *Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning*. IGI Global Platform, p. 26. Available at: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/206106> [Accessed 12 Dec. 2022].
 13. Moeller, A.J., Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. Dhonau S. (Ed.). *Unlock the Gateway to Communication*. Eau Claire, W.I.: Crown Prints, pp. 1–18. Available at: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub> [Accessed 12 Dec. 2022].
 14. Obilișteanu, G., Niculescu, B. (2018). Intercultural Competence in Teaching and Learning Foreign Languages. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, 24 (2), pp. 345–350. DOI: <https://doi.org/10.1515/kbo-2018-0113>.
 15. Reid, Eva. (2010). *Culture – an inevitable part of a foreign language teaching Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education Edition: 1*. Publisher: Brno: Masarykova univerzita. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/>

- 262673666_ Culture_-_an_inevitable_part_of_a_ foreign_language_ teaching [Accessed 12 Dec. 2022].
16. Sorkos, G., Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29: 4, pp. 517–536. DOI: <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.371-375>. DOI: 10.1080/14681366.2020.1765193.
17. Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (2), pp. 371–375. DOI: <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.371-375>.

The article was received by the editors 27.01.2023.

The article was recommended for printing 27.02.2023.

In cites: Sarnovska N., Rybinska Y., Antonivska M. (2023). Intercultural approach to foreign language learning as a factor of students' personal development in the process of foreign culture studying. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 121–134. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-09>.

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Наталія Сарновська

викладач кафедри іноземної філології Київського національного
університету культури і мистецтв
(01133, Київ, вул. Євгена Коновальця, 36);
e-mail: nat_sarnovskaya@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7278-5183>

Юлія Рибінська

докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології
Київського національного університету культури і мистецтв (01133, Київ,
вул. Євгена Коновальця, 36);
e-mail: julialeo1619@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2185-7890>

Марина Антонівська

викладач кафедри іноземної філології Київського національного
університету культури і мистецтв
(01133, Київ, вул. Євгена Коновальця, 36);
e-mail: antonivska_maryna@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4451-3735>

Міжкультурна взаємодія та постійні зміни загострюють проблеми міжкультурної комунікації в сучасному суспільстві, спричинені протиріччями між цінностями та стилями життя різних народів. У зв'язку з цим актуалізується пошук шляхів перетворення культурного розмаїття з чинника, що перешкоджає міжкультурному діалогу, на засіб взаєморозуміння і взаємозбагачення, на інструмент розвитку соціально активної і незалежної особистості, здатної бути повноцінним учасником діалогу культур. Мета статті – порівняти функції мовленнєвої діяльності і культури та показати їх тісний взаємозв'язок; продемонструвати, що методологічний сенс цієї єдності полягає в тому, що мовленнєві акти не можуть бути засвоєні у відриві від культури, а міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається; розглянути особливості міжкультурного підходу у вивченні іноземної мови шляхом пізнання, оцінки та порівняння рідної культури та культури народу країни, мова якої вивчається. Методологія дослідження полягає в теоретичному аналізі та узагальненні науково-методичної літератури, в якій розглянуто основні принципи, концепції, підходи до культури, універсальні та культурні особливості у викладанні іноземних мов; синтезі поглядів сучасних учених, з метою продемонструвати значення міжкультурного підходу у вивченні мови та розвитку особистості. Наукова новизна полягає у розгляді процесу спільного вивчення мови і культури, який передбачає не тільки формування міжкультурної компетенції як одного з результатів навчання мови, а й набуття мовної і культурної картини світу як змісту цього процесу, формування інших компетенцій, здібностей і якостей полікультурної особистості. При цьому ознайомлення студентів із новим способом мовного спілкування і з культурою народу, мова якого вивчається, починається з вивчення особливостей рідної культури. Автори дійшли висновку, що процес вивчення іноземної мови можна назвати унікальним потенціалом для розвитку особистості. Йдеться не тільки про розвиток інтелектуальних якостей, що дозволяють проникнути в ментальний простір іншого народу і подолати свою культурну ізоляцію, а й про вкорінення ціннісно-сміслових орієнтацій, які сприяють успішній самореалізації сучасної молоді як суб'єктів культури в полікультурному просторі.

Ключові слова: *викладання іноземної мови, єдність мови і культури, заклад вищої освіти, іношомовна культура, культурологічний аспект, міжкультурне навчання.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Atay D., Gokce Kurt G., Çamlıbel Z., Ersin P., Kaşlıoğlu Ö. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *İnönü*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol. 10, No. 3. 2009. P. 123–135. URL: https://www.researchgate.net/publication/239606285_The_Role_of_Intercultural_Competence_in_Foreign_Language_Teaching (accessed 12 Dec. 2022).
2. Brahim Mohamed GEDEIR. Culture Teaching in Foreign Language Education: Theoretical Foundations and Pedagogical Implications. *Ex PROFESSO*. 6. 2021. P. 44–53. URL: https://www.researchgate.net/publication/359257248_Culture_teaching_in_foreign_language_education_theoretical_foundations_and_pedagogical_implications_Brahim_Mohamed_GEDEIR_Culture_Teaching_in_Foreign_Language_Education_Theoretical_Foundations_and_P (accessed 12 Dec. 2022).
 3. Bo Jiang, Li Liu, Ziwei Guo, Yufei Wang. A Study of Intercultural Communicative Competence in ELT. *Advances in Journalism and Communication*. Vol. 10, No. 3. 2021. P. 297–306. DOI: <https://doi.org/10.4236/ajc.2022.103018>.
 4. Chornous V. The problem of intercultural communication in teaching a foreign language in a professional orientation. *Academic Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. Vol. 87. 2022. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38068> (accessed 12 Dec. 2022).
 5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2022. URL: www.coe.int/lang-cefr (accessed 12 Dec. 2022).
 6. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10, 2006. P. 241–266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
 7. Drobot I. Multilingualism and Awareness of Cultural Differences in Communication. *Multilingualism – Interdisciplinary Topics*. IntechOpen, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.99178>.
 8. Hinkel E. Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge, UK: Cambridge Applied Linguistic, 1999. URL: <http://www.elihinkel.org/downloads/CultureInL2Learning.pdf> (accessed 12 Dec. 2022).
 9. Holubnycha L., Kostikova I.I., Leiba O., Lobzova S., Chornovol-Tkachenko R. Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Vol. 11, No. 3. 1999. P. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/149>.
 10. Kovács G. Culture in Language Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. Vol. 9, No. 3. 2017. P. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030>.

11. Liddicoat Anthony J. Teaching languages from an intercultural perspective. *Rethinking Languages Education*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315107974-13>.
12. Llull J., Palacios A., Ulkuniemi S. Fostering Intercultural Competence Through Art and ICT Among University Students in Spain and Finland. *Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning*. IGI Global Platform, 2018. P. 26. URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/206106> (accessed 12 Dec. 2022).
13. Moeller A.J., Nugent K. Building intercultural competence in the language classroom. In: Dhonau S. (Ed.). *Unlock the Gateway to Communication*. 2014. P. 1–18. Eau Clarie W.I.: Crown Prints. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub> (accessed 12 Dec. 2022).
14. Obilișteanu G., Niculescu B. Intercultural Competence in Teaching and Learning Foreign Languages. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*. Vol. 24, No. 2. 2018. P. 345–350. DOI: <https://doi.org/10.1515/kbo-2018-0113>.
15. Reid Eva. Culture – an inevitable part of a foreign language teaching Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education Edition: 1. Publisher: Brno: Masarykova univerzita, 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/262673666_Culture_-_an_inevitable_part_of_a_foreign_language_teaching (accessed 12 Dec. 2022).
16. Sorkos G., Hajisoteriou C. Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*. Vol. 29, No. 4. 2021. P. 517–536. DOI: <https://doi.org/110.1080/14681366.2020.1765193>.
17. Sun L. Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 3, No. 2. 2013. P. 371–375. DOI: <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.371-375>.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2023.

Статтю рекомендовано до друку 27.02.2023.

Як цитувати: Sarnovska N., Rybinska Y., Antonivska M. Intercultural approach to foreign language learning as a factor of students' personal development in the process of foreign culture studying. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 121–134. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-09>.

МОДЕЛІ МОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оксана Тростинська

канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: okasana@ua.fm;
orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

Олександра Гребенщикова

канд. філол. наук, ст. викл. кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: grebenschikova@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>

Олена Тітаренко

канд. філол. наук, ст. викл. кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: olena.titarenko@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1425-1698>

Метою статті є загальний аналіз особливостей організації мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти в Україні та систематизація моделей мовного навчання іноземних студентів за роки незалежності країни. Дослідження проводилося в синхронічному та діяхронічному аспектах. Про актуальність вивчення запропонованих моделей навчання інофонів свідчать динамічні зміни у питанні мовного курсу розвитку України.

Авторами запропоновано шість робочих моделей мовної організації навчання іноземців у ЗВО України, де мовами навчання є українська й англійська, виступала певний час у східних та південних регіонах російська, разом з тим мовою соціокультурного спілкування не завжди є мова навчання студента. Проаналізовано переваги та недоліки кожної моделі, особливості їх функціонування, забезпеченість навчальними програмами. Описано зміст мовної компетенції, мовленнєвого та професійного складників. Розглянуто моделі навчання інофонів в умовах білінгвізму (з урахуванням позитивної та негативної інтерференції).

© Тростинська О., Гребенщикова О., Тітаренко О., 2023

Зазначена основна мета навчання української мови здобувачів вищої освіти, що обрали англійську мовою отримання знань з фаху. Ця модель передбачає переорієнтацію змісту компетентностей, що висувуються на перший план (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, міжкультурної).

У статті наведено практичні рекомендації для створення методичного забезпечення навчального процесу в межах різних моделей. Акцентована увага на необхідності інтенсифікації такого роду роботи в умовах підвищення ролі дистанційного навчання та активізації залучення інноваційних методів викладання мови. Запропоновано варіанти вирішення проблем, що виникають під час навчання інофонів української мови як іноземної.

Ключові слова: *білінгвізм, іноземні студенти, навчання мови, українська мова, мовна модель.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мовна ситуація у сучасній Україні далека від стабільності. Радше навпаки, її можна охарактеризувати як таку, що активно трансформується у режимі реального часу.

Єдиною офіційною державною мовою є українська мова [8], однак поряд з українською у повсякденному спілкуванні в частині регіонів українці активно послуговуються іншими мовами. Сучасне українське законодавство (зокрема, Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [14]) виокремлює дві групи мов, які, крім державної, вживаються в Україні у різних сферах суспільного життя: мови національних меншин (молдавська, польська, російська, румунська, угорська) та мови корінних народів (кримсько-татарська, кримчацька, караїмська). Отже, для сучасної України природною виявляється ситуація двомовності, або білінгвізму, в якій «дві мови існують в межах одного колективу, і їх ... використовують у різних комунікативних сферах залежно від соціальних потреб та інших параметрів комунікативного акту» [19: 84].

Найбільш поширений у країні українсько-російський білінгвізм. Історичні передумови вживання російської мови в Україні (у центральних, східних, північних та південних областях) сьогодні загальновідомі (йдеться про наслідки колоніалізму), а їхній аналіз виходить за межі нашого дослідження. Починаючи з 2014 року, вплив російської мови в українському суспільстві зменшується, проте не зникає зовсім. З одного боку, однозначно європейський вектор розвитку України після Революції Гідності вимагає відмови від співпраці

з Російською Федерацією (у тому числі – й від домінування у частині регіонів російської мови). Саме у ці роки активізувався процес національної самоідентифікації українців, і цей процес був ініційований не згори (постановами уряду), а знизу (реальним бажанням багатьох людей, насамперед молоді, підкреслити свою проукраїнську позицію та глибше усвідомити власну мову та культуру). З іншого боку, демократичність української суспільно-політичної системи одночасно з підтримкою державної мови, яку зафіксував уже згадуваний Закон 2019 року «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [14], дозволяє українцям, як і раніше, самостійно обирати, якою мовою здійснювати побутове та особисте спілкування. Таким чином, білінгвізм залишається реальною мовною ситуацією в українській державі, і найбільшою складністю набуває саме українсько-російська двомовність.

З початком повномасштабної війни, розв'язаної Російською Федерацією 24 лютого 2022 року, становище російської мови передбачувано виявляється хитким. Найбільш очевидною масовою реакцією українців є різка відмова від використання російської мови як мови, що асоціюється з країною-агресором. Проте не можна не визнати, що і серед захисників України, і серед мирних проукраїнських громадян є певний відсоток людей, які продовжують вживати у соціально-культурній сфері саме російську мову, залишаючись при цьому патріотами своєї держави.

Безсумнівно, огляд особливостей функціонування російської мови в Україні під час війни ще чекає на свого дослідника, ми ж обмежимося констатацією факту: незважаючи на очевидну токсичність російської мови та російської культури у сучасному світі, ситуація українсько-російської двомовності в Україні так чи інакше зберігається. Отже, іноземні освітні мігранти, обираючи для навчання ЗВО південно-східних регіонів країни, з першого дня перебування потрапляють у двомовне оточення, яке впливає на формування мовної особистості інофона, і це потрібно враховувати під час організації освітнього процесу та мовної підготовки іноземців в українських навчальних закладах. Ми пропонуємо розглянути моделі мовного навчання іноземних здобувачів вищої освіти в Україні з урахуванням особливостей мови навчання, мови соціокультурного оточення та впливу українсько-російського білінгвізму. Слід зазначити, що за останні

роки у зв'язку зі змінами у мовній політиці, освітньому процесі та ситуації в Україні загалом деякі з моделей зазнали змін, а деякі втратили свою актуальність. Отже наше дослідження має не лише синхронічний, а й діахронічний характер.

Мета статті – проаналізувати організацію мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти та систематизувати моделі мовного навчання іноземних студентів, які склалися у ЗВО України за роки її незалежності.

Аналіз актуальних досліджень. Концепція мовної освіти іноземців у ЗВО України зазначає: «Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [21: 8]. В умовах білінгвізму потреби іноземних студентів у різних сферах комунікативного підключення забезпечують різні мови, що необхідно враховувати під час організації освітнього процесу, в тому числі мовного навчання іноземців у ЗВО. Проблеми організації мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти в українських навчальних закладах досліджували у своїх роботах Л. Бей, Я. Гладир, О. Занько, Л. Кисіль, Н. Ушакова, О. Чабан та ін. [1; 2; 6; 7; 23-26]. Білінгвізм як характерну рису української мовної ситуації аналізували Л. Масенко, Ю. Бестерс-Дільгер, А. Девіцька, Н. Матвєєва та ін. [10-11; 13; 5; 12]. Проте загальна ситуація організації мовного навчання іноземних громадян в українських ЗВО з урахуванням українсько-російського білінгвізму не набула системного розгляду, що й визначає **актуальність пропонованого дослідження.**

Викладання основного матеріалу. За роки незалежності іноземні здобувачі вищої освіти навчалися в Україні трьома мовами: українською, російською й англійською. Іноземні громадяни та особи без громадянства, які хотіли отримати вищу освіту, вступаючи до українських навчальних закладів, самостійно

обирали мову навчання (відповідно до своїх можливостей, тобто рівня володіння цією мовою, або вподобань), що фіксувалося в укладеному контракті. Після введення в дію Закону України «Про освіту» [15] освітня діяльність здійснюється державною мовою, а також, якщо навчальний заклад здатен це забезпечити, можливе надання освітніх послуг англійською, тому російська як мова навчання лишилася тільки для іноземних студентів старших курсів відповідно до умов їхніх контрактів. Кількість таких студентів обмежена і найближчим часом скоротиться до нуля.

Залежно від обраної мови навчання та мови соціокультурного спілкування, що домінує в місці проживання освітнього мігранта, в українських ЗВО склалося декілька моделей мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти. Розглянемо кожен з них.

Модель 1. Мова навчання – українська, мова соціокультурного спілкування – українська. Це оптимальна модель, оскільки однією мовою реалізуються всі комунікативні потреби інофонів в умовах мовного середовища, а навчання спрямовано на формування комунікативної компетентності, яка забезпечує навчально-професійне та побутове спілкування, адаптацію в академічному і соціокультурному просторі й отримання спеціальності. Іноземні мігранти, як правило, до приїзду в Україну не мають досвіду вивчення української мови, тому спочатку навчаються на підготовчому факультеті, де опановують українську на рівні B1 (відповідно до загальноєвропейських компетенцій володіння іноземними мовами CEFR), що дає їм можливість вступати до українських ЗВО та отримати якісну вищу освіту. На поглибленому етапі мовне навчання містить чотири взаємопов'язані складники (лінгвістичний, мовленнєвий, професійний та соціокультурний), які реалізують актуальні потреби іноземців в усіх сферах спілкування. Наразі в Україні немає єдиної навчальної програми з української мови для іноземних студентів, кожний навчальний заклад розроблює свої робочі програми відповідно до затверджених у ЗВО освітніх програм та навчальних планів спеціальностей. Об'єднує ці програми домінування навчально-професійної сфери комунікативного підключення, оскільки головна мета означеного контингенту іноземців – отримання якісної вищої освіти, соціокультурна сфера складає зазвичай не більше 10-15 відсотків від загального аудиторного часу,

виділеного навчальними планами на вивчення мовних дисциплін. Зміст мовної компетенції представлений синтаксисом простого і складного речення (найчастіше до навчальних програм включають теми щодо вираження суб'єктно-предикатних, об'єктних, означальних і обставинних відношень). Опис і презентація мовного матеріалу на функційній основі за принципом «від змісту – до форми» дозволяє структурувати лінгвістичні явища, поєднуючи змістове наповнення з формальною організацією. Мовленнєвий складник передбачає розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечує сприйняття та продукування основних функціонально-змістових типів усних і письмових висловлювань, притаманних навчально-професійній сфері: монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування, а в діалогічному мовленні – діалог-розпитування й діалог-бесіда. Професійний складник реалізується через опрацювання текстових матеріалів, представлених фрагментами підручників і лекцій із дисциплін професійної підготовки, статтями з науково-популярних і наукових журналів, що відповідають профілю навчання й спеціальності студентів. Навчання у соціокультурній сфері комунікативного підключення спрямовано на ознайомлення з культурою, традиціями, історією та сучасним станом України, формування толерантного ставлення до країни перебування, її народу, представників інших етносів і культур, вивчення національних стереотипів та правил побутового спілкування.

Модель 2. Мова навчання українська, мова соціокультурного спілкування – російська. Ця модель з'явилася після отримання країною незалежності, проте не була поширеною в українському освітньому просторі і реалізовувалася у частині центральних та південних областей. Після введення в дію закону «Про освіту» її ареал значно збільшився й охоплює східні, південні і частково центральні регіони України. Оскільки знання української мови для таких студентів – основа професійної підготовки за обраною спеціальністю, а сама мова є засобом отримання вищої освіти, навчання української передусім спрямоване на формування вмій і навичок у тих видах та формах спілкування, які задіяні у навчальній діяльності. Тому програми навчання містять лінгвістичний матеріал, що включає конструкції наукового стилю мовлення на рівні простого і складного речення, та спрямовані на формування й розвиток умінь у різних видах читання (вивчаючого,

ознайомчого, проглядового, реферативного) різноманітних текстів професійної тематики, навчання аудіювання (насамперед зняття труднощів під час прослуховування лекцій для сприйняття й розуміння їхнього змісту та конспектування почутого), розвиток репродуктивно-продуктивних і власне продуктивних видів мовленнєвої діяльності, актуальних для підготовки усних повідомлень, доповідей, участі в обговоренні наукових питань, написання рефератів, курсових та дипломних робіт. Варто зазначити, що методика викладання української мови як іноземної – порівняно молода галузь вітчизняної лінгводидактики, яка потребує як осмислення й розвитку теоретичних положень, так і розробки практичних питань, створення навчальних матеріалів (посібників, методичних рекомендацій, дистанційних курсів) для іноземних студентів різних спеціальностей та профілів навчання.

Особливість мовної підготовки за такої моделі полягає в тому, що вона спрямована на забезпечення потреб у вивченні мови навчання (української), водночас іноземці також відчують потреби в опануванні мови соціокультурного спілкування, яка в означених регіонах здебільшого російська. В ініційованій інофонами побутовій комунікації адресати не завжди відповідають державною мовою, що призводить до комунікативних невдач, з приводу яких студенти часто звертаються за поясненнями до викладачів-мовців, які однак не мають ні часу, ні бажання на такі пояснення. У деяких регіонах, де реалізується така модель, почасти послуговуються «українською російською», тобто російсько-українським суржиком [11], що не кращим чином впливає на формування мовленнєвої особистості інофона [2]. Частково вирішити таку проблему, на наш погляд, могли б додаткові факультативні заняття (безумовно, за бажанням студентів і поза навчальним планом), спрямовані на вивчення розмовного мінімуму у межах побутових тем «Знайомство», «На вулиці», «У транспорті», «На ринку» тощо, що сприяло б швидшій адаптації іноземців до нового соціокультурного оточення. Трансформація мовної ситуації в країні – процес довготривалий і складний, тому інофонам доведеться певний час навчатися у ситуації двомовності, а отже наше завдання – забезпечити комунікативні потреби іноземних здобувачів вищої освіти та адаптувати їх до перебування в Україні, розставляючи правильні акценти, що набагато легше зробити в організованому і

керованому освітньому просторі, ніж за допомогою індивідуальних уроків, які пропонують іноземним комунікантам сторонні приватні особи, часто безконтрольно і безвідповідально.

Модель 3. Мова навчання – російська, мова соціокультурного спілкування – українська. У незалежній Україні ця модель швидко втратила актуальність, оскільки зміни державної мовної політики призвели до переорієнтації навчальних закладів в україномовних регіонах на навчання державною мовою.

Модель 4. Мова навчання – російська, мова соціокультурного спілкування – російська. Довгий час ця модель була найбільш популярною у південно-східній частині України, проте її популярність серед іноземних освітніх мігрантів зазвичай прагматична і пов'язана з перспективами подальшого працевлаштування: знання однієї зі світових мов може стати важливою перевагою під час пошуку роботи. Крім того, більшість іноземців з Азербайджану, Туркменістану, Узбекистану й інших країн Західної та Центральної Азії володіють російською на достатньому рівні, щоб вступати до українських ЗВО, не витрачаючи рік на навчання на підготовчому відділенні. Як було зазначено вище, зараз ця модель залишилася тільки для іноземних здобувачів вищої освіти старших курсів, за умовами контрактів яких навчальні заклади зобов'язалися надати їм освітні послуги російською мовою, яка для цього контингенту іноземців наразі є і засобом отримання вищої освіти, і засобом соціокультурного спілкування. Різне змістове наповнення занять з російської мови на різних спеціальностях об'єднувалося загальними комунікативними цілями навчання (на завершальному етапі студенти мали вміти читати різними способами й аудіювати тексти зі спеціальності, складати різні види планів до них, конспектувати й тезувати прочитане і прослухане, ставити питання щодо отриманої інформації та відповідати на питання, усно та письмово передавати основну інформацію прочитаного і почутого, складати тексти за аналогією з використанням планів та візуальних опор, усно і письмово реферувати наукові статті). У процесі формування соціокультурної компетентності іноземні студенти знайомилися з культурою українського народу, стереотипами національної комунікативної поведінки, особливостями спілкування малих соціальних груп. Навчальні матеріали соціально-культурної сфери були спрямовані на реалізацію діалогу культур і містили тексти

для читання й аудіювання та розмовні теми, що відображали культурні, національні, соціальні особливості України та країни студента (наприклад, «Український календар», «Національні свята країни студента», «Культура й ментальність українського народу», «Культура й ментальність народу країни студента», «Вища освіта в Україні і країні студента», «Видатні українські науковці» тощо). Більш докладно з принципами та методами навчання російської мови іноземних здобувачів вищої освіти в українських ЗВО в умовах російськомовного середовища можна ознайомитися в [16].

Зазначимо, що всі іноземні студенти російської форми навчання обов'язково вивчали курс української мови, найчастіше протягом одного семестру обсягом 32-48 годин аудиторних практичних занять. Оскільки вся адміністративна діяльність у навчальних закладах здійснюється українською, накази, розпорядження, розклад занять та сесій, різноманітні довідки й посвідки оформлюються винятково державною мовою, це підвищувало мотивацію іноземців до вивчення української мови. Рівень володіння російською мовою дозволяв під час навчання такої категорії інофонів української застосовувати порівняльний метод (на цьому принципі побудований, наприклад, навчальний посібник «Українська мова для російськомовних іноземних студентів» [18], який ґрунтується на зіставленні системи засвоєної мови з системою мови, яка вивчається). Оскільки українська й російська належать до однієї мовної групи, такий підхід значно полегшував іноземцям опанування української. Досвід роботи свідчить, що найбільш продуктивним для цього контингенту іноземців є навчання української з урахуванням позитивної і негативної інтерференції, що сприяє оптимізації навчального процесу та попередженню системних помилок під впливом російської мови (більш докладно про порівняльний метод навчання та вплив інтерференції на засвоєння української мови російськомовними іноземцями див.: [17]). Водночас не можемо не зазначити, що обсяг навчального часу на вивчення української мови у цій моделі не був достатнім і вимагав додаткових годин, зокрема в межах факультативів з офіційно-ділового мовлення.

Модель 5. Мова навчання – англійська, мова соціокультурного спілкування – українська. Англійську мову для навчання здебільшого обирають іноземці з Індії та африканських країн (Гани, Зімбабве, Кенії, Нігерії, Судану, Танзанії, Уганди),

в яких вона є офіційною мовою. Рівень володіння англійською у цих студентів достатній для здобуття вищої освіти та, як правило, не потребує коригування. Представники інших країн, які виявили бажання навчатися англійською мовою, можуть підвищити свій рівень володіння нею до необхідного для вступу до університетів на підготовчих відділеннях. Навчання англійською пропонують ті ЗВО, які мають можливість формувати окремі групи для іноземних студентів та залучають великий контингент іноземців (медичні, фармацевтичні, юридичні, економічні). Вживання мови-посередника (англійської) на заняттях з української мови полегшує інофонам вивчення мови спілкування.

Основна мета навчання української цього контингенту іноземних здобувачів вищої освіти – формування комплексу вмінь та навичок для спілкування в соціально-культурній, навчально-адміністративній та побутовій сферах, тому на перший план висуваються компетентності, необхідні для здійснення міжкультурної комунікації, до яких належать мовна (знання про структуру мови, мовні одиниці та їхні системні зв'язки, що забезпечує вміння їхнього нормативного використання відповідно до потреб та комунікативної ситуації); мовленнєва (практичне володіння видами мовленнєвої діяльності, вміння розуміти та продукувати різноманітні висловлювання (монологічні, діалогічні, усні, письмові) враховуючи вимоги українського мовленнєвого етикету); соціокультурна (знання особливостей культури й мовленнєвої поведінки українського народу в різноманітних комунікативних ситуаціях та вміння їх застосовувати у процесі спілкування); міжкультурна (здатність орієнтуватися у різних культурах, уміння реалізовувати набуті знання у міжкультурному діалозі, враховуючи соціокультурні особливості його учасників) [9]. Вивчення української мови як засобу соціокультурного спілкування передбачає передусім розвиток усних видів мовленнєвої діяльності за допомогою рольових ігор, навчання різних видів діалогічного мовлення, використання в освітньому процесі проблемного навчання та вільної комунікації [9].

Знайдуть застосування у цій ситуації й інноваційні, «неформальні» підходи до навчання української мови, які дозволять студентів орієнтуватися не лише у передбачуваному дискурсі університетської аудиторії, а й у спонтанній

комунікації з носіями мови. Так, наприклад, надзвичайно актуальною виявляється тема мовних табу (див. про це, наприклад, [3]). У насичених програмах мовного навчання для інофонів, як правило, немає місця для настільки «специфічної» теми, хоча знання мовних заборон та оволодіння практикою вживання евфемізмів безпосередньо пов'язано з успішністю міжкультурного спілкування. Тема табу корелює з темою толерантності, актуальною для сучасного світу, отже особливості функціонування евфемізмів у різних культурах можуть бути цікавими іноземним студентам із різних країн, а робота з цим матеріалом дозволить студенту розвинути власну комунікативну компетентність, інтегруватися в культурне середовище носіїв мови, зрозуміти національно-культурні особливості не лише українців, а й представників інших етносів, які навчаються разом з ним.

Модель 6. Мова навчання – англійська, мова соціокультурного спілкування – російська. Така модель склалася переважно у східних і південних областях України та в Криму. До 2020 року іноземні студенти, які здійснювали мовне навчання у межах цієї моделі, вивчали російську як мову спілкування та ознайомчий курс української як державної мови країни перебування. Після означеного терміну студенти перейшли на вивчення лише української мови, обсяг граматичного і лексичного матеріалу якої у межах навчального курсу відповідає рівням А1-А2, тобто початковому рівню підготовчих відділень (фонетика й графіка, відмінково-прийменникова система, система видо-часових форм дієслів, відмінювання іменників, прикметників, займенників тощо). Відповідно до комунікативних потреб цього контингенту іноземних студентів навчання зорієнтовано на формування соціокультурної компетентності, а відбір навчального матеріалу здійснюється за ситуаційно-тематичним принципом, який відображає специфіку його функціонування в типових життєвих ситуаціях, що максимально наближає навчальний процес до умов реальної комунікації. На жаль, особистої зацікавленості у вивченні української мови студенти англійської форми навчання не мають і сприймають її лише як навчальну дисципліну, про яку можна забути, вийшовши з університетської аудиторії. Зрозуміло, що студенти бачать українську на рекламних вивісках, чують у державних установах, проте щоб запобігти комунікативних невдач,

звертаються до співрозмовників англійською або російською, яку вивчали раніше, й отримують усю необхідну інформацію. Начальній дисципліні, яку викладають раз чи двічі на тиждень, складно конкурувати з російськомовним середовищем, в яке занурюється студент за межами аудиторії. Незнання системи ані української, ані російської мов, вплив російськомовного оточення призводить до того, що у студентів формується спотворена україномовна компетентність. Щоб цього запобігти, необхідно збільшити в навчальних планах кількість годин на вивчення української мови іноземними студентами англійської форми навчання, у тому числі й за рахунок факультативних занять, забезпечити створення на заняттях україномовного середовища за допомогою рольових ігор, введення до навчального процесу більшої кількості діалогів і ситуацій реального спілкування, використання різноманітної наочності, наприклад, полікодових текстів, зокрема мемів (докладно про це див.: [4]) та інтерактивних засобів навчання. За таких обставин особливо важливою стає роль викладача як головного мотиватора навчання, від педагогічної майстерності якого безпосередньо залежить залучення англофонів до навчального процесу та ефективного використання іноземними студентами того інструментарію, який надає ситуація білінгвізму.

Потрібно зазначити, що мотивація іноземців до вивчення української мови й української культури різко зросла з початком повномасштабної російської агресії. Іноземні студенти, змушені у перші дні війни залишити південно-східну територію України через бойові дії, у переважній більшості демонструють співчуття та підтримку українському народові. І намагаються виявити це саме українською мовою, якої вони практично не знали раніше. Мужність українців на полях битв та дипломатичній арені піднімає рівень престижу нації, її мови та культури, беззаперечно підвищує популярність української мови як у самій країні, так і в усьому світі, зокрема й серед іноземних громадян – потенційних здобувачів вищої освіти в українських ЗВО.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ми розглянули основні моделі мовного навчання іноземних здобувачів вищої освіти, які склалися в українських навчальних закладах під впливом існуючої в країні ситуації білінгвізму. Успішна реалізація активних на цей історичний період моделей вимагає від викладачів та методистів зусиль зі створення навчально-методичного

забезпечення освітнього процесу (програм, підручників і навчальних посібників, комп'ютерних матеріалів, дистанційних курсів, презентацій, засобів контролю тощо) для кожної з них. Теоретична розробка методичного підґрунтя для цього може стати напрямом подальших наукових досліджень. Така робота, безумовно, ведеться. Проте вона має бути інтенсифікована, якщо брати до уваги швидкість змін у суспільстві, зростання ролі дистанційної освіти та потреби активного впровадження інноваційних засобів навчання української мови в умовах існуючої в країні мовної ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бей Л.Б., Гростинська О.М. Особливості навчання української мови іноземних студентів на Сході України. *Мова і культура*. 2009. Т. 1 (113). Вип. 11. С. 356–365.
2. Гладир Я.С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2007. № 12. С. 94–97.
3. Гребенщикова О.Г. Мовні табу та способи їх подолання: практика роботи в іншомовній аудиторії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2020. Вип. 36. С. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-03>.
4. Гребенщикова О.Г. Потенціал використання креолізованих текстів у процесі навчання мови іноземних студентів (на прикладі інтернет-мемів). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2021. № 39. С. 26–41. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-39-02>.
5. Девіцька А.І. Дослідження білінгвізму у лінгвістичному та соціолінгвістичному аспектах. *Studia Slavistica: Сучасні тенденції славістики*. / уряд. і відп. ред.: С. Пахомова, Я. Джоганик. Ужгород, 2013. Вип. 13. С. 26–34.
6. Занько О.В. Мовна адаптація студентів-іноземців юридичних ВНЗ у білінгвальному середовищі. *Правове життя сучасної України: матеріали Міжнар. наук. конф. проф.-викл. та аспірант. складу / відп. за вип. В.М. Дрьомін; НУ ОЮА, Півд. регіон. центр НАПрН України*. Одеса: Фенікс, 2014. Т. 2. С. 603–605.
7. Кисіль Л.М. Особливості навчання українського професійного мовлення студентів-іноземців в умовах білінгвізму. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 53. С. 185–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.57593>.

8. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> (дата звернення: 17.01.2023).
9. Костюк С.С. Підходи та принципи формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2018. Вип. 32. С. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-32-05>.
10. Масенко Л. Мова і суспільство: постколоніальний вимір. Київ: Академія, 2004. 164 с.
11. Масенко Л.Т. Суржик: між мовою і язиком. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 135 с.
12. Матвеева Н.Р. Українсько-російський білінгвізм і диглосія в сучасному комунікативному просторі Києва: дис. ... д-ра філософії в галузі гуманітарних наук зі спеціальності 035 Філологія / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Київ; Тернопіль, 2021. 239 с.
13. Мовна політика та мовна ситуація в Україні: аналіз і рекомендації / за ред. Юліане Бестерс-Дільгер. Київ: Києво-Могилянська акад., 2010. 363 с.
14. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 25.04.2019. № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 17.01.2023).
15. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.01.2023).
16. Тростинская О.Н., Копылова Е.В., Алексеенко Т.Н. Обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*: монографія / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. С. 297–341.
17. Тростинська О.М. Порівняльний метод у навчанні граматики української мови російськомовних іноземців. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 27. 2015. С. 108–117.
18. Тростинська О.М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів: підручник. 2-е вид. перероб. і доп. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 130 с.
19. Узунов С. Мовна ситуація в Україні: білінгвізм чи диглосія? *Українське мовознавство*. 2014. Вип. 1 (44). С. 81–93.
20. Ушакова Н.І., Алексеенко Т.М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англomовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*

- на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки*. Вип. 34. 2019. С. 219–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16>.
21. Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2011. Вип. 19. С. 136–146.
 22. Ушакова Н.І. Моделювання та експеримент у створенні підручника з мови навчання для іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 21. 2012. С. 167–175.
 23. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 1. Навчання студентів немовних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 38. 2021. С. 205–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-14>.
 24. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 2. Навчання студентів мовних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 40. 2022. С. 96–122. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-07>.
 25. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 3. Навчання української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 41. 2022. С. 60–81. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-04>.
 26. Чабан О.М. Психолінгвістичний компонент при вивченні російської (української) мови як іноземної. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., 10-11 листоп. 2015 р. Національна академія Національної гвардії України. Харків: ХОГОКЗ, 2015. С. 249–255.*

Стаття надійшла до редакції 25.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Тростинська О., Гребенщикова О., Тітаренко О. Моделі мовного навчання іноземних здобувачів вищої освіти в Україні. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 135–153. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-10>.

MODELS OF LANGUAGE TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Oksana Trostynska

PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square); e-mail: okasana@ua.fm.
orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

Oleksandra Hrebenshchykova

PhD in Philology, Assistant Professor, Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square); e-mail: grebenchshikova@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>

Olena Titarenko

PhD in Philology, Assistant Professor, Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square); e-mail: olena.titarenko@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1425-1698>

The purpose of the article is a general analysis of the peculiarities of the organization of language training for foreign students of higher education in Ukraine and the systematization of models of language training for foreigners since the country gained its independence. The research was conducted in synchronic and diachronic aspects. Dynamic changes in the issue of the language course of Ukraine's development testify to the relevance of the study of the proposed models for teaching inophones.

The authors proposed six working models of the linguistic organization of education of foreigners in higher education institutions of Ukraine, where the languages of instruction are Ukrainian, English, and Russian (used for some time in the eastern and southern regions), however, the language of socio-cultural communication is not always the student's language of instruction. The authors analyse the advantages and disadvantages of each model, the features of their functioning, availability of educational programs and describe the content of language competence, speech, and professional components. The models of learning inophones in conditions of bilingualism (taking into account positive and negative interference) were also thoroughly studied.

There is stated the main goal of teaching the Ukrainian language to the students of higher education who chose English as a medium of instruction in their fields.

This model involves a reorientation of the content of the competencies that come to the fore (linguistic, speech, sociocultural, intercultural).

The article provides practical recommendations for creating methodological support for the educational process of various models. Attention is focused on the need to intensify this kind of work against the background of enhancement of the role of distance learning and intensification of the application of innovative language teaching methods. The researchers propose options for solving the problems that arise during the teaching of Ukrainian as a foreign language to inophones.

Keywords: *bilingualism, foreign students, language model, language teaching, Ukrainian language.*

REFERENCES

1. Bej, L.B. and Trostynska, O.M. (2009). Peculiarities of Teaching Ukrainian to Foreign Students in the East of Ukraine. *Language and culture. 1 (113), Vol. 11*, pp. 356–365 [in Ukrainian].
2. Gladyr, Ya.S. (2008). Vykladannya ukrayinskoyi movy yak drugoyi inozemnoyi u tehničnomu VNZ: problemy i perspektyvy [Teaching Ukrainian as the second foreign language in a technical university: problems and perspectives]. *Bulletin of the Khmelnytskyi National University. 12*, pp. 94–97 [in Ukrainian].
3. Hrebenshchykova, O. (2021). The potential of using creolized texts in teaching languages to foreign students (demonstrated on Internet memes). *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 39*, pp. 26–41. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-39-02> [in Ukrainian].
4. Hrebenshchykova, O. (2020). Language taboos and ways to overcome them: the practice of working in a foreign audience. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 36*, pp. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-03> [in Ukrainian].
5. Deviczka, A.I. (2013). Doslidzhennya bilingvizmu u lingvistychnomu ta sociolingvistychnomu aspektax [Study of bilingualism in linguistic and sociolinguistic aspects]. *Studia Slavistica: Modern trends in Slavic studies. 13*, pp. 26–34 [in Ukrainian].
6. Zanko, O.V. (2014). Movna adaptaciya studentiv-inozemciv yuridichnih VNZ u biligvistychnomu seredovishi [Language adaptation of foreign students of legal universities in a bi-linguistic environment]. *Legal life of modern Ukraine. Vol. 2.*, pp. 603–605 [in Ukrainian].
7. Kisil, L.M. (2016). Peculiarities of teaching of Ukrainian professional language for foreign students in conditions of bilingualism. *Pedagogy and psychology. 53*, pp. 185–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.57593> [in Ukrainian].

8. *The Constitution of Ukraine, adopted at the fifth session of the Verkhovna Rada of Ukraine on June 28, 1996.* Available at: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> [Accessed: 17 January 2023] [in Ukrainian].
9. Kostyuk, S.S. (2018). Approaches and principles of foreign students' intercultural competences development in the process of Ukrainian language teaching. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 32, pp. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-32-05> [in Ukrainian].
10. Masenko, L. (2004). *Mova i suspilstvo: Postkolonialnyy vymir [Language and society: postcolonial aspect]*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Masenko, L. (2011). *Surzhyk: mizh movoyu i yazykom [Surzhyk: between Russian and Ukrainian]*. Kyiv: Vydavnychyj dim “Kyyevo-Mogylyanska akademiya” [in Ukrainian].
12. Matveieva, N.R. (2021). Ukrainian-Russian bilingualism and diglossia in Kyiv modern communicative space. *Extended abstract of PhD's thesis.* Kyiv, Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
13. Besters-Dilger, Yuliane (Ed.). (2010). *Movna polityka ta movna sytuaciya v Ukrayini: analiz i rekomendaciyi [Language policy and language situation in Ukraine: analysis and recommendations]*. Kyiv: National University of Kyiv-Mohyla Academy [in Ukrainian].
14. *On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language: Law of Ukraine dated April 25, 2019. No. 2704-VIII.* Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [Accessed: 17 January 2023] [in Ukrainian].
15. *On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017. No 2145-VIII.* Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [Accessed: 17 January 2023] [in Ukrainian].
16. Trostinskaya, O.N., Kopylova, E.V., Alekseenko, T.N. (2014). Teaching Russian to foreign non-philology students. *Prepodavanie russkogo yazyka inostrannym studentam: teoriya i praktika, tradicii i innovacii [Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations]*. Ushakova, N.I. (Ed.). Pp. 297–341 [in Russian].
17. Trostynska, O.M. (2015). Comparative Method in Teaching the Ukrainian Grammar to Russian-speaking Foreigners. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 27, pp. 108–117 [in Ukrainian].
18. Trostynska, O.M. (2018). *Ukrainian language for Russian-speaking foreign students.* Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
19. Uzunov, S. (2014). Language Situation in Ukraine: Bilingualism or Diglossia? *Ukrainian linguistics. 1 (44)*, pp. 81–93 [in Ukrainian].

20. Ushakova, N.I., Alekseenko, T.M. (2019). The conception of language training of applicants for higher medical education (model 1 – the English-language mode of study). *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 34, pp. 219–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16> [in Ukrainian].
21. Ushakova, N.I., Dubichynskij, V.V., Trostynska, O.M. (2011). The Conception of Foreign Students' Language Training at Ukrainian High School Institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 19, pp. 136–146 [in Ukrainian].
22. Ushakova, N.I. (2012). Modelling and Experiment in the Creation of the Second Language Manual for Foreign Students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 21, pp. 167–175 [in Ukrainian].
23. Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kushnir, I.M. (2021). Formation and development of methodology of language training for foreign students of a classical university. Part 1. Teaching students of non-linguistic specialties. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 38, pp. 205–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-14> [in Ukrainian].
24. Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kushnir, I.M. (2022). Formation and development of the language training methodology for foreign students at classical universities. Part 2. Teaching students of language specialties. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 40, pp. 96–122. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-07> [in Ukrainian].
25. Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kushnir, I.M. (2022). Formation and development of the language training methodology for foreign students at classical universities. Part 3. Teaching the Ukrainian language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 41, pp. 60–81. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-04> [in Ukrainian].
26. Chaban, O.M. (2015). Psycholinguistic component in learning the Russian (Ukrainian) language as a foreign language. *Current issues of education and science.* Pp. 249–255 [in Ukrainian].

The article was received by the editors 25.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Trostynska O., Hrebenshchukova O., Titarenko O. (2023). Models of language training for foreign students of higher education in Ukraine. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 42, pp. 135–153. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-10> [in Ukrainian].

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 14. AGE AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: EXPERIMENTAL DATA

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>

The paper presents a comparative analysis of various groups of data (language acquisition speed, quality of language acquisition, comparative acquisition efficiency depending on the period of exposure, adult-child, and younger-children versus older-children's differences in acquisition) obtained in different experiments over a substantial time span. As it follows from the experimental studies analysis, there is conflicting data regarding the existence of a "critical age" for the foreign language acquisition and its specific limits. Much of the data can be interpreted in various ways. Differences between adults and children, older children and younger children can be explained not only by the existence of the "critical age", but also by other reasons. The advantage of older students may be explained by their better memory, which allows them to learn a large number of clichés with which they successfully communicate, even having a very limited supply of language material. In general, basing on the available data, it is hardly possible to state that there is any age boundary in human life beyond which the foreign language acquisition is impossible or difficult to any serious degree. Experimental data, while contradictory, do not give rise to a straightforward conclusion about the advantage of any age group in any aspect of language. In short-time courses, adults progress faster but on longer stretches, children close the gap and even outpace adults. There are quite a few differences in language acquisition between adults and children, as well as older and younger children, but these differences are probably not due to the existence of a "critical age", but to other factors discussed in the paper. It is likely that adults can learn language just as effectively as children provided the factors that impede their learning (strong instrumental and integrative motivation, absence of unfavorable affective factors, etc.) are eliminated. However, this assumption requires further research.

Keywords: *acquisition quality, acquisition speed, adult-child variations, critical age, foreign language acquisition, period of exposure.*

© Chernovaty L., 2023

Problem statement. *Introduction to the series.* Numerous research projects 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 outlining the impact of learners' age on the foreign languages acquisition basing on experimental data, with the *subject* being the language acquisition speed, quality of language acquisition, comparative acquisition efficiency depending on the period of exposure, adult-child and younger-children versus older-children's differences in acquisition. Its *aim* is to outline a general picture in relation to the abovementioned groups of factors. This is the fifteenth (see the previous issues of this journal [3]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [1], where the author, basing on the theoretical models and research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

Analysis of current research and presentation of the main material. The existence of a hypothetical "critical age" for the foreign language acquisition was to be confirmed in experimental studies aimed at determining its upper limit. Such experiments can be divided into several groups, depending on the object of study: 1) language acquisition speed; 2) language acquisition quality; 3) short-period studies; 4) long-period versus short-period studies. In all groups of research, it is possible to compare adults with children or older children with younger ones.

Language acquisition speed. This type of investigations (see the review in [4; 5; 7; 11]) brought the following results. When comparing older and younger children, adolescents, and adults, it was found that older learners had an advantage over younger ones in the acquisition of those aspects of grammar (morphology and syntax) which are regulated by clear-cut rules. In general, adolescents did better than adults, but their advantage was effective only in short-time courses. In longer courses, this advantage typically ceased to be registered. In one study [24], no age-related difference in phonetics acquisition was observed. In another experiment [9], the analysis of the learning outcomes of 200 subjects showed that there may be age-related variations in the acquisition of different aspects of language. Children aged 11-15 made faster progress in mastering grammar, while 6-10-year-olds were better in learning phonetics.

In an experiment investigating the comparative success of older and younger children in a foreign language acquisition [8], the best results in both grammar and phonetics were shown by older children (7-9 years) (compared to children aged 4-6). The analysis of the three experiments above shows that there is a contradiction in terms of phonetics acquisition results: in the first experiment [24] no age-related variations were registered, in the second one [10] – the younger children prevailed, while in the third one [8] – the older children had the advantage, although in the third experiment the age of the “older” children was approximately the same as that of the younger ones’ in the second experiment. Some researchers [13] attribute it to the dissimilar time the subjects spent in the natural language environment in the different experiments. In experiment 3 [8] the subjects stayed in the target-language country for no more than 9 months, while in the first experiment [24] – for at least 12 months

Quality of language acquisition. The available research may be subdivided into various domains according to the aspects of language acquisition. In pronunciation, results suggest that the age at which language acquisition begins, is an important factor. Puberty (10-12 years of age) seems to be a turning point in the pronunciation acquisition. This conclusion was drawn following the analysis of four studies. The variable in experiment 1 [18] (three groups of subjects) was the age at which the participants started learning a foreign language (group 1: 6-10 years of age; group 2: 11-15 years; group 3: 16-20 years). Group 1 showed the best results, while groups 2 and 3 were not so good (almost 2 and 3 times less effective, respectively). Similar results were obtained in three other experiments. In experiment 2 [22], based on the research of immigrants in the USA and Israel, it was concluded that the time when the language learning starts is more important than the length of exposure. Similar results were obtained in experiment 3 [23] based on the study of Cuban immigrants’ speech. The best results were shown by subjects who arrived in the USA at the age of 1 to 6 years. This study also points to the role of the language learning duration (the optimal length of exposure turned out to be at least 5 years). Similar results were obtained in experiment 4 [14].

Longitudinal Studies. The experiments contrasting speed and quality of adult-child language acquisition compared two types of subjects: those who started language acquisition in childhood and the ones who began it in adulthood. The general conclusion seems to be that, in

the long run, type-1 learners always outperform those of type 2. In the study of Cuban immigrants' speech [23], the best results were shown by the subjects who arrived in the USA at the age of 1-6 years and stayed there at least for five years. The research established a direct correlation between the quality of pronunciation, on the one hand, and the age at which the foreign language acquisition started, as well as the length of exposure, on the other. The same study concluded that the age factor was not decisive and conclusive, as some subjects achieved good pronunciation at an older age.

Similar findings were registered in the studies of the development of the German determiner phrase in 60 child second-language (L2) learners of German between the ages of 3;5 and 7;0, which showed no contingency of child L2 performance and age factors, yet strong correlations with the length of exposure [10]. An analysis of the acquisition of finiteness by German child learners of French demonstrated that successive acquisition of languages exhibits similarities to adult second language acquisition in some aspects of inflectional morphology [15]. In another study [19], it was found that the time frame for Chinese-English bilinguals to catch up with monolinguals (4–6 years) depends on linguistic sub-domain, task difficulty and individual children's language environment. The study also showed that language environment factors shape not only early-stage but also late-stage bilingual development [19].

More categorical conclusions have been drawn in a number of other studies [18; 22]. According to one of them [22], the age of 12 can be a turning point in language acquisition. The authors suggested that the "critical age" imposes certain restrictions on the effective foreign language learning. S. Oyama [18] came to similar conclusions in two experiments. In the first of them, the author concluded that the "critical age" for mastering pronunciation is between 18 months and 12 years of age. Beyond this period, it is unlikely (or impossible) to attain the native speaker's level of pronunciation. The second experiment investigated the relationship between age and listening comprehension. The subjects were asked to aurally recognize 12 sentences which were accompanied by background noise. Each sentence was presented several times with the varying noise level, which was maximal at the first presentation and then decreased with each subsequent one. One point was awarded for correctly understanding a sentence on the first presentation, two points – on the second one, and so on. The points

were then summed up – the smaller the sum, the better the result. On the basis of the findings, it was concluded that the onset of language acquisition was the main predictor of comprehension success.

A similar conclusion has been made in the research of syntax acquisition [20]. The author strongly supports the existence of a “critical age”, placing its upper boundary at the age of 15. In the author’s opinion, beyond that age, it is impossible to acquire a foreign language at the level of a native speaker.

As mentioned above, children predominate over adults in longitudinal research. However, in short-time courses, adults had an obvious superiority over children, even in pronunciation, an area where younger ones are expected to perform better. One study [17] compared high school and college students, on the one hand, and elementary school students, on the other. The older students had a clear advantage. In another experiment [24], older students performed much better in the short run, but after a year of study, the younger ones prevailed. In the author’s opinion, the period between 3-15 years of age is optimal for the acquisition of pronunciation.

Having set this upper limit, the authors thereby refuted the neurophysiological hypothesis, according to which the “critical age” is related to lateralization and, accordingly, should end by the age of 5 (Krashen’s hypothesis) or by the age of 12 (Lenneberg’s hypothesis). Adults also showed higher results in listening comprehension experiments. These results were obtained using the “listen and do” technique [2]. Other authors [24], basing on the results in the Dutch proficiency test by the subjects with English as their native language, categorically deny the existence of any “critical period”. In this experiment, 3-5-year-old subjects showed poorer results as compared to the 12-15-year-olds.

Results of older and younger children’s acquisition in short-time courses. A comprehensive study [9] showed that children under the age of 10 master phonetics better, while 11-15-year-olds prevail in morphology and syntax. The author does not offer emphatic conclusions, cautiously noting that these differences can be explained by diverse factors, such as variability in intellectual development, individual characteristics, etc. According to the author, the concept of “critical age” might be wrong, but age-related differences can play a role in the foreign language acquisition. L. Ekstrand [6] conducted two experimental studies, following which he came to deny the validity of the “critical age” hypothesis.

The first experiment investigated the correlation between age, duration of stay in the country, and proficiency in the foreign language. The author concluded that the ability to learn a foreign language, as well as mental abilities in general, are age-related, i.e., they improve with age. Consequently, the language acquisition efficiency improves as well. According to the author, social and emotional adaptation does not depend on age. Another experiment investigated the correlation between age and the quality of language acquisition in the classroom (i.e., in formal teaching). Despite the differences in the experiment conditions in the first and second cases, the author came to the same conclusions: the theory of “critical age” is not valid. In the author’s opinion, even if there are series of more and less favorable periods for the foreign language acquisition, they may be related to the stages of brain development and the general intellectual ability instead of the doubtful “critical age”.

Conclusions. As it follows from the experimental studies analysis above, there is conflicting data regarding the existence of a “critical age” and its specific limits. Much of the data can be interpreted in various ways. Differences between adults and children, older children and younger children can be explained not only by the existence of the “critical age”, but also by other reasons. For example, some researchers [12] explain the advantage of older students by the fact that they have a better memory, which allows them to learn a large number of clichés with which they successfully communicate, even having a very limited supply of language material.

In its turn, the greater the input (volume of communication), the higher the efficiency of language acquisition. This assumption is confirmed by the results of experimental training of group A (see our previous articles in this journal), where the subjects made rapid progress at the initial stage of learning due to the active use of formulas and intermediate rules in the form of substitution tables. S. Krashen suggests distinguishing between two aspects of language acquisition: basic interpersonal skills (pronunciation, fluency, sociolinguistic competence) and cognitive/mental capacity, which includes the language acquisition ability, memory, general intellectual development, etc. The author believes that the main factor influencing the success of acquisition, is the second aspect. However, in his opinion, these two aspects may develop somewhat differently, with the first one happening earlier, which may be the reason for age-related differences [12].

Neufeld [16] also distinguishes between two levels of language. The first one includes a sufficient amount of functional vocabulary, as well as the basics of pronunciation and grammar, while the second level requires the ability to use complex grammatical structures and various styles of language. According to the author, all people, regardless of age, have an innate ability to acquire languages at both levels, but the second-level acquisition is determined by affective factors (primarily, motivation). Since those factors are much more favorable in child language acquisition, it explains the overall advantage of children.

According to Ellis [7], Neufeld's [16] theory, supplemented by Rozanski's [21] cognitive theory, can explain all known age-related differences in the foreign language acquisition. First, it explains why the sequence of grammatical structures acquisition (almost) does not change with age. The reason is the innate ability of both adults and children to reach the first level of the language [16] equally successfully. Adults do it faster thanks to better developed intellectual abilities [7].

In general, one might agree with the conclusions offered by D. Singleton [23] that, basing on the available data, it is hardly possible to state that there is any age boundary in human life beyond which the foreign language acquisition is impossible or difficult to any serious degree [23]. Experimental data, while contradictory, do not give rise to an unambiguous conclusion about the advantage of any age group in any aspect of language. In short-time courses, adults progress faster but on longer stretches, children close the gap and even outpace adults. There are quite a few differences in language acquisition between adults and children, older and younger children, but these differences are probably not due to the existence of a "critical age", but to the other factors discussed above. It is likely that an adult (in principle) can learn language just as effectively as a child if the factors that impede learning (strong instrumental and integrative motivation, absence of unfavorable affective factors, etc.) are eliminated. However, this assumption requires further research.

REFERENCES

1. Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka* [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor of Sciences thesis extended abstract*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

2. Asher, J., Price, B. (1982). The learning strategy of the Total Physical Response: some age differences. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long, M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 76–83.
3. Chernovaty, L. (2016-2022). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. *Parts 1-14. Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-06>.
4. Chondrogianni, V., Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1 (3), pp. 318–345. DOI: <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05c ho>.
5. Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. N.Y.: Oxford Univ. Press.
6. Ekstrand, L. (1982). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long, M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 123–135.
7. Ellis, R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford Univ. Press.
8. Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*. 8, pp. 111–127.
9. Fathman, A. (1982). The relationship between age and second language productive ability. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long, M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 115–122.
10. Hopp, H. (2011). Internal and external factors in the child L2 development of the German determiner phrase. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1 (3), pp. 238–264. DOI: <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.02hop>.
11. Klein, W. (1988). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
12. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
13. Krashen, S., Long, M., Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*. 13, pp. 573–582.
14. Krashen, S., Seliger, H., Hartnett, D. (1974). Two studies in second language learning. *Kritikon Literarum*. 3, pp. 220–228.
15. Meisel, J.M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? Current Trends in Child Second Language Acquisition: A generative perspective. Haznedar, B., Gavrusseva, E. (Eds.). *Language Acquisition and Language Disorders*. 46, pp. 55–58.
16. Neufeld, G. (1978). A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude. *International Review of Applied Linguistics*. 16, pp. 15–26.

17. Olson, L., Samuels, S. (1982). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long, M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 67–75.
18. Oyama, S. (1982). The sensitive period and comprehension of speech. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long, M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 39–51.
19. Paradis, J., Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Dev Sci*. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12433>.
20. Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*. 30, pp. 449–472.
21. Rosansky, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*. 6, pp. 92–102.
22. Seliger, H., Krashen, S., Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*. 36, pp. 20–22.
23. Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
24. Snow, C., Hoefnagel-Hohle, M. (1982). The critical period for language acquisition: Evidence from Second-Language Learning. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, S., Scarcella, S., Long M. (Eds.). Rowley: Newbury House, pp. 93–111.

The article was received by the editors 01.03.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Chernovaty L. (2023). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 14. Age and foreign language acquisition: experimental data. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 154–165. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-11>.

**ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ
ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ. ЧАСТИНА 14. ВІК І ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДАНІ**

Леонід Черноватий

докт. пед. наук, професор кафедри перекладознавства імені
Миколи Лукаша факультету іноземних мов Харківського національного

університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4);
email: leonid.chemnovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

У статті подано порівняльний аналіз різних груп даних (швидкість та якість засвоєння мови, ефективність засвоєння, залежність від періоду засвоєння, відмінності у засвоєнні між дорослими і дітьми, молодшими і старшими дітьми), отриманих у різних експериментах протягом значного часу. Як випливає з аналізу експериментальних досліджень, існують суперечливі дані щодо існування «критичного віку» для засвоєння іноземної мови та його конкретних меж. Значна частина даних може тлумачитися по-різному. Відмінності між дорослими і дітьми, старшими і молодшими дітьми можна пояснити не лише існуванням «критичного віку», але й іншими причинами. Перевагу старших школярів можна пояснити їхньою кращою пам'яттю, що дозволяє їм засвоювати велику кількість кліше, за допомогою яких вони успішно спілкуються, навіть маючи дуже обмежений запас мовного матеріалу. Загалом, спираючись на наявні дані, навряд чи можна стверджувати, що в житті людини існує якась вікова межа, за якою оволодіння іноземною мовою є неможливим або серйозно ускладненим. Експериментальні дані, хоча і є суперечливими, не дають підстав для однозначного висновку про перевагу будь-якої вікової групи в будь-якому аспекті засвоєння мови. На коротких відтинках дорослі прогресують швидше, але на більш тривалих – діти скорочують розрив і навіть випереджають дорослих. Існує чимало відмінностей у засвоєнні мови дорослими і дітьми, а також між старшими і молодшими дітьми, але ці відмінності, ймовірно, пов'язані не з існуванням «критичного віку», а з іншими факторами, які обговорюються в цій статті. Цілком ймовірно, що дорослі можуть засвоювати мову так само ефективно, як і діти, за умови усунення чинників, що перешкоджають їхньому навчанню (сильна інструментальна та інтегративна мотивація, відсутність несприятливих афективних факторів і т.д.). Однак це припущення потребує подальших досліджень.

***Ключові слова:** відмінності між дорослими і дітьми, засвоєння іноземної мови, критичний вік, обсяг часу на вивчення мови, швидкість засвоєння, якість засвоєння.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 1999. 453 с.
2. Asher J., Price B. The learning strategy of the Total Physical Response: some age differences / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult*

- Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 76–83.
3. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-14. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016-2022. Вип. 29-42. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-06>.
 4. Chondrogianni V., Marinis, T. Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2011. Volume 1. Issue 3. P. 318–345. DOI: <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho>.
 5. Dulay H., Burt M., Krashen S. *Language Two*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1982. 315 p.
 6. Ekstrand L. Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 123–135.
 7. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford Univ. Press, 1989. 327 p.
 8. Ervin-Tripp S. Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*. 1974. Vol. 8. P. 111–127.
 9. Fathman A. The relationship between age and second language productive ability / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 115–122.
 10. Hopp H. Internal and external factors in the child L2 development of the German determiner phrase. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2011. Vol. 1. Issue 3. P. 238–264. DOI: <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.02hop>.
 11. Klein W. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. 112 p.
 12. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. 202 p.
 13. Krashen S., Long M., Scarcella R. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*. 1979. Vol. 13. P. 573–582.
 14. Krashen S., Seliger H., Hartnett, D. Two studies in second language learning. *Kritikon Literarum*. 1974. Vol. 3. P. 220–228.
 15. Meisel J.M. Child second language acquisition or successive first language acquisition? / eds. Belma Haznedar and Elena Gavruseva. *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A generative perspective. Language Acquisition and Language Disorders*. 2008. No 46. P. 55–58.
 16. Neufeld G. A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude. *International Review of Applied Linguistics*. 1978. Vol. 16. P. 15–26.
 17. Olson L., Samuels S. The relationship between age and accuracy of foreign

- language pronunciation / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 67–75.
18. Oyama S. The sensitive period and comprehension of speech / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 39–51.
 19. Paradis J., Jia R. Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. 2017. *Dev Sci*. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12433>.
 20. Patkovski M. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*. 1980. Vol. 30. P. 449–472.
 21. Rosansky E. The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*. 1975. Vol. 6. P. 92–102.
 22. 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.
 23. Singleton D. *Language Acquisition: The Age Factor*. Philadelphia: Multilingual Matters. 1989. 421 p.
 24. Snow C., Hoefnagel-Hohle M. The critical period for language acquisition: Evidence from Second-Language Learning / eds. S. Krashen, S. Scarcella, M. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982. P. 93–111.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Chernovaty L. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 14. Age and foreign language acquisition: experimental data. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 154–165. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-11>.

BASICS OF SCIENTIFIC FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION FOR MASTERS MAJORING IN HISTORY: METHODOLOGICAL ASPECT

Inna Shkarban

PhD in Philology, Associate Professor, English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv University (04053, Kyiv, 18/2 Bulvarno-Kudriavska Str); e-mail: i.shkarban@kubg.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3450-910X>

The present article contextualizes the field of English for Academic Purposes, with a particular focus on the Master students' professional and academic skills in History and the role of the course in their making further career choices. Although literature presents some theoretical and pedagogical models of EAP course designs, there is still no specific methodology for the discipline construction under the academic program for History Masters. The author's views on the design of the discipline "Basics of Scientific Communication in a Foreign Language" are introduced and methodologically substantiated in the work program as well as practically implemented on the basis of the e-learning educational and methodical complex aimed at the first- and second-year Masters in specialty 032 History and Archeology. The competency-based approach reflects the original conception of EAP in its concentration on discipline-specific texts and academic communication activities appropriate to the academic history where language is foregrounded and seen as constitutive of content encompassing chronological thinking, the ability to identify the time sequence for each historical event; historical comprehension, the skills to read and construct historical narratives imaginatively; historical analysis and interpretation, techniques in comparison and distinguishing experiences, beliefs, ideologies; historical research, including historical issues analysis and decision making, the ability to formulate historical problems in question based on historical sources, find contradictions in historical records, and establish socially significant historical interpretations. The focus on socio-cultural and professional competencies in the ethical dimension provides opportunities to examine the relationships between historical events in their past-present-future time sequencing from the history study perspective. The author's work program on the discipline design and the implemented e-learning educational and methodical complex practically aim at the development of students' general and professionally oriented communicative competencies in English

© Shkarban I., 2023

(linguistic, sociolinguistic, and pragmatic) to succeed in effective communication in their academic and professional environments.

Keywords: *discipline-specific course content, English for Academic Purposes (EAP), e-learning educational and methodical complex, historical thinking, methodological aspect.*

Problem statement. English for Specific Purposes (ESP) has grown to become a significant research study area of English as a Second Language (ESL) since 1960. Due to the Bologna Process, The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) introduction in 1989 within the framework of the Erasmus / Socrates program, notable concerns to adapt courses, materials, and methodologies of the official curricula to the European requirements led to focusing on the competency-based educational efforts. English for Academic Purposes (EAP) emerged mainly to carry out a “target situation analysis” to identify the students’ communicative needs for their specific academic context with the expectation that the EAP course would prepare students for gainful involvement in future academic research in their professional settings [1: 195].

The actuality of the paper. Although literature presents several theoretical and pedagogical models of EAP course designs, research still lacks a specific methodology for the discipline construction under the academic program for History Masters. A comprehensive review of the relevant literature amongst history educationalists reveals the general claim that students are not to be treated as “receptive vessels for historical facts”, they are to get engaged with “the discipline’s unique problems, practices and habits of mind” [2: 332]. The approaches of researchers in academic history differ in their emphasis, scope, focus, and precise purpose. Nonetheless, they all substantiate the fundamental competency-based educational methodology to achieve “historical literacy,” “historical consciousness”, “historical competence”, “historical reasoning”, and “historical thinking” [12: 88].

Moreover, it is not studied enough how disciplinary variation in EAP meets the specific academic speaking, listening, reading, and writing skills of History Masters. Therefore, this paper analyses a degree of variation of the history-focused EAP in its specific competency-based methodological aspects.

The purpose of the article. The paper aims to examine the teaching of English for Academic Purposes (EAP) treating the issues related to the academic discipline “Basics of Scientific Communication in

a Foreign Language” for History Masters and assess factors that impinge upon methodologies, course design, and classroom activities.

Analysis of current research. The present study is grounded in the increasingly dominant consensus amongst EAP education experts that an EAP course designer needs to construct context-specific frameworks, selecting and combining compatible teaching procedures and materials, which highlight the discipline-specific course content, in particular, the lexical-grammatical and textual features found in the subjects’ discourses to help students process professional texts [1: 199]. R. Anderson states that the discipline-specific texts provide an intellectually stimulating focus on a foreign language allowing the teacher and students to participate in rich and challenging dialogue settings, being deeply involved in “the joint act of knowing and re-knowing the object of study” in terms of I. Shor and P. Freire instead of the static knowledge transfer [1: 198].

According to A.M. Ramdhani, M. Naim, and Sumardi, the historical thinking competency-based approach encompasses chronological thinking, the ability to identify the time sequence for each historical event; historical comprehension, the skills to read and construct historical narratives imaginatively; historical analysis and interpretation, meaning techniques in comparison and distinguishing experiences, beliefs, ideologies; historical research, aimed at historical issues analysis and decision making, the ability to formulate historical problems in question based on historical sources, find contradictions in historical records, and establish socially significant historical interpretations [10: 2].

A coherent framework for reviewing current research on students’ historical thinking skills outlined in a wide corpus of a thorough academic history analysis by P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, B. Martin, T. Huijgen, B. Henkes, and others centers around the concepts of historical significance, primary source evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspective-taking, the ethical dimension [7: 122].

Therefore, the methodological and conceptual basis outlined in the research has a concrete practical application suggested to address EAP designers aimed at professional competencies formation of the future specialists in academic history, emphasizing foreign language learning framework to meet complex real-life professional settings. In particular, Johan van Driel, Jannet van Drie, and Carla van Boxtel claim that the significance of a historical person, reasoning, reading, and writing

are highly interrelated, so it is relevant to study students' learning processes while they reason, read, and write to evaluate how the assignment of significance is influenced by historical perspectives because students might encounter problems with these activities, especially in foreign language scientific communication [12: 187].

Questioning the content of EAP courses, N. Fedorova substantiates that note-taking, proving feedback, effective reading strategies, independent learning, critical thinking, time management, using the library, editing, proofreading, and presentation skills naturally appear to be the indispensable elements of an EAP course in developing learners' academic study skills [6:403]. Nevertheless, in terms of language learning, a particular EAP course under the IELTS score, as demonstrated by W. S. Pearson, raised a considerable concern voiced by the students whose expectations of the targeted and systematic improvement of their general language skills, had not been met [9:7]. This shortfall of the EAP can be explained by the dominance of content-based instruction concerned with teaching language through the context of a particular subject. N. Fedorova, D. M. Brinton, and C. A. Holten argue in favour of incorporating a more systematic substantial grammar coverage in an EAP course, considering grammar importance for academic writing, especially such competencies as word order and sentence structuring to write clearly without meaning being obscured, demonstrating language knowledge, concision, and accuracy [6: 406].

Presentation of the main material. Educational and scientific program 032.00.01 History developed on the basis of the draft standard of higher education of the second (master's) level of knowledge in 03 Humanities, specialties 032 History and archeology at Borys Grinchenko Kyiv University has been implemented since 2019. "Basics of Scientific Communication in a Foreign Language" as an obligatory component covers program general (GC) and professional competencies (PC) and specifies program learning outcomes (PLO): GC1. Ability to purposefully accumulate knowledge, independently search and process information; PC1. Ability to identify and process historical sources of various kinds, analyze scientific texts, and summarize this information; PC3. Ability to create texts in one of the foreign languages using terms that are accepted in the professional environment; PC4. Ability to participate in discussions on a particular scientific problem, in various forms of scientific communication; PLO12. Ability to demonstrate skills of professional

communication using a foreign language; PLO 14. Ability to participate in the implementation of real research projects [5].

The author's views on the design of the discipline "Basics of Scientific Communication in a Foreign Language" are introduced and methodologically substantiated in the work program as well as practically implemented on the basis of the e-learning educational and methodical complex aimed at the first- and second-year Masters in specialty 032 History and Archeology. The 6-ECTS credit program covers content modules in the historical investigation: key research concepts and professional career skills; stylistic features of academic writing, scientific article layout and formulaic language, case studies of strong and weak argumentation in the paper, degrees of assurance, critical paper review and genre analysis, practical tutorials on how to prepare a scientific paper for publication; plagiarism, academic integrity, and intellectual property concerns; the basis of the International English Language Testing System; scientific methods, quantitative and qualitative approach to historical research, data interpreting, graphs, charts, diagrams analysis, coverage of the recent research in History and Archaeology field; international conferencing, speech and presentation structuring as well as presentation of scientific findings in Master Thesis.

The competency-based approach to the design of the e-learning educational and methodical complex reflects the original conception of EAP in its concentration on discipline-specific texts and academic communication activities appropriate to disciplines where "language is foregrounded and seen as constitutive of content" [1: 200]. A significant number of studies have revealed that EAP courses will practically aim at the development of students' general and professionally oriented communicative competencies in English (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic) to succeed in effective communication in their academic and professional environments.

The learners of English as a foreign language are to master the language to meet the requirements of the academic discourse settings for completing various academic tasks. Researchers are increasingly required to publish their findings in prestigious highly scored academic journals in the field to get promoted in their scientific professional circles. In this regard, academic genre knowledge, in particular mastering the research article layout and its rhetorical structures empowers the History Masters to comply with the existing academic conventions and thereby raise their

confidence to present the findings of their research to accommodate in a broader scientific community environment. Indeed, S. Mavadat and S. Talebi explicitly demonstrate in their study that incorporating genre-based activities and tasks in the EAP writing syllabi and materials is recommended to familiarize graduates with the established discursive norms because most non-native authors obviously confront difficulties in writing academic texts that fulfill the expectations of international reviewers and editorial boards [8: 1].

In a similar vein, reasoning within the framework of historical significance undeniably encompasses a claim on the significance of a particular person, historical event, or process and the arguments to support it. This argumentative structure relates to aspects of change and continuity as well as establishes causes and consequences. The focus on socio-cultural and professional competencies in the ethical dimension contributes to the historical events analysis in their past-present-future sequencing from the historical significance study perspective. Johan van Driel, Jannet van Drie, and Carla van Boxtel argue that reasoning, reading, and writing are of paramount importance for historical significance claim development and support because history academic research is grounded on sourcing, corroboration, and contextualization [12: 187].

Reading historical narratives involves splitting the text structure into small segments to perceive the main idea and discursive architectonics which requires a complex of reading skills, that is defining a historical account objective, identifying the topic, summarizing, establishing the correlation between words, sentences, and paragraphs. Overall, a correlation model of argument at the macro level comprises the selection of relevant evidence, the writer's position, and the presentation of the historical perspective in a series of logically ordered propositions [12: 188].

Therefore, the right focus of the EAP designers in history should be necessarily placed on the students' ability to formulate strong arguments depending on their subject knowledge, the ability to write logically and coherently, and the ability to demonstrate their voice and stance [13: 25]. Johan van Driel, Jannet van Drie, and Carla van Boxtel suggest that to write a persuasive text in academic history, arguments should be sustained with evidence retrieved from historical sources, accurately interpreted and coherent in the historical context, exemplified with recording, explanation, and arguing as discussion

necessary contains background explanation, perspectives outline, and position [12: 189-190].

The content and methodological analysis of learning materials designed for the EAP course “Basics of Scientific Communication in a Foreign Language” for History Masters shows that most of them introduce students to theory- and research-informed perspectives and guide them in putting theory to use in real-life professional contexts. Nonetheless, needs analysis refers to the constant flexible EAP course correlation due to the systematic scrutinizing of all subjective and objective information necessary to identify and validate curriculum purposes that satisfy the students’ language learning requirements within the context of learning and teaching situation.

Conclusions and suggestions for further research. The questions raised in the article present clear directions for further inquiry. The research assumes that the quality of the EAP for History Masters depends on the teachers’ ability to adapt to the students’ needs. The framework aims to provide a systematic overview of the competency-based academic methodology of historical thinking applied flexibly in diverse educational contexts.

Argumentative reasoning shown in academic history narrative reading and writing is an important object of study to develop and support claims about historical significance while focusing academic research in history on concepts of historical significance, primary source evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspective-taking, and the ethical dimension. From a linguistic standpoint, a correlation model of argumentation at the macro level comprises the selection of relevant evidence, the writer’s position, and the presentation of the historical perspective in a series of logically ordered propositions to feature evidence, precision, objectivity, explicitness, accuracy, hedging, formal structuring, and balanced clarity. Academic writing is seen as a primary tool to engender historical thinking and reflect how disciplinary knowledge is created and shared in professional settings. History educationalists thoroughly substantiate the value of the academic discipline in practical focus on critical reading and clear, persuasive writing embracing practical skills in creative writing, composition layout, and structure, encouraging experimentation in both historical analysis and in particular all genres writing to demonstrate tangible evidence of historical thinking competencies

mastering. Further research would be done during the implementation stage of the EAP course “Basics of Scientific Communication in a Foreign Language” for History Masters to test the usability and effectiveness of the didactical and methodological framework in authentic classroom settings using experimental studies to determine its validity.

REFERENCES

1. Anderson, R. (2014). A Parallel Approach to ESAP Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 136, pp. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.313>.
2. Bain, R. (2000). Models for teaching. Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history*. New York University Press, pp. 331–352.
3. Basturkmen, H. (2021). *Linguistic Description in English for Academic Purposes*. New York: Routledge.
4. Bernad-Mechó, E. (2021). Combining Multimodal Techniques to Approach the Study of Academic Lectures: A Methodological Reflection. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 43.1, pp. 178–198. DOI: <http://doi.org/10.28914/Atlantis-2021-43.1.10>.
5. *EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC PROGRAM 032.00.01. History second (master's) level of higher education*. (2019). Approved by the decision of the Academic Council of Borys Grinchenko Kyiv University. May 30, 2019. Available at: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/iff/2019/op_master-ist_eng.pdf [Accessed 20 Jan. 2023].
6. Fedorova, N. (2021). Questioning EAP: a critique of the English for Academic Purposes courses at university. *The journal of teaching English for Specific and Academic Purposes*. 9, pp. 401–408. DOI: <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103401F>.
7. Martin, B., Huijgen, T., Henkes, B. (2021). Listening like a historian? A framework of 'oral historical thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*. 8(1), pp. 120–138. DOI: <https://doi.org/10.52289/hej8.108>.
8. Mavadat, S., Talebi, S. (2021). Genre Analysis of Research Article Abstracts in English for Academic Purposes Journals: Exploring the Possible Variations across the Venues of Research. *Education Research International*. 2021. (Article ID 3578179), 5, p. 408. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/3578179>.
9. Pearson, W.S. (2020). Mapping English Language Proficiency Cut-Off Scores and Pre-Sessional EAP Programmes in UK Higher Education.

- Journal of English for Academic Purposes*. 45, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100866>.
10. Ramdhani, A.M., Naim, M., Sumardi. (2018). Developing student's historical consciousness by understanding the Indonesian history and the historical thinking. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 243, *The First International Conference on Environmental Geography and Geography Education (ICEGE) 17–18 November 2018*, University of Jember, East Java, Indonesia. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/243/1/012150>.
 11. Song, Y., Zhou, J. (2022). Revising English Language Course Curriculum Among Graduate Students: An EAP Needs Analysis Study. *SAGE Open*. 12 (3), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221093040>.
 12. Van Driel, J., van Drie, J., van Boxtel, C. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*. 10 (1), pp. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>.
 13. Walková, M., Bradford, J. (2022). Constructing an Argument in Academic Writing Across Disciplines. *ESP Today*. 10 (1), pp. 22–42. DOI: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.2>.
 14. Zabolotna, O., Gut, N., Shcherban, I. (2022). The role of English for Academic Purposes in maintaining future teachers' interest in research. *Advanced Education*. 9 (20), pp. 115–120. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236>.

The article was received by the editors 23.01.2023.

The article was recommended for printing 01.03.2023.

In cites: Shkarban I. (2023). Basics of scientific foreign language communication for masters majoring in history: methodological aspect. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 166–177. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-12>.

ОСНОВИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ДЛЯ МАГІСТРІВ ІСТОРІЇ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Інна Шкарбан

канд. філол. наук, доцент кафедри англійської мови та комунікації
Київського університету імені Бориса Грінченка
(04053, Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2);
e-mail: i.shkarban@kubg.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3450-910X>

У статті висвітлено проблематику досліджень з англійської мови для академічних цілей, виокремлено професійні та академічні компетентності магістрів з історії, наголошено на значенні дисципліни у подальшому професійному зростанні. Незважаючи на те, що в літературі представлено низку теоретичних і педагогічних моделей розробки курсів з англійської для академічних цілей, відсутні конкретні методики створення робочих програм для магістрів історії. Авторська методика викладання дисципліни «Основи наукової комунікації іноземною мовою» впроваджується та методично обґрунтовуються в робочій програмі, а також практично реалізуються на базі електронного навчально-методичного комплексу для підготовки магістрів першого та другого курсу спеціальності 032 Історія та археологія. Компетентнісно-орієнтований підхід втілено у вихідній концепції англійської для академічних цілей щодо зосередженості на професійно-орієнтованих текстах та науковій комунікації у сфері академічної історії, де мова є первинним складником змістотворення, що охоплює хронологічне мислення, здатність ідентифікувати історичні події у часовій послідовності; історичне розуміння, навички читання та побудови історичних наративів; історичний аналіз та інтерпретацію, порівняльний аналіз та диференціацію досвіду, переконань, ідеологій; історичні дослідження, що ґрунтуються на аналізі історичних подій і стратегій прийняття рішень, здатності досліджувати дискусійні історичні проблеми на основі історичних джерел, знаходити протиріччя в історичних документах і встановлювати суспільно значущі історичні інтерпретації. Зосередження уваги на соціокультурних і професійних компетентностях в етичному вимірі дає можливість встановити взаємозв'язки між історичними подіями в їх часовій послідовності минуле-теперішнє-майбутнє в історичній перспективі. Авторська робоча програма з дисципліни та впроваджений електронний навчально-методичний комплекс практично спрямовані на розвиток у студентів загальної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою (лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної) для успішного ефективного спілкування в навчальній діяльності та професійному середовищі.

Ключові слова: англійська мова для академічних цілей, електронний навчально-методичний комплекс, зміст дисципліни, історичне мислення, методологічний аспект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anderson R. A Parallel Approach to ESAP Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 136. P. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.313>.

2. Bain R. Models for teaching. *Knowing, teaching and learning history* / P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (Eds.). New York: New York University Press, 2000. P. 331–352.
3. Basturkmen H. *Linguistic Description in English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2021. 112 p.
4. Bernad-Mechó E. Combining Multimodal Techniques to Approach the Study of Academic Lectures: A Methodological Reflection. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 2021. Vol. 43.1. P. 178–198. DOI: <http://doi.org/10.28914/Atlantis-2021-43.1.10>.
5. *EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC PROGRAM 032.00.01. History second (master's) level of higher education*: approved by the decision of the Academic Council of Borys Grinchenko Kyiv University May 30, 2019. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/iff/2019/op_master-is_eng.pdf (accessed 20.01.2023).
6. Fedorova N. Questioning EAP: a critique of the English for Academic Purposes courses at university. *The journal of teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 9. P. 401–408. DOI: <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103401F>.
7. Martin B., Huijgen T., Henkes B. Listening like a historian? A framework of 'oral historical thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*. 2021. Volume 8 (1). P. 120–138. DOI: <https://doi.org/10.52289/hej8.108>.
8. Mavadat S., Talebi S. Genre Analysis of Research Article Abstracts in English for Academic Purposes Journals: Exploring the Possible Variations across the Venues of Research. *Education Research International*. 2021. Issue 2021 (Article ID 3578179). 5. P. 408. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/3578179>.
9. Pearson W.S. Mapping English Language Proficiency Cut-Off Scores and Pre-Sessional EAP Programmes in UK Higher Education. *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. Vol. 45. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100866>.
10. Ramdhani A.M., Naim M., Sumardi. Developing student's historical consciousness by understanding the Indonesian history and the historical thinking. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 243, The First International Conference on Environmental Geography and Geography Education (ICEGE) 17–18 November 2018*, University of Jember, East Java, Indonesia. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/243/1/012150>.
11. Song Y., Zhou J. Revising English Language Course Curriculum Among Graduate Students: An EAP Needs Analysis Study. *SAGE Open*. 2022. Vol. 12 (3). P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221093040>.

12. Van Driel J., van Drie J., van Boxtel C. Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 10 (1). P. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>.
13. Walková M., Bradford J. Constructing an Argument in Academic Writing Across Disciplines. *ESP Today*. 2022. Vol. 10 № 1. P. 22–42. DOI: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.2>.
14. Zabolotna O., Gut N., Shcherban I. The role of English for Academic Purposes in maintaining future teachers' interest in research. *Advanced Education*. 2022. Vol. 9 (20). P. 115–120. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236>.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2023.

Статтю рекомендовано до друку 01.03.2023.

Як цитувати: Shkarban I. Basics of scientific foreign language communication for masters majoring in history: methodological aspect. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 166–177. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-12>.

DIFFICULTIES IN MASTERING PHRASAL VERBS IN PROFESSIONAL ENGLISH

Tetiana Yablonska

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Department “Philology”,
Odesa National Maritime University (65029, Odesa, 34 Mechnykova Str.);
e-mail: applle9@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6801-8704>

The article deals with the issue of the usage of phrasal verbs in professional English. First, profound knowledge of modern English is impossible without a confident command of phrasal verbs. Secondly, phrasal verbs are among the most used verbs in everyday colloquial speech and it is impossible to imagine modern English without them. One of the predominant features of phrasal verbs is that the meaning of the same verb can change beyond recognition or become opposite in combination with different postpositions. Precisely because of this, the purpose of the research is connected with the identification of challenges encountered in mastering phrasal verbs due to these combinations functioning not only at the everyday level but also as a full-fledged component of the language of professional communication. This suggests that the semantic relationships between the parts of phrasal verbs are crucial. To achieve the set goal, the following methods of teaching were applied: descriptive (for a general description of the context of a phrasal verb in English); contextual-interpretive (to identify the functional and semantic meaning of a phrasal verb), as well as a method of creating a problem situation using a phrasal verb.

The author highlights the main features of phrasal verbs that cause difficulties in learning English, considers lexico-semantic variants of phrasal verbs presented in modern phraseological dictionaries; gives some examples of professionally oriented phrasal verbs in modern English and the reasons for their appearance. It has been proved that modern English is difficult to imagine without them owing to their specificity, diversity of the context, and semantic relationships between the parts of phrasal verbs. The same can be said about their polysemy, variety, and idiomaticity. Such popularity of phrasal verbs is explained by their semantic brevity and informativeness. They can be a highly productive means of language economy. The functioning of phrasal verbs is directly related to the mobility of these language combinations, and their ability to acquire new and transform existing lexical meanings for their expansion to new concepts and phenomena. In turn, scientific and methodical bases of using phrasal verbs in the appropriate professional English context will serve as a perspective for further research.

Keywords: *context, idiomaticity, phrasal verbs, polysemy, professional English.*

© Yablonska T., 2023

The relevance of the research. Despite its many variants and the presence of specific features for each nationality, English remains the most popular language on the entire globe. What role does the English language play in our lives now? Today, it is taught everywhere: at schools, colleges, universities, courses, and even at kindergartens. In our age of digital technologies, anyone who wants to learn English can do it via Skype without even leaving home. On the one hand, it is very convenient for business or creative people who are short of time. On the other hand, anyone also has a great opportunity to learn a language online for many pressing reasons, such as pandemics, natural disasters, and even in times of emergency or war. It is implied that any educated person is simply obliged to master the English language, as it is a key to further self-education, self-improvement, and achieving certain success in any field of activity. When learning English, many people face difficulties in the process of mastering phrasal verbs due to their specificity. The fact is that they tend to change their meanings quickly and unexpectedly, and there are a lot of them in the language (almost 12,000 thousand units). Like all words in modern English, most verbs are of Latin (Romance) or Germanic origin. Historically, words of Germanic origin belong to the neutral or colloquial vocabulary. Numerous phrasal verbs were formed based on verbs of Germanic origin [7: 112].

Profound knowledge of modern English is impossible without a confident command of phrasal verbs. A phrasal verb is a combination of a verb with a postposition (adverbial or prepositional particle), leading to the appearance of an integral semantic unit, as a rule, with several lexical meanings. This group of verbs is a unique, complex, rather extensive, and the least studied section of the English vocabulary, and is widely used, as is commonly believed, in daily conversation.

Let us consider that phrasal verbs are among the most used verbs in everyday colloquial speech. One of the features of phrasal verbs is that the meaning of the same verb can change beyond recognition or become opposite in combination with different postpositions. E.g., the verb *to count* with prepositions *for*, *on*, and *out*. *This deal counts for nothing. It won't help you to improve your financial situation.* – Ця угода не має ніякого значення. Вона не допоможе тобі покращити твоє фінансове становище. *I am counting on your support in this tricky situation.* – Я розраховую на твою підтримку в цій складній ситуації. *The House was counted out.* – Засідання палати було

відкладено через відсутність кворуму. The old fighter was counted out at the end of the third round. – Старого боксера було нокаутовано наприкінці третього раунду. This suggests that the semantic relationships between the constituent parts of phrasal verbs are extremely important.

It should be noted that the conceptual inconsistencies between Ukrainian and English, the polysemy, diversity, and the idiomatic nature of phrasal verbs lead to difficulties in their perception, understanding, and use. The difficulty in mastering phrasal verbs is also caused by the fact that their number is steadily growing. The frequency of their use is also increasing. This is not surprising, because phrasal verbs are characterized by mobility. Some phrasal verbs disappear, and new ones appear, changing their meaning over time. The vocabulary of the English language is constantly updated, and modernized, reflecting the changes taking place in the world and people's lives. Phrasal verbs adapt to new situations, acquiring a wide range of meanings associated with the professional and social activities of people in different areas of communication. Such phrasal verbs, i.e., professionalisms are found in the speech of representatives of certain professions. In addition to basic meanings, they acquire additional narrow meanings due to belonging to a particular discourse.

What makes English so attractive to many people around the world? Its beauty lies in the diversity of vocabulary, the presence of colorful regular expressions, turns of phrases, idioms, phraseological units, proverbs, sayings, and many phrasal verbs [8]. It is because of this that we consider it expedient to pay attention to an issue closely related to the specifics of the use of phrasal verbs in classes in English lexicology and professional English.

Analysis of recent research and publications. From the point of view of the famous Hungarian researcher K. Lomb, “a foreign language is the only thing you need to know, even badly” [3: 7]. During the analysis of the necessary literature, it can be seen that it concerns such an urgent problem of general lexicology as the ambiguity of lexical units in the text of any style. It is most often inherent in the artistic style. It follows from this that the context contains all certain information for a clear understanding of the meaning of the lexical units we need and their correct use in the language.

The term “phrasal verb” was first used by English grammarian Logan Pearsall Smith in the dictionary “Words and Idioms” [11: 169],

considering phrasal verbs to be the most striking idiomatic feature of the English language.

The Cambridge Dictionary gives us such an interpretation of the term “phrasal verb” as “a phrase consisting of an adverb or a preposition, which together function as a verb” [4: 350].

Tom McArthur (T. McArthur) characterizes a phrasal verb as a special type of verb that functions more as a phrase than as a separate verb. Such combinations can be used both literally and figuratively. They are often idioms or constituent parts of idioms. E.g., *to get away with murder* is explained as *to get off light* or *come out spotless*; *to get on like a house on fire* means *fast and easy/quick and easy/quickly and easily*; *to get back at someone* stands for *to take revenge on smb*; *to get up to mischief* denotes *to play pranks* [10].

Sometimes the question arises, in what area this word is used. These are the tasks of stylistics, which is closely connected with lexicology. Within the framework of lexicology, the question is important from the point of view of the total scope of the meaning of the word; here we again return to the section of semasiology. Often, one concept can be described not by one word, but by a constant group of words (*casual – free and easy/everyday/daily*; *to begin (smth) – to get (smth) underway/to start from*; etc.). As a rule, such phrases are stable and more emotional than the corresponding word. Their features are dealt with by the section of lexicology called phraseology [6].

Regarding the structure of the phrasal verb, most linguists adhere to a broad interpretation of the units studied in this scientific investigation, calling them phrasal verbs compounds that include three, but more often two elements, the first of which is a verb, the second is a postpositive element that can be expressed by a preposition or an adverb. Examples of typical phrasal verbs are *to get along – обходитися, справлятися зі справою/досягати успіху, уживатися/ладнати*; *to keep up – підтримувати, дотримуватись*; *to take out – побачити, зрозуміти, впоратись, виписати*; *to bring down – знижувати, підстрелити* and others.

The lexical meaning of a phrasal verb depends to a significant extent on the postpositive. In turn, the postpositive gives the phrasal verb a wider clarifying meaning, e.g., *to go* “*ходити, йти, їхати*”, with the help of a postpositive, can have a wide semantic meaning *to go at – “кидатися на кого-небудь / енергійно братися за будь-що”*; *to go ahead – “рухатись уперед / йти напролом”*; *to go off –*

“*тікати / входити зі сцени / втрачати свідомість, помирати / пройти, минути*”; *to go over* – “*перейти, перекинутися / перечитати, повторити / вивчати докладно / перевірювати когось*”) [9].

Phrasal verbs are currently often used in modern colloquial language and are considered to be means of mass information, and cinema. They are extremely dynamic and important in communication, as their range of meanings is constantly expanding (*to worm out* – *вивідати, випитати, випросити (інформацію)*; *to find out* – *з'ясувати, зрозуміти, дізнатись, виявити, розкрити обман чи таємницю*; *to figure out* – *розуміти, осягати, розгадувати, здогадуватися, розбиратися*; *to suss out* – “*розкусити*”, *розкрити, з'ясувати*). They are even part of slang [5].

It is also possible to cite several typical examples of the correspondence of English postpositives to Ukrainian prefixes during translation. So, for example, the English postpositive component “*up*” corresponds to the Ukrainian prefixes *під-*, *в-*. E.g., *to throw up* – *підкидати*; *to stand up* – *вставати (to stand up for – підтримувати)*; *to drive up* – *під'їхати, під'їзжати*; *to walk up* – *підходити*; *to get up* – *підніматися, вставати*. The postpositive “*out*” within phrasal verbs of motion corresponds to the prefix *ви-*, which, like out, has the meaning “*from (from within) any place*”, e.g.: *to go out* – *виходити*; *to climb out* – *вилазити*; *to run out* – *вибігати*; *to pull out* – *випягувати*; *to take out* – *виводити, виймати, випускувати*; *to drive out* – *від'їзжати, від'їхати* [1].

The purpose and the tasks of the research. This research relates to the identification of difficulties encountered in mastering phrasal verbs due to these combinations functioning not only at the everyday level but also to be a full-fledged part of the language of professional communication. To achieve this goal, it is necessary to accomplish several tasks of the research:

- 1) To highlight the main features of phrasal verbs that cause difficulties in learning English;
- 2) To consider lexico-semantic variants of phrasal verbs on the example of modern phraseological dictionaries;
- 3) To find examples of professionally oriented phrasal verbs in modern English and try to explain the reasons for their appearance.

Methods of the research. The following methods of teaching as descriptive (for a general description of the context of a phrasal verb in

English); contextual-interpretive (to identify the functional and semantic meaning of a phrasal verb), as well as a method of creating a problem situation with the help of a phrasal verb were applied.

The main material presentation. Phrasal verbs are special verbs of the English language, consisting of a meaningful verb and one or more prepositions (rarely adverbs). Their use in spoken language is very common and they also perform a communicative function due to their own dynamism and semantic relations between their parts [2: 37]. Considering the features of phrasal verbs, it is impossible not to mention the ambiguity of many of them. As an example, consider the phrasal verbs “to turn off”, “to turn on”, “to turn out”, and “to turn to” and their meanings.

They turned down the competitors' offer to give them the price. – Вони відкинули пропозицію конкурентів поступитися їм у ціні.

Turn down the light! – Змени світло!

Turn off the tap, please! – Будь ласка, закрийте кран!

At last, the manager turned off an incompetent employee. – Нарешті директор звільнив недбалого працівника.

A strange sound turned his attention off the road. – Дивний шум відволік його увагу від дороги.

Turn on the light! – Увімкни світло!

Turn on the sluice! – Відкрий шлюз!

Unfortunately, much turns on his answer. – На жаль, багато залежить від його відповіді.

Spain turned out (to be) a very picturesque country and a real paradise for art lovers. – Іспанія виявилась дуже мальовничою країною та справжнім раєм для шанувальників живопису.

This company always turns out wonderful New Year's gifts and souvenirs at a reasonable price. – Ця компанія завжди випускає чудові новорічні подарунки та сувеніри за розумною ціною.

Turn to work immediately! – Беріться за роботу негайно!

Unexpectedly the water turned to ice. – Несподівано вода перетворилася на лід.

Another feature of phrasal verbs is that they can be transitive and intransitive. Intransitive verbs (Latin – *verba intransitiva*) are verbs that cannot be combined with a direct object, that is, it does not have the property of transitivity. These include verbs denoting movement and position in space, and physical and moral state, i.e. verbs that cannot have a direct object. For example:

He was late because his car broke down to pieces. – Він запізнився, тому що його машина розбилася вщент.

I hate getting up early. – Я ненавиджу вставати рано.

Transitive verbs (Latin – *verba transitiva*) indicate that the action is directed towards an object. Examples: *read (what?) a book, watch (what?) a movie, invite (who?) a friend*, etc. For example:

We will have to put off our meeting because of unforeseen circumstances. – Нам доведеться відкласти нашу зустріч через непередбачені обставини.

Maybe it will be better to put up with our colleagues. – Може, краще буде помиритися з нашими колегами.

We are looking forward to the news. – Ми з нетерпінням чекаємо новин.

Phrasal verbs can also be separable and inseparable. There is no clear rule by which one can determine whether a particular phrasal verb is separable or not. In this case, most often you need to turn to the dictionary for help. As for inseparable phrasal verbs, the preposition is never separated from the verb and is used right after it. All intransitive verbs and some transitive ones belong to inseparable phrasal verbs. Again, let's give some examples.

Jason is relying on our help. – Джейсон розраховує на нашу допомогу.

I'll be waiting for you tomorrow at the railway station at 10 o'clock a.m. – Я буду чекати завтра на тебе на залізничній станції о десятій годині ранку.

Regarding separable phrasal verbs, it is possible to put an object between the base verb and the postposition. E.g.

Johh switched on the radio. – Джон увімкнув радіо.

Johh switched the radio on. – Джон увімкнув радіо.

I talked my mother into letting me borrow the car. – Я вмовив маму позичити мені свою машину.

She looked the phone number up. – Вона переглянула номер у телефонному довіднику.

She looked up the phone number. – Вона переглянула номер у телефонному довіднику.

I made the story up. – Я вигадав цю історію.

I made up the story. – Я вигадав цю історію.

If a separable phrasal verb is followed by an object expressed by a pronoun, then prepositions are always placed after such an object.

Take it away! – Забери це!

Throw it away! – Викинь це!

Put it away! – Прибери це!

Consider, for example, the phrasal verb “to break down” with the basic meaning “break” and its derivatives. Let’s follow the changes in their specialization in the examples given below [3]:

You will break down if you work too hard. – Якщо ти будеш занадто багато працювати, ти втрапиш здоров’я.

His health broke down on account of ecological disaster in the region. – Його здоров’я погіршилось через екологічну катастрофу у регіоні.

The poor girl broke down and gave way to tears. – Бідолашна дівчина не витримала і дала волю сльозам.

But police threatened to break down the door. – Тоді поліцейські почали загрожувати зломом дверей.

Tooth enamel breaks down due to poor water quality. – Зубна емаль руйнується через погану якість води.

My drill has broken down. – Моє свердло зламалося.

Wood as an organic material will break down over time. – Деревина, як натуральний органічний матеріал, так чи інакше руйнується з часом.

Now let’s turn to another phrasal verb “to go down” and let’s look at its meanings.

Euro is expected to go down slightly this year – В цьому році очікується деяке падіння євро.

Three ships went down in last night’s storm. – Під час учораїнього шторму затонуло 3 кораблі.

As the sun went down below the horizon, the sky became pink and gold. – Коли сонце зайшло за обрій, небо стало рожево-золотим.

Let’s wait here till the storm goes down. – Почекаймо тут, поки стихне буря.

Doctor, tell me please, when will the tumor go down? – Докторе, скажіть, будь-ласка, коли ця пухлина зменшиться?

One of my best students went down in the examination. – Один з моїх найкращих студентів провалився на іспиті.

As can be seen from the examples, the phrasal verbs “to break down” and “to go down” have different lexico-semantic variants related to both everyday conversational and specialized vocabulary. If some variants of the above sentences are understandable in speech, then others are highly

specialized, having made their way from colloquial speech to a professional language. It can be assumed that the emergence of such meanings is based on the communication of people connected by certain activities, as well as the need to define new concepts and phenomena.

Thus, with the emergence and active development of computer technology, the following phrasal verbs began to be used: *to back up* – *to make a backup on the computer* – *робити резервну копію інформації на комп'ютері*; *to go online* – *to connect to the Internet/website* – *заходити в мережу, використовувати інтернет*; *to go offline* – *to disconnect from the Internet/website* – *виходити з мережі, не працювати в мережі*; *to wipe out* – *to delete data from the computer* – *видаляти дані з комп'ютера*.

In the culinary field firmly established, such phrasal verbs as *to chop up* – *to cut vegetables* – *нарізати, нарубати овочі*; *to eat out* – *to go to the restaurant/cafe* – *виходити у світ, їсти поза домом*; *to warm up the leftovers* – *to heat up/ to take the chill off* – *підігріти залишки їжі*; *to whip up* – *to lay the table, to cook food quickly* – *зібрати на стіл, швидко готувати їжу*.

In the field of logistics, you may come across phrasal verbs such as *to draw up a budget/an estimate* – *to make a calculation of forthcoming expenses and incomes* – *скласти кошторис*; *smuggle* – *secret duty-free transportation of goods across the border, as well as goods transported in this way (to smuggle in* – *ввозити контрабандою; to smuggle out* – *вивозити контрабандою)*; *to take in (income)* – *to receive/to earn money or material values received from an enterprise or any kind of activity* – *отримувати прибуток*; *to send in transit* – *carriage of goods without transshipment at intermediate stations* – *відправляти транзитом*.

Medical English also has a wide variety of phrasal verbs. Let us analyze some of them. E.g. *to shiver/ to tremble with (cold)* – *to shake from frequent and short oscillatory movements, shake* – *тремтими від холоду*; *to get over/to cope with* – *to recover from an illness/disease* – *подолати хворобу, одужати*; *to treat smb for smth with smth* – *to cure* – *лікувати когось від чогось*; *to write out (a prescription)* – *an official recommendation/instruction from a doctor for the preparation of a medicine in a pharmacy for a patient, indicating the method of application* – *виписати (рецепт)*.

The above examples prove the conciseness, and brevity of phrasal verbs and also indicate that they are an effective means of language

economy They simplify the language, and express the action more accurately, more figuratively compared to ordinary synonymous verbs.

Conclusions and perspectives for further research. As a result of the research the main features of phrasal verbs that cause difficulties in learning English were highlighted; lexico-semantic variants of phrasal verbs on the example of modern phraseological dictionaries were considered. The examples of professionally oriented phrasal verbs in modern English were analyzed and the reasons for their appearance were considered. Thus, we can say with confidence that the importance of the English language in the modern world is so great that its knowledge is not a privilege or a luxury. Profound knowledge of modern English is impossible without a confident command of phrasal verbs. It is also difficult to imagine modern English without applying them, knowing the diversity in the context and semantic relationships between the constituent parts of phrasal verbs within a definite specialty.

Summarizing all the above presented, it should be noted that phrasal verbs have some specific features that make it difficult to learn English and require further in-depth and comprehensive research. Among them, semantic relations between the constituent parts of phrasal verbs, polysemy, diversity, and idiomaticity are of particular interest. The analysis of the presented material shows that phrasal verbs are typical not only for everyday colloquial speech but also are a full part of the language of professional communication. Obviously, such popularity of phrasal verbs is explained by their semantic conciseness and greater information content, that they can act as a highly productive means of language economy. The functioning of phrasal verbs in the language of professional communication is directly related to the mobility of these language combinations, and their ability to acquire new and transform existing lexical meanings for their extension to new concepts and phenomena. In turn, scientific and methodical bases of using phrasal verbs in the appropriate professional English context will serve as a perspective for our further research.

REFERENCES

1. Vorobjova, O.S. (2019). Phrasal verbs in English: derivation and translation. *Zakarpatski filologichni studiyi [Transcarpathian philological*

- Studies*. Uzhgorod, 10 (2), pp. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2019.10-2.8> [in Ukrainian].
2. Dido, N.D. (2016). Do pytannya vyvchennya frazovykh diyesliv v anglijskij movi [On the question of studying phrasal verbs in English]. *Suchasni doslidzhennya z inozemnoyi filologiyi [Modern Studies in Foreign Philology]*. Uzhgorod, no 14., pp. 34–39 [in Ukrainian].
 3. Kato Lomb. (2016). Kak ja izuchaju jazyki. Zаметki poliglota [How I Study Languages. Polyglot's notes]. *Lichnoe razvitie [Personal Development]*. Izd-vo Mann, Ivanov i Feber [in Russian].
 4. *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/> [Accessed 19 Sep. 2019].
 5. Macepura, L.L., Andryuxina, I.O. (2020). The Peculiarities of Using Phrasal Verbs of English. *Current Issues of Philology and Methods of Language Teaching: All-Ukrainian Science and Practice Internet Conf., Dedicated on the 90th Anniversary of the Establishment of the KSPU and on the 25th Anniversary of the Foreign Languages*. Kryvyj Rig, September 29-30, 2020. Ed. 3 (15), P. 1, pp. 112–118. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/5989> [in Ukrainian].
 6. *Phrasal verbs of the English Language*. Available at: <https://opentalk.org.ua/langstory/frazovi-diieslova-angliiskoi-movi/> [Accessed 13 June 2018] [in Ukrainian].
 7. Huzhanov, Ymid Tadzhevich. (2022). The history of lexicology. *International Conference on Developments in Education. E Conference Zone*. Hosted from Toronto, Canada. Pp.108–112. Available at: <https://econferencezone.org/index.php/ecz/article/view/1513> [Accessed 01 Jan. 2023] [in Russian].
 8. Chaenkova, O.K. (2019). Linguocultural specificity of phraseological units in translating process (on the material of Ukrainian, Turkish, and English languages). *Language. Scientific and Theoretical Journal. No 31.*, pp. 41–54. DOI: <https://doi.org/10.18524/2307-4558.2019.31.178520> [in Ukrainian].
 9. Yanchuk, O.S., Zaluzhna, O.O. (2021). The Linguistic Status of Phrasal Verbs in the Modern Paradigm of the English Language. *Bulletin of the Student Scientific Society of Donetsk National University named after Vasyl Stus. Vinnitsa. Vol. 1 (13)*, pp. 197–200 [in Ukrainian].
 10. Mc. Arthur T. *Phrasal Verb*. Available at: <https://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL.VERB.aspx> [Accessed 13 June 2018].
 11. Smith, L.P. (1928). *Words and Idioms: Studies in the English Language*. London. Constable.

The article was received by the editors 20.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Yablonska T. (2023). Difficulties in mastering phrasal verbs in professional English. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-13>.

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ФРАЗОВИМИ ДІЄСЛОВАМИ У ПРОФЕСІЙНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ

Тетяна Яблонська

докт. пед. наук, професор кафедри «Філологія»
Одеського національного морського університету
(65029, Одеса, вул. Мечникова, 34); e-mail: aplle9@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6801-8704>

У статі обґрунтовано актуальність використання фразових дієслів у професійному англійському мовленні. По-перше, через те, що володіння сучасною англійською мовою майже неможливе без використання фразових дієслів. По-друге, фразові дієслова належать до найбільш уживаних дієслів повсякденного розмовного мовлення. Однією з особливостей фразових дієслів є те, що значення одного і того ж дієслова може змінюватися до невпізнанності або ставати абсолютно протилежним у поєднанні з різними постпозиціями. Саме через це мета дослідження пов'язана з виявленням труднощів, що виникають при оволодінні фразовими дієсловами завдяки їх функціонуванню як на побутовому рівні, так і на рівні професійного спілкування. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження, як описовий – для загального опису контексту фразового дієслова в англійській мові; контекстно-інтерпретаційний – для виявлення функціонально-семантичного значення фразового дієслова, а також метод створення проблемної ситуації за допомогою фразового дієслова.

У статті виділено основні ознаки фразових дієслів, які викликають труднощі у вивченні англійської мови; розглянуто лексико-семантичні варіанти фразових дієслів на базі сучасних фразеологічних словників; виявлено професійно орієнтовані фразові дієслова у сучасній англійській мові та з'ясовано причини їх появи. Доведено, що сучасну англійську мову важко уявити без використання фразових дієслів завдяки їхній специфіці, розмаїттю контексту та семантичних зв'язків між їхніми складниками, а також завдяки їх багатозначності, різноманітності та ідіоматичності. Така популярність фразових дієслів у сучасній англійській мові пояснюється їхньою семантичною стислістю та великою інформативністю і тим, що вони можуть виступати високопродуктивним засобом мовної економії. Функціонування фразових дієслів у професійному англійському мовленні безпосередньо пов'язане з

рухливістю даних мовних поєднань, їх здатністю набувати нові лексичні значення та успішно трансформувати вже наявні лексичні значення для поширення їх на нові поняття та явища. У свою чергу науково-методичні засади навчання використання фразових дієслів у відповідному контексті професійного англійського мовлення і будуть виступати перспективою наших подальших досліджень.

Ключові слова: багатозначність, ідіоматичність, контекст, професійне англійське мовлення, фразові дієслова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробйова О.С. Фразові дієслова в англійській мові: деривація і переклад. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород. Видавничий дім «Гельветика», 2019. Т. 2. Вип. 10. С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2019.10-2.8>.
2. Дідо Н.Д. До питання вивчення фразових дієслів в англійській мові. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Ужгород, 2016. № 14. С. 34–39.
3. Като Ломб. Как я изучаю языки. Заметки полиглота. *Личное развитие*. Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2016. 240 с.
4. Кембриджский бесплатный словарь английского языка и тезаурус. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 19.09.2019).
5. Маценура Л.Л., Андрухіна І.О. Особливості використання фразових дієслів в англійській мові. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*: зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., присвяч. 90-річчю створення КДПУ та 25-річчю ф-ту інозем. мов, м. Кривий Ріг, 29–30 вересня 2020 р. Кривий Ріг, 2020. Вип. 3 (15), ч. 1. С. 112–118. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/5989>.
6. Фразові дієслова англійської мови. URL: <https://opentalk.org.ua/langstory/frazovi-diieslova-angliiskoi-movi/> (дата звернення: 13.06.2018).
7. Хужанов У.Т. История лексикологии. *International Conference on Developments in Education. E Conference Zone*. Toronto, Canada. 2022. P. 108–112. URL: <https://econferencezone.org/index.php/ecz/article/view/1513> (дата звернення: 13.01.2023).
8. Чаєнкова О.К. Лінгвокультурна специфіка фразеологізмів у процесі перекладу (на матеріалі української, турецької та англійської мов). *Мова. Науково-теоретичний часопис*. Одеса, 2019. № 31. С. 41–54. DOI: <https://doi.org/10.18524/2307-4558.2019.31.178520>.
9. Янчук О.С., Залужна О.О. Статус фразових дієслів у сучасній лінгвістичній парадигмі англійської мови. *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Вінниця, 2021. Т. 1. Вип. 13. С. 197–200.

-
10. Mc. Arthur T. Phrasal Verb. URL: https://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL_VERB.aspx (дата звернення: 13.06.2018).
 11. Words and Idioms: Studies in the English Language. Front Cover. Logan Pearsall Smith. London. Constable, 1928. 299 p.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Yablonska T. Difficulties in mastering phrasal verbs in professional English. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-13>.

СТРАТЕГІЇ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОГО ВОКАБУЛЯРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Аліна Яценко

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>

Вікторія Косьміна

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail: wredf@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3217-995X>

Перед студентом, який вивчає українську мову як іноземну, постає непросте завдання засвоїти лексичні одиниці цієї мови, зокрема терміни обраної спеціальності. Безумовно, змінюється і роль викладача мови: все більшого значення надається його ролі як модератора навчального процесу, який сприяє засвоєнню та застосуванню студентами більшої кількості навчальних стратегій: метакогнітивних, когнітивних, соціальних/афективних.

Цілями цієї статті є аналіз та розробка завдань, які організують найбільш ефективно засвоєння та запам'ятовування спеціального вокабуляра української мови і можуть бути застосовані викладачем та використані студентами. Автори приділили увагу також метакогнітивним стратегіям, що спрямовані на керування пізнавальною діяльністю, за допомогою яких студент буде мати можливість контролювати навчальний процес самостійно.

Метакогнітивні, когнітивні та соціальні стратегії сприяють, з одного боку, найбільш ефективному запам'ятовуванню та використанню студентами лексичних одиниць професійної сфери, а з іншого – допомагають викладачеві поліпшити організацію навчального матеріалу, якість поурочного планування, оцінювання рівня навченості студентів.

Спільна участь студента та викладача у формуванні вищезгаданих стратегій може стати дієвим інструментом запам'ятовування з подальшим активним використанням вокабуляра у професійній діяльності майбутнього фахівця. У процесі формування зазначених

стратегій студенти опановують вміння чіткого визначення цільової спрямованості своєї діяльності, результатом чого стає підвищення мотивації та ефективності засвоєння професійної лексики.

Формулюючи висновки дослідження, автори наголошують, що недостатньо вивченими є такі аспекти, як метакогнітивні, когнітивні та соціальні стратегії в читанні наукових текстів і роль металінгвістичних здібностей у їхньому розвитку. Роботу над зазначеною проблемою буде продовжено в напрямі розробки психолінгвістичних механізмів діагностики метакогнітивних, когнітивних, соціальних стратегій читання наукових текстів, а також упровадження в навчальний процес запропонованих завдань для роботи з науковими текстами.

***Ключові слова:** стратегії засвоєння спеціального вокабуляра, моніторинг, оцінювання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Відповідно до сучасних вимог ринку праці випускники-іноземці українських ЗВО, які починають свою професійну діяльність, повинні мати навички використання термінології для спілкування зі своїми іншомовними колегами, читання спеціальної літератури українською мовою тощо. Дослідники пишуть про те, що пріоритетними стають питання, пов'язані з використанням спеціального вокабуляра у професійній діяльності майбутніх медиків.

Таким чином, перед здобувачами вищої освіти, які вивчають іноземну мову, постає завдання засвоїти не тільки лексичні одиниці цієї мови, а й терміни обраної спеціальності. Безумовно, змінюється і роль викладача мови: дедалі більшого значення набуває його роль як модератора навчального процесу. Викладач належним чином організує його і сприяє засвоєнню та застосуванню студентами метакогнітивних, когнітивних, соціальних навчальних стратегій.

Стратегія – це комплекс взаємоузгоджених пізнавальних дій, спрямованих на одержання, збереження та використання інформації для досягнення визначеної мети. Формування стратегії забезпечує швидке отримання результату за рахунок зменшення помилкових дій та забезпечення впевненості студента у правильності виконання завдань.

Аналіз останніх досліджень. Дослідники звертають увагу на те, що поняття «вокабуляр» є багатокомпонентним, але не дають його чіткого визначення. У загальному сенсі під вокабуляром розуміють словниковий запас або короткий словник, список, перелік слів певної тематики, часто цим словом позначають сукупність термінологічної лексики окремої галузі знань. Свій внесок у розвиток дослідження

термінології (вокабуляра) зробили такі науковці: Б. Грінченко, П. Дячан, О. Огоновський, Г. Шерстюк, Ф. Буслаєв, К. Ушинський, І. Огієнко та інші.

Б. Лауфер (Laufer) справедливо наголошує на тому, що «знання слова охоплює щось більше, ніж просто взаємозв'язок між значенням слова та його формою, знання слова – багатостороннє поняття» (переклад наш – А.Я., В.К.) [6: 21].

М. Шмітт (Schmitt), розмірковуючи про засвоєння та запам'ятовування слів мови, що вивчається, наполягає на тому, що «вивчити слово – це не просто запам'ятати його значення, але також дізнатися та запам'ятати його стилістичну приналежність, поєднання, граматичні особливості, як воно пишеться, а також його частотність» (переклад наш – А.Я., В.К.) [10: 5]. За такої умови слід зазначити, що засвоєння і запам'ятовування спеціальної лексики пов'язані з особливими труднощами. Це, перш за все, пошук визначення термінологічних одиниць, які не мають відповідності у рідній мові студента або позначають поняття, відсутні у професійному середовищі країни студента. Визначаючи термін як одиницю мови для спеціальних цілей, ми розуміємо, що таке явище є багатогранним, багатоаспектним, має складну структуру, а те, що терміни можуть використовуватись одночасно кількома науками, ускладнює їхнє визначення і розуміння. Результатом наших спостережень щодо засвоєння спеціальної лексики мови, що вивчається, є необхідність використання для цього різноманітних навчальних стратегій. Під останніми дослідники мають на увазі «поведінку чи дії того, хто практикує мову, хто навчається для того, щоб зробити засвоєння іноземної мови більш ефективним» (переклад наш – А.Я., В.К.) [9: 284].

Мета статті — проаналізувати найбільш ефективні стратегії засвоєння та запам'ятовування спеціального вокабуляра української мови та розробити систему завдань, які можуть бути запропоновані викладачем та використані студентами. Застосування таких стратегій та завдань може сприяти, з одного боку, більш ефективному запам'ятовуванню та використанню студентами лексичних одиниць, що належать до професійної сфери, а з іншого – поліпшенню організації навчальних матеріалів, якості поурочного планування, а також оцінювання знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Оскільки стратегії засвоєння студентами іноземної мови, у нашому випадку – української, є

складником загальних навчальних стратегій, пропонуємо звернутися до класифікації, розробленої Дж. О'Малей (O'Malley) і А. Шано (Channot), яка містить три основні види стратегій:

Метакогнітивні (обдумування / знання процесу вивчення, планування процесу вивчення, контроль, самооцінка процесу після завершення того чи іншого завдання). Метакогнітивні стратегії – комплекс взаємоузгоджених процесів, які здійснюють регуляцію процесуальних та результативних аспектів когнітивної активності суб'єкта. Однією з задач метакогнітивних стратегій є здійснення моніторингу, оцінювання та корекції когнітивних процесів та стратегій. За рахунок метакогнітивних здібностей суб'єкт може вийти за межі пізнавального процесу, зробити його об'єктом свого спостереження, аналізу, оцінки та інтерпретації.

Когнітивні (розумові маніпуляції, трансформації матеріалів та завдань для полегшення / підвищення ефективності процесів засвоєння та запам'ятовування). Когнітивні стратегії – це ментальні дії аналізу, трансформації та синтезу, які виконують студенти зі спеціальним вокабуляром, що вивчається, з метою його розуміння, засвоєння, запам'ятовування та відтворення. Прикладами таких стратегій (дій) може бути повторення слів, поєднання слів за аудіомоделями; пошук еквівалента у рідній мові; використання асоціацій із метою оптимізації їхнього запам'ятовування; складання більших мовленнєвих одиниць на основі лексики, яка вивчається. Таким чином, когнітивні стратегії розглядаються як напрямки дій студентів безпосередньо зі спеціальною лексикою для досягнення конкретної мети.

Соціальні/афективні стратегії – використання соціальної взаємодії з метою полегшення/підвищення ефективності засвоєння та запам'ятовування (переклад наш – А.Я., В.К.) [7: 31]. Застосування соціальних стратегій сприяє розвитку здатності опанування студентами термінологічної лексики, а афективні – управлінню чуттєвою сферою, особистісною мотивацією студентів, їхніми емоціями. Спільна робота викладача та студента із застосуванням усіх вищезгаданих стратегій може посилити їхню ефективність під час роботи зі спеціальною лексикою на занятті. Отже, викладач може брати провідну участь у формуванні навчальних стратегій у такий спосіб: він створює умови щодо формування у студентів чіткого уявлення, якими повинні бути цілі щодо засвоєння вокабуляра, і на яких саме лексичних одиницях мови

спеціальності їм необхідно сконцентрувати свою увагу. Враховуючи значну кількість існуючих у цей час джерел інформації, з яких студенти можуть отримувати одиниці спеціальної лексики, завдання викладача – звернути їхню увагу саме на ті, що використовуються в сучасній українській мові найчастіше і будуть необхідні для майбутньої професійної діяльності. Не викликає сумнівів, що саме викладач може належним чином забезпечити планування процесу засвоєння спеціальної лексики з урахуванням особливостей сприйняття студентів, а також, використовуючи комунікативні завдання, забезпечити здійснення як освітніх, так і розвивальних цілей. Відомо, що викладач традиційно відіграє провідну роль у процесі контролю результативності отриманих знань і допомагає уникнути метакогнітивних спотворень, які проявляються в тому, що у студентів часто формується завищена або, навпаки, занижена оцінка власного рівня знань.

Дослідник А. Томпсон виокремлює дві групи навчальних стратегій: метакогнітивні стратегії та когнітивні стратегії. Він не розглядає соціальні / афективні стратегії.

Метакогнітивні стратегії – це взаємоузгоджені процеси, спрямовані на керування пізнавальною діяльністю, за допомогою яких студент контролює навчальний процес самостійно. До них належать такі:

- планування – ця стратегія допомагає розвивати навички самостійного прийняття рішення щодо обсягу досліджуваного матеріалу, розподілу цього обсягу для його більш ефективного вивчення;

- визначення цілей – ця стратегія спрямована на набуття навички усвідомлення того, що вивчати і що необхідно зрозуміти, якою буде мета виконання того чи іншого навчального завдання;

- моніторинг (або самоконтроль) – стратегія орієнтована на вміння обирати потрібні терміни в процесі оволодіння навчальним матеріалом, ідентифікувати джерела, впоратися з проблемними моментами;

- оцінювання – вміння визначити ефективність стратегій, які застосовувалися у процесі вивчення навчального матеріалу [11].

Когнітивні стратегії розглядаються як механізми реагування на специфічні навчальні проблеми та завдання. Серед них можна виділити такі:

- попередня текстова діяльність – ця стратегія формує вміння висловлювати попереднє трактування текстового змісту з наступним зіставленням із реальним текстом;

- слухове та зорове сприйняття знайомого матеріалу – стратегія, орієнтована на розвиток в учнів навичок відокремлювати як на слух, так і зорово знайому або частково знайому інформацію;

- запис основної інформації під час читання навчального матеріалу – стратегія спрямована на розвиток вміння вибирати основну інформацію з усього обсягу прочитаних текстів, аналізувати та систематизувати цю інформацію;

- узагальнення всіх попередніх ресурсів з метою повного розуміння побаченого чи прослуханого.

Метакогнітивний досвід може розглядатися як ментальна структура, яка дає змогу контролювати індивідуальні інтелектуальні ресурси та самостійно регулювати процес переробки інформації. Одна з перших авторських програм формування метакогнітивних стратегій належить американському психологу Л. Дікенсону. Він визначає такі основні метакогнітивні стратегії:

- зіставлення нової інформації з уже існуючою у досвіді;

- вибір оптимальної пізнавальної стратегії для вирішення певного завдання;

- планування, моніторинг та оцінка процесу мислення.

У книзі «Самостійне навчання мови» Л. Дікенсон зазначає, що головною метою освіти є розвиток метакогнітивних здібностей, навичок застосування розумових стратегій. Це дозволить студенту краще орієнтуватися у тих життєвих ситуаціях, коли існуючі в індивідуальному досвіді способи вирішення завдань та проблем виявляються неефективними. Дослідник розробив перелік вимог щодо навчання метакогнітивних стратегій:

- чітко поділяти відоме та невідоме у проблемних ситуаціях; стикаючись з будь-якою проблемою, розрізняти інформацію на вже відому та таку, яку необхідно отримати для вирішення;

- відпрацювати вміння говорити про процес мислення, називати, озвучувати труднощі, результати та розумові стратегії; необхідно навчитися розмірковувати вголос під час вирішення різних завдань;

- вести щоденник, у який необхідно записувати міркування про власне мислення, про труднощі, які виникають під час вирішення завдань, про способи їх подолання;

- планувати навчальні заходи – їхню кількість, тривалість, обсяг матеріалу для того, щоб успішно вирішувати визначені завдання;

- формулювати стратегію мислення. Цей складник містить такі етапи: розв'язання задачі з відстеженням операцій та дій; узагальнення отриманої інформації; остаточне формулювання стратегій і способів мислення;

- відповідно до заздалегідь обраних критеріїв оцінювати ефективність впроваджених стратегій [5: 381-382].

Ми пропонуємо розглянути метакогнітивні стратегії, запропоновані А. Томпсоном, на прикладі завдань для навчання одного з видів мовленнєвої діяльності – читання у процесі вивчення української мови як іноземної.

Планування. Складання плану щодо оволодіння навичками та вміннями, а також покрокове планування дій для виконання певного завдання. Для цього ми пропонуємо такі завдання:

- починайте роботу з текстом не з пошуку нових слів у словнику, а з аналізу незрозумілих речень.

- читайте текст з олівцем, підкреслюючи абсолютно незнайомі слова та позначаючи ті, що можна зрозуміти з контексту;

- зверніть увагу на джерело інформації, ілюстративну інформацію, посилання на раніше викладену інформацію;

- прочитайте заголовок та висловіть свої припущення щодо змісту тексту.

Важливим моментом є усвідомлення студентом свого навчального стилю, своїх сильних та слабких сторін. Для цього виконуються завдання:

- визначте, коли ви краще розумієте основну інформацію – коли читаєте чи слухаєте текст;

- визначте, коли ви краще запам'ятовуєте слова – коли їх читаєте, слухаєте чи пишете.

Визначення цілей. Стратегія спрямована на формування навичок визначення цілей: що прочитати та що зрозуміти з прочитаного, якою буде мета оволодіння навчальним матеріалом. Пропонуємо такі завдання:

- прочитайте текст. Викладіть коротко зміст кожного смислового фрагмента, відновіть логіку розвитку тексту, виділіть головну та другорядну інформацію;

- знайдіть у тексті фрагменти, у яких формулюється позиція автора, оцініть її. Виділіть пропозиції, в яких відображено авторське ставлення до проблеми, що викладається, прокоментуйте його;

- згадайте, що ви знаєте про зазначені факти та події, які зустрічаються в тексті; подумайте, що ще ви хотіли б дізнатися про ці факти та події;

- коли працюєте з текстом, регулюйте розуміння прочитаного.

Моніторинг – самоконтроль. На самоконтроль розуміння інформації спрямовані післятекстові завдання:

- на основі прочитаного фрагмента зробіть припущення, яка інформація буде у наступному фрагменті;

- прочитайте наступний фрагмент, перевірте, чи вірним було ваше припущення;

- перевірте, чи правильно ви зрозуміли зміст тексту: прочитайте початок речення, визначте із запропонованих варіантів кінець речення, перевірте себе за текстом.

Оцінювання. Перевірка та корекція здійснюється за допомогою тестів та інших форм контролю:

- оберіть правильний варіант на основі альтернативи, множинного та перехресного вибору;

- після перевірки випишіть слова та словосполучення, в яких були допущені помилки, проаналізуйте їх, поясніть, чому ви зробили помилки. Як ви оцінюєте свої результати?

Під час вибору стратегії студент організовує свою діяльність, що сприяє розвитку його пізнавальної самостійності. Особливо слід зазначити проблему, пов'язану з труднощами контролю інформованості у процесі навчання читання іноземною мовою.

Стратегія читання та розуміння пов'язана із визначенням змісту тексту. Дослідник Джей Рубін виділяє п'ять ступенів розуміння прочитаного:

I ступінь – повне, точне розуміння загального змісту тексту та його деталей;

II ступінь – досить точне та повне розуміння загального змісту тексту з деякими несуттєвими невідповідностями у розумінні деталей;

III ступінь – неповне, неточне розуміння, коли зрозумілий лише загальний зміст тексту, визначено багато невідповідностей, чи багато деталей визначені неправильно;

IV ступінь – часткове розуміння окремих деталей тексту та нерозуміння його загального змісту;

V ступінь – повне нерозуміння тексту [10: 120].

Успішність контролю сформованості метакогнітивних стратегій у процесі навчання читання українською мовою буде залежати від того, наскільки вдало було обрано прийоми контролю. До таких прийомів належать переклад рідною мовою, переказ, формулювання питань до тексту та відповіді на запитання, тестування розуміння за допомогою вибору правильного варіанту з низки запропонованих тверджень, а також реферування тексту. Оцінюючи результати контролю, рекомендується рахувати не помилки, а кількість правильних відповідей. Якщо правильних відповідей понад 50%, то результат можна вважати задовільним, понад 75% – добрим.

Когнітивні стратегії можуть бути якісно покращені завдяки участі викладача. Особливий характер спеціальної лексики вимагає ретельнішого підходу до її презентації, бо тим, хто навчається, необхідна точна інформація щодо значення, вимови, поєднання україномовних термінів, приналежності до наукового стилю тієї чи іншої термінологічної одиниці. В іншому випадку, якщо будь-яка інформація щодо вживаного терміна буде невірною (така ситуація може мати місце, бо в одному з найбільш популярних автоматичних онлайн словників Giga Dict. подана інформація може бути неточною, некоректною), існує ризик неправильного запам'ятовування лексичної одиниці та її подальшого використання, що призводить до закріплення в пам'яті хибних варіантів, які потім надзвичайно важко викоринити. І в таких випадках викладач повинен визначити правильний варіант з урахуванням усіх аспектів сприйняття та запам'ятовування лексичної одиниці. Викладач може сприяти більшому ступеню засвоєння та запам'ятовування термінів за допомогою узагальнюючих слів, що належать до однієї категорії (наприклад, такі лексичні одиниці, як іменник, прикметник, числівник можуть бути об'єднані в єдину групу – частини мови, або кішківник, стравохід, шлунок – органи травлення).

Висновки. У процесі використання метакогнітивних, когнітивних, соціальних стратегій роль викладача виходить на перший план, тому що такі стратегії допомагають створювати необхідне для успішного

освоєння всіх аспектів української мови підґрунтя, відповідне середовище, в якому це засвоєння відбувається. Слід наголосити, що аналізований нами процес вивчення української мови здійснюється не у звичному для інофона мовному середовищі, а в умовах, спеціально створених для навчання. Соціальні стратегії формують алгоритм необхідних дій із метою розбудови найбільш оптимальних умов емоційного залучення учнів, розуміння ними значущості процесу засвоєння спеціальної лексики.

Таким чином, спільна участь викладача та студента у формуванні вищезгаданих стратегій може стати дієвим інструментом запам'ятовування термінів із подальшим активним використанням у професійній діяльності майбутнього фахівця. У процесі формування зазначених стратегій студенти усвідомлюють цільову спрямованість своєї діяльності, результатом чого стає підвищення мотивації у вивченні української мови як іноземної.

Формулюючи загальні висновки щодо нашого дослідження, зазначимо, що недостатньо вивченими є такі аспекти, як метакогнітивні, когнітивні та соціальні стратегії в читанні наукових текстів і роль металінгвістичних здібностей у їхньому розвитку. Роботу над зазначеною проблемою буде продовжено в напрямку розробки психолінгвістичних аспектів діагностики метакогнітивних, когнітивних, соціальних стратегій читання наукових текстів, а також упровадження в навчальний процес запропонованих нами завдань щодо роботи з науковими текстами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бородіна Н.С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології. *Термінологічний вісник*. К.: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2 (1). С. 145–149.
2. Вакулєнко М.О. Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз: монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. 361 с.
3. Вознюк Г.Л. Термінологічна лексика в системі професійного мовлення: Методичні вказівки. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010. 92 с.
4. Шевченко І.В., Кордюк Е.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у сучасній методичній і науковій літературі вітчизняних і закордонних авторів. *Молодий вчений*. 2018. № 4.4 (56.4). С. 31–34.
5. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

6. Laufer B., Rozovsky-Roitblat B. Retention of new words: quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research. Special Issue: Vocabulary Research and Pedagogy*. 2014. 1 (2). P. 1–15.
7. O'Malley J.M., Channot A.U. Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press, 1990.
8. O'Malley. Learning strategies used by beginning and intermediate students. *In Language Learning*. 1985. 26 (1). P. 17–28.
9. Oxford R. Language learning strategies. What every teacher should know. Rowley, Mass.: Newbury House, 1990. P. 284–297.
10. Rubin J. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*. 1981. № 1. P. 117–131.
11. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. New York. Cambridge University Press, 2000.
12. Thompson I., Rubin J. Can Strategy Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annuals*. 1996. 29 (3). P. 331–342. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2023.

Статтю рекомендовано до друку 22.03.2023.

Як цитувати: Ященко А., Косьміна В. Стратегії засвоєння іноземними студентами спеціального вокабуляра української мови. *Викадання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 42. С. 192–204. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-14>.

STRATEGIES FOR FOREIGN STUDENTS TO LEARN SPECIAL UKRAINIAN VOCABULARY

Alina Yashchenko

Assistant Professor, Language Training Department, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svobody Square); e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>

Viktoriiia Kosmina

Assistant Professor, Language Training Department, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svobody Square); e-mail: wredf@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3217-995X>

A student studying Ukrainian as a foreign language is challenged by the difficult task of not just learning the lexical units of the language but mastering the special terminology related to a chosen specialty. The role of language teachers is also changing: more and more importance is attached to their role as moderators of the educational process. They properly organize it and promote the assimilation and application of a whole range of teaching strategies – metacognitive, cognitive, social/affective – by their students.

The objectives of this article are the analysis and development of drills that would allow students to master a specific Ukrainian vocabulary.

The authors also dwell on metacognitive strategies as methods aimed at managing cognitive activity, through which the student controls the learning process independently.

Such strategies can best contribute, on the one hand, to the most effective memorization and use of lexical units of special terminology related to the professional field, and on the other hand, help the teacher to enhance the design of the instructional material, the quality of lesson planning, and the assessment of the student's knowledge.

Collaboration in the formation of the above strategies can become an effective tool for memorization with subsequent active use of the vocabulary in future professional activities. In the process of forming the strategies, the students receive a precisely formulated target orientation in their activities, which increases motivation and efficiency in mastering the professional vocabulary.

In their general conclusions, the authors note that such aspects as metacognitive, cognitive, and social strategies for reading scientific texts and the role of metalinguistic abilities in their development are insufficiently studied. Further research of the problem will continue in the direction of developing psycholinguistic aspects of diagnostics of metacognitive, cognitive, and social strategies for reading scientific texts, as well as introducing the proposed drills into the educational process.

Keywords: *evaluation, monitoring, strategies for mastering and memorizing special vocabulary.*

REFERENCES

1. Borodina, N.S. (2013). The main classification series in Ukrainian linguistic and didactic terminology. *Terminological bulletin*. Kyiv: Institute of the Ukrainian Language of National Academy of Sciences of Ukraine, 2 (1), pp. 145–149 [in Ukrainian].
2. Vozniuk, H.L. (2010). *Terminolohichna leksyka v systemi profesiinoho movlennia: Metodychni vказivky [Terminological vocabulary in the professional speech system: guidelines]*. Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu “Lvivska politehnika” [in Ukrainian].

3. Vakulenko, M.O. (2015). *Ukrainska terminolohiia: kompleksnyi linhvistychnyi analiz [Ukrainian terminology: complex linguistic analysis]*. Ivano-Frankivsk: Foliant [in Ukrainian].
4. Shevchenko, I.V., Kordiuk, E.M. (2018). Methods of subject-language integrated learning (CLIL) in modern methodological and scientific literature of domestic and foreign authors. *Young Scientist*. 4.4 (56.4), pp. 31–34 [in Ukrainian].
5. Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Laufer, B., Rozovsky-Roitblat, B. (2014). Retention of new words: quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research. Special Issue: Vocabulary Research and Pedagogy*. 1 (2), pp. 1–15.
7. O'Malley, J.M., Channot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
8. O'Malley (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate students. *In Language Learning*. 26 (1), pp. 17–28.
9. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 284–297.
10. Rubin J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*. 1, pp. 117–131.
11. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York. Cambridge University Press.
12. Thompson, I., Rubin, J. (1996). Can Strategy Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annuals*. 29 (3), pp. 331–342. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>.

The article was received by the editors 20.02.2023.

The article was recommended for printing 22.03.2023.

In cites: Yashchenko A., Kosmina V. (2023). Strategies for foreign students to learn special Ukrainian vocabulary. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 42, pp. 192–204. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-14> [in Ukrainian].

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 заальному 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. У центрі друкується **назва статті** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою статті друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів)**.

4. З абзацу по центру мовою статті подаються **відомості про автора**: науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID.

5. 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.

6. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються **курсивом ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним курсивом 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 (назви таблиць дублюються англійською мовою).

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 методiku 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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

12. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються 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 (половина цитованих джерел) та іноземні публікації (третина цитованих джерел). До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

13. Через один інтервал друкуються **назва статті, відомості про автора та анотація** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 2-6.

14. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці статті після другої анотації або, якщо рукопис англійською, після висновків. Тоді **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** має міститися після української анотації наприкінці статті).

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

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті <http://translit.kh.ua> (для української мови).

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

16. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

17. Стаття надсилається до редакції електронною поштою на адресу vyklad.mov@karazin.ua у форматі .doc (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі .rtf.

18. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

19. 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).

20. 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, назва статті українською та англійською мовами.

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

Редакційна колегія залишає за собою право відхилити 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 42

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 27.05.2023.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 9,6
Наклад 100 пр.

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

Видавець і виготовлювач:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4

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